



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: Η αυτοαξιολόγηση και η διαρκής ανάπτυξη
του εκπαιδευτικού οργανισμού που μαθαίνει**

Αλεξοπούλου Γεωργία

Λαμπρίδης Κωνσταντίνος

Επιβλέπων Καθηγητής: Πιερράκος Γεώργιος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021-2022

Πρόλογος

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου η αξιολόγησή του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, στη χώρα μας η εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίστηκε και εν μέρει εξακολούθει ακόμη να ταυτίζεται από κάποιους με τη συντηρητική ιδεολογία. Αντίθετα, η εναντίον της πολεμική θεωρήθηκε, λανθασμένα σε αρκετές περιπτώσεις, ως δείγμα προοδευτικής αντίληψης.

Στην απόρριψη εκ μέρους πολλών Ελλήνων εκπαιδευτικών των προτάσεων εφαρμογής της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης συντέλεσε αναμφίβολα και η αρνητική εμπειρία του παρελθόντος. Ο παράγοντας αυτός μεγάλωσε ακόμη περισσότερο τη δυσπιστία απέναντι στις προθέσεις της πολιτείας ακόμη και εκείνων που δεν αντιτίθενται ιδεολογικώς στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Κατά συνέπεια, είναι ανάγκη να καταστεί σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία και ως εκ τούτου αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης. Επομένως, ο τελικός στόχος δεν είναι μόνο η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης». Εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σημαίνει ότι το σχολείο διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, να θέτει στόχους, να αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και να επιδιώκει να βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του. Η διαρκής προσπάθεια για τη βελτίωση των σημείων στα οποία εμφανίζονται αδυναμίες είναι και η βασικότερη διαδικασία μέσα από την οποία ο οργανισμός μαθαίνει συλλογικά.

Ευχαριστίες

Αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας κ. Γεώργιο Πιερράκο για την κατάλληλη καθοδήγηση, την επίλυση αποριών, την ενθάρρυνση και την αμεσότητα στη μεταξύ μας επικοινωνία κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

30/06/2022

Αλεξοπούλου Γεωργία

Λαμπρίδης Κωνσταντίνος

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντος:

Πιερράκος Γεώργιος

Όνοματεπώνυμο Β μέλους Εξεταστικής Επιτροπής:

Γιαννάς Πρόδρομος

Όνοματεπώνυμο Γ μέλους Εξεταστικής Επιτροπής:

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Περιεχόμενα

Πρόλογος	1
<i>Ευχαριστίες</i>	1
Επιτελική Σύνοψη	7
Εισαγωγή	11
A. Θεωρητικό μέρος	12
1. Εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	12
1.1. Οι έννοιες της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης	13
1.2. Ο σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	14
1.3. Ο σκοπός και οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ...	15
1.4. Η έρευνα δράσης στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας	16
1.5. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και συνεργατικής κουλτούρας	18
1.6. Βασικές προϋποθέσεις και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	21
1.7. Τομείς, δείκτες και κριτήρια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	24
1.8. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολογικής έρευνας	25
1.9. Τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης	33
2. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην υποχρεωτική εκπαίδευση	36
2.1. Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	36
2.2. Νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	38
3. Διαρκής ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει	47
3.1. Χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει	47
3.1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα (organizational culture) των εκπαιδευτικών μονάδων	50
3.1.2. Οργανωσιακή μάθηση (organizational learning) στις εκπαιδευτικές μονάδες	52
3.2. Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο του internal marketing στην υποχρεωτική εκπαίδευση	53
3.2.1. Η έννοια του internal marketing στην εκπαίδευση	54
3.2.2. Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως στοιχείο του internal marketing στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης	57

3.2.3. Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα του internal marketing.....	59
3.3. Η σύνδεση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση σε ένα σχολείο που μαθαίνει.....	60
3.4. Παραδείγματα καλών πρακτικών άλλων χωρών για την προώθηση αλλαγών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης	63
3.4.1. Ολλανδία.....	63
3.4.2. Φινλανδία.....	65
3.4.3. Πορτογαλία.....	65
3.4.4. Γαλλία.....	66
3.4.5. Αυστρία.....	67
B. Ερευνητικό μέρος.....	68
4. Σκοπός – Στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα.....	68
5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	68
6. Η διαδικασία της έρευνας.....	69
6.1. Το δείγμα της έρευνας.....	69
6.2. Το ερευνητικό εργαλείο.....	69
6.4. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	74
6.5. Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα της έρευνας.....	74
6.5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	74
6.5.2. Ερωτήσεις κλίμακας.....	79
7. Συμπεράσματα.....	107
7.1. Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας.....	107
7.2. Προβληματισμοί.....	107
8. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.....	108
Βιβλιογραφία	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	119
Παράρτημα Ι.....	119
Παράρτημα ΙΙ.....	125
Παράρτημα ΙΙΙ.....	128

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Αλεξοπούλου Γεωργία του Αθανασίου**, με αριθμό μητρώου **dem2007**, φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της **Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστήμων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων**, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

Γεωργία Αλεξοπούλου



ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος **Λαμπρίδης Κωνσταντίνος του Μιλτιάδη**, με αριθμό μητρώου **dem2037**, φοιτητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της **Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστήμων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων**, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο Δηλών

Κωνσταντίνος Λαμπρίδης



Επιτελική Σύνοψη

Το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στη σύνδεσή της με τη διαρκή ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, η οποία μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτικό οργανισμό που μαθαίνει. Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της αυτοαξιολόγησης για τη σταθερή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η διατύπωση προτάσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η ανάδειξη των βασικών στοιχείων ενός πλαισίου αξιολόγησης που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Υπό αυτό το πρίσμα, στο θεωρητικό μέρος αναλύεται το εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα μελετώνται οι σκοπός και οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η έρευνα δράσης στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και συνεργατικής κουλτούρας. Επιπλέον, εξετάζονται οι βασικές προϋποθέσεις και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι μέθοδοι της αξιολογικής έρευνας, καθώς και τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης (Κεφάλαιο 1). Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κεφάλαιο 2), ενώ επίσης, μελετάται η έννοια της διαρκούς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται οι έννοιες της οργανωσιακής κουλτούρας (organizational culture) και της οργανωσιακής μάθησης (organizational learning), η έννοια του εσωτερικού μάρκετινγκ (internal marketing) στην εκπαίδευση και η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο του εσωτερικού μάρκετινγκ στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακόμη, εξετάζεται η σύνδεση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση σε ένα σχολείο που μαθαίνει και γίνεται αναφορά σε παραδείγματα καλών πρακτικών άλλων χωρών, όπως η Ολλανδία, η Φινλανδία, η Πορτογαλία, η Γαλλία και η Αυστρία για την προώθηση αλλαγών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης (Κεφάλαιο 3).

Το ερευνητικό μέρος εστιάζει στην ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία και τη διαρκή ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει. Ειδικότερα, ως πληθυσμός-στόχος της έρευνας ορίζονται εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από σχολεία του Δήμου Αγίας Παρασκευής του Βόρειου Τομέα της Αττικής. Για την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Στόχος της έρευνας είναι να εξεταστεί εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Επίσης, οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση από οποιοδήποτε σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης. Το ερευνητικό εύρημα που αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερος είναι ότι το 34,9% του δείγματος δεν συμφωνεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία, αλλά πρέπει να αφορά την εκπαιδευτική μονάδα στο σύνολό της και να αποσκοπεί στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά

Εσωτερική αξιολόγηση, εσωτερικό μάρκετινγκ, αναγκαιότητα αξιολόγησης, οργανωσιακή μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση εκπαιδευτικού έργου

Title: The self-assessment and the continuous development of the educational learning organization

Abstract

The subject of this dissertation concerns the self-assessment of the educational work and its connection with the continuous development of the school unit, which through this process is transformed into an educational organization that learns. The purpose of this dissertation is to highlight the importance of self-assessment for a steady improvement in the educational work, to formulate proposals for the effective implementation of the school self-evaluation process and to highlight the key elements of an evaluation framework that will contribute to improving the quality of education.

In this light, the theoretical part analyzes the conceptual and historical framework of the assessment of educational work and specifically studies the purpose and objectives of the school self-assessment, the action research in the school self-assessment and the role of the principal in a school which operates as a learning and collaborative culture community. Also, the basic conditions and principles of school self-assessment are examined, the methods of evaluation research, as well as the advantages and disadvantages of internal assessment (Chapter 1). In addition, the current legal framework of the evaluation of compulsory education in Greece is presented (Chapter 2), while also the concept of continuous development of the school as a learning organization is studied. In this context, the concepts of organizational culture and organizational learning, the concept of internal marketing in education and self-assessment as a tool of internal marketing in compulsory education are analyzed. It also examines the link between teacher training and professional development and self-assessment in a school that learns and cites examples of good practice from other countries, such as the Netherlands, Finland, Portugal, France and Austria, to promote changes in the Greek education evaluation system (Chapter 3).

The research part focuses on the detection of teachers' perceptions about self-assessment in schools and the continuous development of the school as a learning organization. In particular, the target population of the research is teachers of compulsory education from schools of the Municipality of Agia Paraskevi in the Northern Sector of Attica. The quantitative approach and the research tool of the questionnaire were chosen to detect the views of teachers. The aim of the research is to examine whether the teachers consider that the school self-assessment contributes to the upgrading of the provided educational work.

According to the results of the research, the majority of the sample believe that the process of self-assessment is important for the continuous improvement of educational processes. Also, the participants seem to prefer the internal evaluation to any external evaluation system. The research finding that is worth emphasizing is that

34.9% of the sample does not agree that evaluation should be an individualized process, but should concern the school as a whole and aim at the overall improvement of the quality of education.

Keywords

Internal assessment, internal marketing, necessity of evaluation, organizational learning, professional development, improvement of educational work

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Από τη δεκαετία του 1990, η επιστημονική βιβλιογραφία, ο δημόσιος διάλογος και οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο επικεντρώνονται στην ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση. Η τάση αυτή προέκυψε εντός ενός γενικότερου πλαισίου που θέτουν οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, όπως οι αυξημένες κοινωνικές δαπάνες για την εκπαίδευση και η ενίσχυση του ανταγωνισμού λόγω της παγκοσμιοποίησης. Οι κοινωνίες υποχρεούνται, εκ των πραγμάτων, να ενισχύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στον πολυεπίπεδο διεθνή ανταγωνισμό (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Σύμφωνα με τις μελέτες για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του σύγχρονου σχολείου, η σχολική μονάδα οφείλει να αντλεί πληροφορίες από το περιβάλλον, να αναζητά μεθόδους και να διαμορφώνει στρατηγικές και μηχανισμούς για την αυτοβελτίωσή της και την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό που αποβλέπει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, καθώς το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να καταγράψει και να αξιολογήσει τις παραμέτρους της σχολικής ζωής, αλλά και να χαράξει ένα πλάνο δράσης για τη διαχείριση των προβλημάτων και τη βελτίωση των αδυναμιών του (Καπαχτσή, 2011).

Στο πρώτο μέρος, η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζει το εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διερευνά τον σκοπό της αξιολόγησης εν γένει και τους σκοπούς και στόχους της αυτοαξιολόγησης ειδικότερα. Επιπλέον, αναλύει την έρευνα δράσης στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και διερευνά τις βασικές προϋποθέσεις, τις αρχές, τους τομείς, τους δείκτες και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, αναδεικνύει τις μεθόδους και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας και καταγράφει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα το παλαιότερο και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαρκή ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει, στα χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει, στην οργανωσιακή κουλτούρα και στην οργανωσιακή μάθηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εξετάζεται ως εργαλείο του internal marketing (εσωτερικού μάρκετινγκ) στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η έννοια του internal marketing και μελετάται τόσο η

ικανοποίηση όσο και η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα του εσωτερικού μάρκετινγκ. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σύνδεση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση σε ένα σχολείο που μαθαίνει. Τέλος, γίνεται αναφορά σε παραδείγματα καλών πρακτικών άλλων χωρών για την προώθηση αλλαγών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, όπως η Ολλανδία, η Φινλανδία, η Πορτογαλία, η Γαλλία και η Αυστρία.

A. Θεωρητικό μέρος

1. Εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ανήκε παραδοσιακά, μέχρι και μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στην αρμοδιότητα των υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. των Επιθεωρητών). Πραγματοποιούνταν υπό τη μορφή επιθεώρησης και στόχευε στην ατομική αξιολόγηση των διδασκόντων, στον έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών και στην εξακρίβωση της συμμόρφωσης των σχολείων με την ισχύουσα νομοθεσία και τους επίσημους κανονισμούς. Από το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα, άρχισε να εγκαταλείπεται προοδευτικά ο αποσπασματικός και μονομερής χαρακτήρας της παραδοσιακής αξιολόγησης και να αντικαθίσταται από τη συστηματική αξιολόγηση των εισροών και των εκροών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη συνολική αποτίμηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και την ολιστική εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με κεντρική επιδίωξη τη συνεχή βελτίωση του σχολείου, το οποίο προσεγγίζεται πλέον ως “ενότητα” (entité/entity) ποικίλων παραγόντων (Κασσωτάκης, 2019).

Η παραπάνω τάση ενισχύθηκε τις τελευταίες δεκαετίες με ιδιαίτερα ταχύ ρυθμό, καθώς πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εναρμονιζόμενες με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού, αναμόρφωσαν στα τέλη του περασμένου αιώνα ή στις αρχές του τρέχοντος τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Ανάλογη τάση υπήρξε και σε ασιατικές χώρες (Σιγκαπούρη, Κίνα, Ιαπωνία), στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αυστραλία. Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς και του παραγόμενου από αυτές εκπαιδευτικού έργου ενισχύθηκε σημαντικά υπό την επίδραση του εντεινόμενου σε αρκετές χώρες κινήματος της *εκπαιδευτικής αποκέντρωσης*. Πρόκειται για διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης, το οποίο άλλαξε τον ρόλο που διαδραμάτιζαν μέχρι πρόσφατα στη διοίκηση, στην καθοδήγηση, στην εποπτεία και στην αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών τα κεντρικά όργανα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα περιφερειακά και τα τοπικά όργανα, αλλά και τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κασσωτάκης, 2019).

Παράλληλα, στις περισσότερες χώρες, προωθείται συνεχώς τα τελευταία χρόνια η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται στην αρχή ότι η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από τον

βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες στο μικροεπίπεδο της τάξης συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και αποφασίζουν οι ίδιοι να τις βελτιώσουν ή να τις εξαλείψουν. Η άμεση συμμετοχή των σχολικών μονάδων στις σχετικές διαδικασίες ενισχύθηκε τα τελευταία χρόνια ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα που παραδοσιακά βασίζονταν στην αξιολόγηση των σχολείων από εξωτερικούς αξιολογητές (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

1.1. Οι έννοιες της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης

Εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και καταγράφει την ποιότητα του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ειδικότερα, μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Μπακάλμπαση, Φωκάς, & Δημητρίου, 2011).

Διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης της εκπαίδευσης ως προς τη θέση του φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά κανόνα σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους παράγοντες που την συγκροτούν και έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η μορφή αυτή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (συστηματικών, συλλογικών, συμμετοχικών), που οργανώνονται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Επιπλέον, ο προγραμματισμός και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθίστανται ουσιώδεις διαδικασίες. Η γνώση που προκύπτει στο τέλος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων του σχολείου και καθορίζει τις αναγκαίες επεμβάσεις (Κασσωτάκης, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το σχολείο, ο οποίος επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου. Βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και στην ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου (Καραγιάννη, 2018).

Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με στόχο την άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντί της, τη μεγαλύτερη αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα και την ενδυνάμωση του θετικού ρόλου της στη βελτίωση, την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 2019).

Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολογητών δεν έχει καμία σχέση με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται με διαφορετικές μορφές στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και 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, την ευθύνη της αξιολόγησης. Ο ρόλος των συγκεκριμένων αξιολογητών είναι η βάσει κριτηρίων συλλογή πληροφοριών, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την κεντρική διοίκηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, συχνά συνδέονται με άμεσες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, όπως για παράδειγμα οι προαγωγές των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους εξέλιξη ή η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων.

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα συνδυασμού εσωτερικής με εξωτερική αξιολόγηση. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει τρεις μορφές: α) Παράλληλη μορφή: το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα, μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξαγάγουν συμπεράσματα, β) Διαδοχική μορφή: η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο, γ) Συνεργατική μορφή: οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

1.2. Ο σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2019), σκοπός της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι η συμβολή στην ποιοτική τους βελτίωση και η μεγιστοποίηση της εσωτερικής και της εξωτερικής τους αποτελεσματικότητας. Ως εσωτερική αποτελεσματικότητα νοείται η επίτευξη των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων που επιδιώκει το σχολείο, ενώ ως εξωτερική θεωρείται η ικανοποίηση της κοινωνικής ανάγκης για κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και η

διαμόρφωση ενεργών πολιτών στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας και η προώθηση της διαρκούς ανάπτυξης.

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων επιδιώκει επιμέρους στόχους, οι οποίοι είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε: α) *παιδαγωγικούς*, β) *κοινωνικούς* και γ) *οικονομικούς*. Οι παιδαγωγικοί στόχοι αναφέρονται στην αποτίμηση του βαθμού στον οποίο το σχολείο υποβοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση σε ποικίλα γνωστικά πεδία και να αναπτύξουν δεξιότητες για τη συνεχή διεύρυνση, κριτική ανάλυση και δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης αυτής. Επιπλέον, στους παιδαγωγικούς στόχους περιλαμβάνεται η απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους μαθητές υπεύθυνους πολίτες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Οι κοινωνικοί στόχοι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αφορούν στη λογοδοσία προς το κοινωνικό σύνολο, στην αποτίμηση της διασύνδεσης του σχολείου με το κοινωνικό του περιβάλλον, στην εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης, εντός του κάθε σχολείου, υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στον έλεγχο της πιθανής ύπαρξης διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων των διδασκόμενων και στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για την άμβλυνσή τους. Τέλος, οι οικονομικοί στόχοι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σχετίζονται με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη διαχείριση και τη βέλτιστη αξιοποίηση των οικονομικών και λοιπών πόρων που διατίθενται για τη λειτουργία τους, αλλά και με την εκτίμηση των προσπαθειών του σχολείου να διευρύνει τους οικονομικούς του πόρους (π.χ. αναζήτηση χορηγιών, χρηματοδοτούμενα προγράμματα) (Κασσωτάκης, 2019).

1.3. Ο σκοπός και οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ο σκοπός και οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων εντάσσονται στο πλαίσιο των γενικών σκοπών και των στόχων της αξιολόγησής τους. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στοχεύει, επίσης, στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τον καθοριστικό παιδαγωγικό ρόλο τους μέσα στο σχολείο και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Έτσι, θα προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης, το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στη συστηματική ανάλυση, την ερμηνεία και τον έλεγχο του τρόπου λειτουργίας του σχολείου από το ίδιο το ανθρώπινο δυναμικό του. Επιδιώκει να αποτιμήσει την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα

της σχολικής μονάδας και να επισημάνει τα θετικά και τα αρνητικά της χαρακτηριστικά «εκ των έσω» (Κασσωτάκης, 2019). Ως εκ τούτου, η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου και αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά, καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, τα μέλη της σχολικής μονάδας αυτοβούλως και με κριτική διάθεση εξετάζουν τις διαδικασίες που ακολουθούν, τις δράσεις που αναπτύσσουν και τα αποτελέσματά τους, τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνουν και καλούνται να απαντήσουν τεκμηριωμένα σε ερωτήματα, όπως λόγου χάριν:

- α) Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί;
- β) Σε ποιους τομείς παρουσιάζονται δυσχέρειες ή δυσλειτουργίες και πού οφείλονται;
- γ) Με ποιες ενέργειες είναι δυνατό να ξεπεραστούν οι δυσλειτουργίες και πώς μπορούν να υλοποιηθούν;
- δ) Ποιες προτάσεις είναι δυνατόν να διατυπωθούν προς τα ανώτερα επίπεδα της διοίκησης της εκπαίδευσης για την ποιοτική αναβάθμιση και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;

Οι απαντήσεις που δίδονται στα παραπάνω ερωτήματα στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στην επίτευξη συλλογικής αυτογνωσίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η οποία θεωρείται ουσιαστική προϋπόθεση για τη βελτίωση της, στη δημιουργία προβληματισμού μεταξύ των μελών της, στην από κοινού αναζήτηση λύσεων, στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής ευθύνης, στην ενεργό συμμετοχή των μελών του σχολείου σε δράσεις ποιοτικής αναβάθμισής του (Κασσωτάκης, 2019). Κατά συνέπεια, η σχολική κοινότητα συνειδητοποιεί τις πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιτελείται ικανοποιητικό έργο και επισημαίνει άλλες οι οποίες χρήζουν βελτίωσης (Θεοφιλίδης, 2014).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι μία συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες και να προχωρήσει σε διαρθρωτικές παρεμβάσεις (Κουτούζης, 2008).

1.4. Η έρευνα δράσης στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στηρίζεται στην έρευνα δράσης, σκοπός της οποίας είναι η ατομική και συλλογική γνώση, η ανακάλυψη νέων τρόπων σκέψης

και νέων τρόπων συσχέτισης των πραγμάτων με τον έξω κόσμο, με σκοπό όχι μόνο την παραγωγή γνώσης, αλλά και την αυτοβελτίωση μέσα από τη διαδικασία για την απόκτησή της. Δύο είναι οι ουσιαστικοί στόχοι τη έρευνας δράσης: α) η βελτίωση και β) η συμμετοχή. Με άλλα λόγια, επιδιώκει να βελτιώσει μια πρακτική, να βελτιώσει την κατανόηση της πρακτικής από τους συμμετέχοντες και την κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται η πρακτική (Καπαχτσή, 2011).

Η συνεργατική έρευνα δράσης βασίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού, σύμφωνα με την οποία η παραγωγή γνώσης είναι αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης της δράσης. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική δράση ως ερευνητική διαδικασία. Επομένως, ερευνά, κρίνει και αμφισβητεί τη διδακτική πρακτική του, πειραματίζεται πάνω σε πιθανές λύσεις, εφαρμόζει νέες πρακτικές με στοχαστική και κριτική διάθεση, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην αυτοβελτίωση. Ο αναστοχαστικός ορθολογισμός στηρίζεται στον προβληματισμό και τον στοχασμό και βασίζεται στις εξής τρεις αρχές:

- α) στην παραδοχή ότι τα δύσκολα προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις,
- β) οι λύσεις αναδεικνύονται στο πλαίσιο όπου εντοπίζεται το πρόβλημα,
- γ) οι λύσεις αυτές δεν δίνονται ως έτοιμη συνταγή για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων, αλλά συζητούνται και διαχέονται μέσα στη σχολική κοινότητα, ώστε να είναι στη διάθεση άλλων μάχιμων εκπαιδευτικών (Καπαχτσή, 2011).

Στη συνεργατική έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της ύπαρξης του «μεσολαβητή ή διευκολυντή» (facilitator), ο οποίος βοηθά τους εκπαιδευτικούς να φέρουν σε πέρας μια συνεργατική έρευνα δράσης και να αναπτύξουν μια αυτοκριτικά σκεπτόμενη κοινότητα (Hargreaves & Fullan, 1995). Ο «μεσολαβητής ή διευκολυντής» που εμπλέκεται στην έρευνα δράσης θα μπορούσε να είναι εξωτερικός συνεργάτης, επαγγελματίας ερευνητής ή και εκπαιδευτικός του σχολείου που έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων, για να αναπτυχθεί συνεργασία σε όσο το δυνατόν πιο θετικό, φιλικό και εγκάρδιο κλίμα. Ανάλογα με την εμπλοκή του διευκολυντή αναφέρονται τρία είδη έρευνας δράσης:

- i. «Η τεχνική έρευνα δράσης»: ο διευκολυντής παρέχει τεχνικές πρακτικές σε θέματα που ορίζονται από αυτόν.
- ii. «Η πρακτική έρευνα δράσης»: στην περίπτωση αυτή δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους «διευκολυντές» και τους εκπαιδευτικούς. Η πρακτική έρευνα δράσης θεωρείται ένα σκαλοπάτι πριν από την κριτική έρευνα δράσης.
- iii. «Η κριτική έρευνα δράσης»: η εν λόγω έρευνα δράσης ενσωματώνει τις αρχές της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης. Ο διευκολυντής ενεργεί μαζί με τους συμμετέχοντες όχι απλώς για την αλλαγή μεμονωμένων πρακτικών και των

άμεσων αποτελεσμάτων τους, αλλά για τη βελτίωση του συνολικού πλαισίου, μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι πρακτικές της εκάστοτε σχολικής κοινότητας και αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της.

Πέρα από τη συνεισφορά του διευκολυντή στην έρευνα δράσης και στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιτελεί, επίσης, καθοριστικό ρόλο. Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την προσωπικότητά του, καθώς ασκεί επιρροή στον ανθρώπινο παράγοντα. Υπό αυτό το πρίσμα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να μετασχηματιστεί σε «καθοδηγητή» που θα καλλιεργήσει θετικό ψυχολογικό κλίμα, θα καλλιεργήσει κουλτούρα συνεργασίας, θα συντελέσει στην προώθηση της αλλαγής, μέσω της αυτοαξιολόγησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εισαγωγή καινοτομιών (Καπαχτσή, 2011).

1.5. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και συνεργατικής κουλτούρας

Το σύγχρονο περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργεί ένας σχολικός οργανισμός, χαρακτηρίζεται από διαρκή ανάπτυξη και συνεχείς αλλαγές. Το γεγονός αυτό αποτελεί πρόκληση για τον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αλλαγές με ευελιξία και αποφασιστικότητα, και να δημιουργήσει μια θετική προοπτική, αποφεύγοντας έτσι τη στασιμότητα. Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη ανάδειξης ηγετών-διευθυντών, οι οποίοι διαθέτουν μια ελκυστική και χαρισματική προσωπικότητα, σε συνδυασμό με ισχυρή επιρροή και ευρύτητα πνεύματος. Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να πυροδοτήσουν τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και να τους εμπνεύσουν, για να φτάσουν στη βέλτιστη αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους μέσω της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας. Οι διευθυντές που επιδεικνύουν αυτό το είδος χαρακτηριστικών και στάσεων είναι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018).

Τα επικρατέστερα μοντέλα ηγεσίας που συνδέονται με το σχολείο ως «οργανισμό που μαθαίνει» είναι τα συμμετοχικά, δηλαδή η μετασχηματιστική και η κατανομημένη ηγεσία (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018). Τα συγκεκριμένα πρότυπα ηγεσίας θεωρούνται κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου με χαρακτηριστικά τους τη διατύπωση οράματος, τη διοίκηση με στοχοθεσία, τη διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας, συναδελφικότητας, συνεργασίας, την κατανομή ή ανάθεση ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και ενίσχυση της συνοχής. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το πρώτο αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο όταν εφαρμόζεται στα σχολικά περιβάλλοντα, κινητοποιεί τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους μαθητές να βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μιλούν για αλλαγή, δημιουργούν όραμα, επικεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, καθοδηγούν τους υφισταμένους τους και, εν τέλει, αλλάζουν τον οργανισμό,

ώστε να συμβαδίζει με το όραμά τους. Ο Bass (1985) ορίζει τα τέσσερα «I» που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο μετασχηματιστικό ηγέτη (Πασιαρδής, 2014):

- *Idealised influence (Εξιδανικευμένη επιρροή)*: η εξιδανικευμένη επιρροή απορρέει από τα χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως το χάρισμα, η αίσθηση της δύναμης, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο όρος εμπερικλείει όλες εκείνες τις συμπεριφορές του ηγέτη, οι οποίες προκαλούν τον θαυμασμό και τον σεβασμό του υφισταμένου του και προσδιορίζουν συγκεκριμένους ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων. Οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζουν κυρίως τους χαρισματικούς ηγέτες, των οποίων η εξουσία δεν πηγάζει από τη θέση που κατέχουν, αλλά από την προσωπικότητά τους. Οι υφιστάμενοι τους ακολουθούν και εφαρμόζουν το όραμα των ηγετών αυτών, επειδή τους εμπιστεύονται, καθώς διακρίνονται για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ισχυρή αίσθηση της αποστολής αποτελώντας θετικά πρότυπα (Πασιαρδής, 2014).
- *Inspirational motivation (Εμπνευσμένη παρακίνηση)*: η εμπνευσμένη παρακίνηση συμπεριλαμβάνει όλες τις συμπεριφορές του ηγέτη που νοηματοδοτούν την εργασία που πρέπει να επιτελεστεί από τους εργαζόμενους και καθορίζουν με σαφήνεια τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, καθώς και τα αναμενόμενα επίπεδα των αποτελεσμάτων (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Μέσα από τις συμπεριφορές του, ο ηγέτης καθοδηγεί προς την επίτευξη των στόχων και του οράματος του οργανισμού, οι οποίοι ενεργοποιούνται μέσα από το αίσθημα αφοσίωσης που έχουν οι εργαζόμενοι προς τον οργανισμό στον οποίο μετέχουν (Πασιαρδής, 2014).
- *Intellectual stimulation (Πνευματική διέγερση)*: η πνευματική διέγερση των εργαζομένων τους εμπλέκει σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις, που αποσκοπούν στην εξεύρεση νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο όρος συμπεριλαμβάνει τις συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσω των οποίων ο ηγέτης δημιουργεί καταστάσεις που υποβοηθούν και ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να βρουν έξυπνους και καινοτόμους τρόπους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Είναι οι συμπεριφορές ηγεσίας μέσω των οποίων υποβοηθείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των εργαζομένων, έτσι ώστε να σκεφτούν «έξω από το κουτί» και να βρουν ευφάνταστες λύσεις σε σύγχρονα προβλήματα (Πασιαρδής, 2014).
- *Individualised consideration (Εξατομικευμένο ενδιαφέρον)*: το εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών προς τους εργαζόμενους αποβλέπει στη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος για τα προσωπικά ζητήματα και την ανάπτυξη των εργαζομένων (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Είναι όλες εκείνες οι συμπεριφορές που αποδεικνύουν ότι ο ηγέτης διακρίνεται από την ικανότητα να ακροάται και να κατανοεί τους εργαζόμενους, καθώς επίσης και να δείχνει ενσυναίσθηση, να τους ενθαρρύνει να του μιλήσουν για τους

προβληματισμούς τους και να βρίσκει διεξόδους μέσα από τη συζήτησή τους. Με άλλα λόγια, ενθαρρύνει τον κάθε εργαζόμενο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, έτσι ώστε μέσα από την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ο εργαζόμενος να επιτυγχάνει και τους προσωπικούς του στόχους (Πασιαρδής, 2014).

Επομένως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει ιδεαλισμό και όραμα, να ασκεί επιρροή, να εμπνέει και να προσφέρει κίνητρα, τα οποία δεν είναι απαραίτητως υλικά κίνητρα, να διεγείρει πνευματικά και να δίνει έμφαση σε κάθε μέλος του οργανισμού ξεχωριστά (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ικανότητες θετικής επιρροής και επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας σε μια κοινή προσπάθεια για την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Η κατανομημένη ηγεσία συνιστά ένα σημαντικό μοντέλο ηγεσίας που φέρνει θετικά αποτελέσματα, όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και αρχές, επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή, κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εργαστούν με τρόπο συνεργατικό με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, ενώ επιδιώκει το μοίρασμα των εξουσιών μεταξύ της διοίκησης, των εργαζομένων και των μαθητών (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018). Πιο συγκεκριμένα, διαφορετικά άτομα μπορούν, εάν αναλάβουν ηγετικό ρόλο σε συγκεκριμένο τομέα και ασκώντας αυτόν τον ρόλο, να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως συνόλου (Θεοφιλίδης, 2012).

Η προστιθέμενη αξία της κατανομημένης ηγεσίας είναι η ενίσχυση της ικανότητας και η ενδυνάμωση της συνοχής και της εμπιστοσύνης των μελών του οργανισμού μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 2012). Αυτό που επιτυγχάνει είναι η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, καθώς και τη βελτίωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, εφόσον όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του οράματος, στην επίτευξη των στόχων της σχολικής κοινότητας αλλά και στις διαδικασίες της αλλαγής, που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή των σημερινών σχολείων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Επιπλέον, η ηγεσία κατανέμεται σε μέλη όλης της σχολικής κοινότητας και οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι σε σημαντικούς για τους ίδιους τομείς προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής αλλαγής (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές τεκμηριωμένες μελέτες που έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και ανάπτυξης όχι μόνο συνεργατικής κουλτούρας, αλλά και ικανοποίησης από την εργασία. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας θα πρέπει να λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ώστε να παράγει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μέσω της δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, με κύριους άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018).

Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύεται ότι όταν εφαρμόζεται αποτελεσματικά η μετασχηματιστική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, έχει θετικό αντίκτυπο στις σχολικές συνθήκες, στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018).

Κατά συνέπεια, ο μετασχηματιστικός και υποστηρικτικός σχολικός ηγέτης είναι ο πλέον κατάλληλος για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και να συνεισφέρει ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων της, μεταξύ των οποίων είναι η ενίσχυση της συνεργασίας, της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για την επίλυση προβλημάτων. Η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει συνεργατικά σχολεία. Όμως, για να δημιουργηθούν συνεργατικά σχολεία θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί τέτοιο κλίμα και τέτοια υποδομή από τον διευθυντή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εισαγωγή καινοτομιών (Καπαχτσή, 2011).

1.6. Βασικές προϋποθέσεις και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), την οποία επιλέγουν να πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Η συστηματική παρακολούθηση των σχολείων και η ανατροφοδότηση που θα προκύψει κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορούν να προάγουν τη σχολική βελτίωση. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της όλης διαδικασίας αποτελούν: η δέσμευση, η αξιοποίηση των δυνάμεων για δράση, η ηγεσία, η προσήλωση στους στόχους και το ασφαλές περιβάλλον και κλίμα (Βασιλείου & Μπαγάκης, 2020). Οποσδήποτε, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις. Τότε και μόνο θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους, καθώς η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και

δευτερευόντως από τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους (Fullan, 1991). Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά ζητούμενα της αυτοαξιολόγησης.

Για να έχει η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διέπεται από ορισμένες αρχές και κατευθυντήριους άξονες. Η σχετική διαδικασία πρέπει να ξεκινά και να ολοκληρώνεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας από άτομα που ανήκουν αποκλειστικά σε αυτήν ή έχουν άμεση σχέση με αυτήν. Για την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας και τεχνογνωσίας (π.χ. κατασκευή ερωτηματολογίων αξιολόγησης) είναι δυνατόν να καλούνται, ύστερα από απόφαση της Διεύθυνσης του σχολείου ή του Συλλόγου Διδασκόντων, εξωτερικοί εμπειρογνώμονες με ρόλο αποκλειστικά συμβουλευτικό και υποστηρικτικό (Κασσωτάκης, 2019).

Επιπλέον, αναγκαία θεωρείται η εθελούσια συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας όσων εμπλέκονται στη λειτουργία της, ώστε να καλλιεργείται η συναίσθηση ευθύνης, την οποία το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας οφείλει να έχει για την παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των στόχων της εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν καθοριστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρά να προέρχονται από ένα απομακρυσμένο κέντρο λήψης αποφάσεων. Είναι απαραίτητο να πεισθούν όλες οι ομάδες για τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία. Κάθε εξωτερικός καταναγκασμός αντενδείκνυται, καθώς λειτουργεί αρνητικά ως προς την ανάπτυξη αυτογνωσίας και ενεργού εμπλοκής των αξιολογούμενων (Κασσωτάκης, 2019).

Για να επιτευχθεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα χρειάζεται συστηματική, κατάλληλη και πειστική ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τα θετικά αποτελέσματα που είναι δυνατό να προκύψουν από τη συγκεκριμένη αξιολόγηση, με σκοπό την εξάλειψη κάθε είδους αντιστάσεων και ή αμφιβολιών ως προς τις επιδιώξεις της, μέσω της αποτελεσματικής πειθούς. Η δημιουργία ενός δίκαιου και ενθαρρυντικού πλαισίου δράσης και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συλλογικότητας διευκολύνει την πρόθυμη συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία. Η καλοπροαίρετη κριτική θεώρηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας εκ μέρους των συμμετεχόντων σε αυτήν ευνοεί την ανάπτυξη αναστοχαστικής αντίληψης για τον ρόλο, τη λειτουργία και το έργο του σχολείου, τη σχέση του με τους κοινωνικούς εταίρους και την ανταπόκρισή του στις κοινωνικές προσδοκίες, καθώς και τη συνακόλουθη προσπάθεια βελτίωσής του. Σημειώνεται ότι η εκπαίδευση των στελεχών των σχολικών μονάδων (Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Συντονιστών μαθημάτων) σε θέματα αξιολόγησης, σχολικής ηγεσίας και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί υποβοηθητικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συχνά δημιουργούνται κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2019).

Η επιτυχία μιας συλλογικής προσπάθειας, όπως η αυτοαξιολόγηση, εξαρτάται τόσο από τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτήν όσο και από τη στενή μεταξύ τους συνεργασία. Επειδή όμως η ενεργή συμμετοχή και η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας δεν είναι πάντοτε δεδομένες κατά την εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης παρατηρούνται συχνά και αδυναμίες. Για την αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών και αδυναμιών, η οποία θα επιτρέψει την επιτυχή υλοποίηση του σχετικού εγχειρήματος, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και προσπάθεια, ώστε: α) να προηγείται προσεκτικός σχεδιασμός και να προσδιορίζεται συγκεκριμένη μεθοδολογία, β) να αποφεύγονται περιττές συγκρούσεις και εμμονές σε επουσιώδη ζητήματα, γ) να τηρείται αυστηρά το χρονοδιάγραμμα και η από κοινού αποφασισμένη διαδικασία, δ) να προσδιορίζονται με σαφήνεια οι θεματολογικοί άξονες και να εφαρμόζονται συστηματικά τα σχέδια δράσης, ε) οι συμμετέχοντες να μην περιορίζονται στα εύκολα και στα ανώδυνα πεδία της αξιολόγησης και στ) να αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο με την κατάλληλη αξιοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων και αντιπροσωπευτικότερων στοιχείων, ώστε μέσω της αυτοαξιολόγησης να προκύπτει μία αξιόπιστη εικόνα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και για την περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στην αναζήτηση μεμονωμένων υπαιτίων για παραλείψεις ή αδυναμίες ούτε στην απόδοση ατομικών ευθυνών σε συγκεκριμένα πρόσωπα, με σκοπό την επιβολή διοικητικών ή άλλων κυρώσεων σε αυτά. Επιδιώκει να προσδιορίσει μέσα από συλλογικές διαδικασίες τις υπάρχουσες δυνατότητες βελτίωσης σε όλο το φάσμα των σχολικών παραμέτρων ή στους τομείς στους οποίους αυτή επικεντρώνεται και να εξασφαλίσει με δημοκρατικό τρόπο την εθελοντική συμμετοχή όλων στην υλοποίηση της προσπάθειας για την αναγκαία αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2019).

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντική θεωρείται η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Ο κριτικός φίλος λειτουργεί υποστηρικτικά ως συνήγορος του σχολείου, σε συνεργασία με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας στο έργο της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με τις κριτικές του παρατηρήσεις, τις ερωτήσεις που θέτει και τα δεδομένα που συνεισφέρει. Μέσα από τον διπλό του ρόλο ενεργεί αφενός ως φίλος μέσα σε κλίμα εμπιστευτικότητας, με σκοπό να βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να κατανοήσουν πληρέστερα τους στόχους και τις επιδιώξεις τους, αφετέρου ενεργεί κριτικά, για να βοηθήσει τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία να δουν διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους, να ενισχύσουν την τεχνογνωσία τους, να προσεγγίσουν με κριτική διάθεση το βελτιωτικό σχέδιο δράσης που εφαρμόζουν και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά του σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους (Θεοφιλίδης, 2014).

Η αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω αρχών της εσωτερικής αξιολόγησης προϋποθέτει την παροχή σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, ιδίως όσον αφορά ζητήματα τα οποία δεν απαιτούν τροποποίηση της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής ή δεν παραβιάζουν τις ισχύουσες νομικές ρυθμίσεις. Η συγκεκριμένη προϋπόθεση απαιτεί ένα σχετικά ελαστικό πλαίσιο διοίκησης της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, το οποίο αφήνει περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών εκ μέρους των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 2019). Η έννοια της αυτονόμησης προϋποθέτει την εξασφάλιση των δυνατοτήτων να επιλύει η ίδια η σχολική μονάδα τα προβλήματά της, να παίρνει αποφάσεις, να χρηματοδοτεί τις ανάγκες της και να έχει κυρίαρχο λόγο στο σύνολο των θεμάτων που την αφορούν (βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, επιμόρφωση, σχολικές δραστηριότητες, διαχείριση πόρων κ.λπ.), πάντα, ωστόσο, εντός ορισμένων αναγνωρισμένων από την πολιτεία αρχών και πλαισίων λειτουργίας.

Η έννοια της αναβάθμισης του σχολείου συνδέεται στενά με την έννοια της αυτονομίας, γιατί η αναβάθμιση του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως μέσα από τη δράση των μελών της σχολικής κοινότητας και όχι βέβαια μέσω άνωθεν διαταγών. Οι δύο βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους εδράζεται η αναβάθμιση του σχολείου είναι οι έννοιες της αυτονομίας και της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και δύσκολα υπάρχει η μια χωρίς να συνοδεύεται και από την άλλη (Φερεντίνος, 2016).

1.7. Τομείς, δείκτες και κριτήρια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Για κάθε τομέα αναφοράς της αυτοαξιολόγησης των σχολείων και του εκπαιδευτικού τους έργου ορίζονται συγκεκριμένοι δείκτες, οι οποίοι συνοδεύονται από κατάλληλα κριτήρια. Οι δείκτες αυτοί βοηθούν στη σαφέστερη και αντικειμενικότερη αξιολόγηση της ποιότητας της λειτουργίας του σχολείου και της παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, συγκρινόμενοι με τους επιδιωκόμενους στόχους. Το κριτήριο αποτελεί μια περιγραφή στόχων, καταστάσεων ή συνθηκών που αποτελούν τη βάση σύγκρισης μεταξύ των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν και εκείνων που επιδιώκονται. Από τη σύγκριση αυτή προκύπτει η στάθμη των αντίστοιχων δεικτών με βάση τους οποίους διατυπώνεται ορισμένη αξιολογική κρίση. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι οι δείκτες χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τη μελέτη της διαχρονικής μεταβολής ενός φαινομένου της σχολικής πραγματικότητας, αφού αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για την αξιολόγησή του (Κασσωτάκης, 2019).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου οφείλει να καλύπτει τόσο ζητήματα που αφορούν το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο και τις σχετικές με αυτό διαδικασίες, όσο και θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του. Το σύνολο των διαπιστώσεων πρέπει να αποτυπώνεται στην τελική έκθεση που συντάσσει η σχολική μονάδα. Είναι πολύ σημαντικό στη διαδικασία διαμόρφωσης και επιλογής των κριτηρίων να συμμετέχουν όσοι είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που θα αξιολογηθεί,

όπως βέβαια και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η κεντρική διοίκηση. Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση, μεταξύ των συμμετεχόντων, για τους τομείς και τους στόχους της αξιολόγησης, καθώς, αν αξιολογηθεί ένας τομέας μιας μικρής αλλά ισχυρής μειοψηφίας, το ηθικό της πλειοψηφίας είναι πιθανό να επηρεαστεί αρνητικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Μία έκθεση που συντάσσεται με στόχο την πλήρη και αναλυτική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει συνήθως τα εξής στοιχεία:

- Τη σκιαγράφηση του στρατηγικού οράματος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας
- Τη γενική περιγραφή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος εντός του οποίου βρίσκεται η σχολική μονάδα
- Την αποτύπωση της οργανωτικής δομής της σχολικής μονάδας
- Την αξιολόγηση της επάρκειας της κτιριακής και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου
- Την παρουσίαση στατιστικών δεδομένων για τη στελέχωση και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου
- Την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος και την καταγραφή πιθανών δυσκολιών στην τήρηση του
- Τη συνοπτική παρουσίαση και την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, περιλαμβανομένων πιθανών διακρίσεων
- Την καταγραφή προβλημάτων σχετικών με τη συμπεριφορά των μαθητών και των τρόπων αντιμετώπισής τους
- Την αξιολόγηση της συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, καθώς και μεταξύ του σχολείου και του κοινωνικού του περιγύρου
- Τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολικού ιδρύματος και την εκτίμηση των προσπαθειών αξιοποίησης ενδεχόμενης περιουσίας του
- Τον βαθμό ένταξης στην αγορά εργασίας ή σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης των αποφοίτων Λυκείων και Τεχνικών-Επαγγελματικών Σχολείων
- Την παράθεση κάθε άλλου στοιχείου που μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική μονάδα και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο
- Την αξιολογική ιεράρχηση των αδυναμιών που υπάρχουν στο σχολείο, καθώς και την καταγραφή των εκτιμώμενων αιτίων τους
- Τη διατύπωση προτάσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα για τη βελτίωση του σχολείου από το οποίο προέρχεται, την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων και την υπέρβαση πιθανών αδυναμιών (Κασσωτάκης, 2019).

1.8. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολογικής έρευνας

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης προϋποθέτει τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, η αξιοποίηση των οποίων μαζί με τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης συμπληρώνει τη διαδικασία της

αξιολογικής έρευνας. Τα εργαλεία είναι δυνατό να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: α) σε ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, φύλλα παρατήρησης, φόρμες παρατήρησης) και β) στο πληροφοριακό υλικό που μπορεί να προκύψει από τα βιβλία του σχολείου (πρακτικό, βιβλίο εσόδων-εξόδων, βιβλίο υλικού, ημερολόγιο σχολικής ζωής) (Βασιλείου & Μπαγάκης, 2020).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικότερες μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία για την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα εργαλεία αυτά είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά (τριγωνοποίηση), για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της διερεύνησης (Θεοφιλίδης, 2014).

- Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα προσφιλές, απλό και ευέλικτο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο επιτρέπει τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το έργο του σχολείου από διαφορετικές πηγές και ποικίλα είδη κοινού συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Χρησιμοποιείται ευρέως κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου με σκοπό: α) τη συλλογή ποσοτικών στοιχείων (παραδείγματος χάριν, τη συχνότητα χρήσης της αίθουσας εκδηλώσεων από τους μαθητές, τον αριθμό ομαδικών συναντήσεων με τους γονείς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους), β) τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τις εμπειρίες ή τις απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το παραγόμενο έργο της σχολικής μονάδας (λόγου χάριν, σε ποιο βαθμό οι μαθητές ή οι γονείς νιώθουν ότι λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου), γ) τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας από τη λειτουργία της (για παράδειγμα, τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων σε σχέση με την ενημέρωση που λαμβάνουν από το σχολείο για την επίδοση των μαθητών) (Σοφού, 2014). Τα κυριότερα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία, στοιχεία που επιτρέπουν σε όλους να απαντήσουν ελεύθερα, το μικρό χρονικό διάστημα που απαιτεί για να συμπληρωθεί, το ευρύ φάσμα των ερωτήσεων, ο μεγάλος αριθμός ατόμων τα οποία μπορούν να απαντήσουν και το γεγονός ότι η κοινωνική πίεση που ασκείται στους συμμετέχοντες δεν είναι τόσο ισχυρή όσο σε μια συνέντευξη (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας το σχολείο μπορεί είτε να αξιοποιήσει ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο είτε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα και σχετίζεται με το αντικείμενο που διερευνά το σχολείο είτε να κατασκευάσει ένα ερωτηματολόγιο. Ένα έτοιμο ερωτηματολόγιο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο ή να τροποποιηθεί, ώστε να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες και να εξυπηρετήσει ειδικότερους στόχους της προσπάθειας αυτοαξιολόγησης (Θεοφιλίδης, 2014). Στην περίπτωση που το σχολείο επιλέξει να κατασκευάσει ένα ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες προϋποθέσεις που αφορούν στη διαμόρφωσή του. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν

στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τη διατύπωση των ερωτήσεων, τη μορφή των απαντήσεων και τη σειρά των ερωτήσεων (Σοφού, 2014). Το είδος των ερωτήσεων συνήθως διαφέρει ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Εάν η έρευνα περιλαμβάνει δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, εθνικότητα, ηλικία), η ανάλυση των ερωτηματολογίων αποσκοπεί στην ανάδειξη των απόψεων διαφορετικών ομάδων πληθυσμού (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

- Η επισκόπηση (survey)

Η επισκόπηση αποτελεί παραλλαγή του ερωτηματολογίου. Η διαφορά του εργαλείου αυτού είναι ότι ο χρήστης του επιβλέπει τη συλλογή των δεδομένων ή εμπλέκεται άμεσα σε αυτή τη διαδικασία. Η επισκόπηση είναι μελέτη των στοιχείων που βρίσκονται μέσα ή γύρω από τα σχολεία. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται προκειμένου να μελετηθούν ορισμένες πτυχές της σχολικής ζωής ή της διαδικασίας μάθησης, όπως λόγου χάρη η καταγραφή της χρήσης των υπολογιστών από τους μαθητές, το είδος, η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς ή η άποψη των γονέων για τις συναντήσεις στο σχολείο. Ως μέθοδος, είναι δυνατό να είναι πιο αποτελεσματική από τα ερωτηματολόγια, γιατί δεν περιλαμβάνει τη διαδικασία της διανομής, της συλλογής, την αντιπαραβολή και την ανάλυση, που απαιτούν συνήθως πολύ χρόνο. Όμως, από την άλλη πλευρά δεν εξασφαλίζει την εμπιστευτικότητα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Ειδικότερα, ανάλογα με τον στόχο της επισκόπησης, διατυπώνεται ένα σχετικό ερώτημα που αποτελεί τη βάση της μελέτης ή της διερεύνησης του υπό εξέταση ζητήματος. Στη συνέχεια, διαμορφώνεται ένα ερευνητικό πρωτόκολλο, ώστε να γίνει η ανάλυση των δεδομένων. Ανάλογα με το είδος της επισκόπησης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί δείκτες, όπως ο αριθμός των συμμετεχόντων και ο χρόνος που αφιερώνουν στην υπό εξέταση δραστηριότητα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

- Η συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα κλασικό και εύχρηστο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ο διευθυντής και η τοπική κοινωνία. Εξυπηρετούν στην άντληση πιο λεπτομερών πληροφοριών σε διαπροσωπικό επίπεδο, ενώ παράλληλα δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να διατυπώσει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να υπεισέλθει σε ζητήματα τα οποία είναι δυνατό να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στον ερευνητή να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες τα υπό εξέταση ζητήματα και ιδίως τις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι προφορικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο ως βασική πηγή συλλογής πληροφοριών και κατά συνέπεια επιτρέπουν ένα ευρύ φάσμα πιθανών απαντήσεων.

Η συνέντευξη είναι είτε ατομική είτε ομαδική ανάλογα με τον στόχο της αυτοαξιολόγησης. Οι τύποι των συνεντεύξεων ποικίλλουν. Η συνέντευξη μπορεί να είναι ανοιχτή ή μη δομημένη, δομημένη, ημιδομημένη, ποιοτική, προσανατολισμένη στο πρόβλημα ή αφηγηματική. Η ανοιχτή συνέντευξη παρέχει υψηλότερο βαθμό ελευθερίας στον ερωτώμενο, εφόσον περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η δομημένη συνέντευξη είναι σχεδιασμένη πάνω σε τυποποιημένες ερωτήσεις, στις οποίες ο ερωτώμενος απαντά επιλέγοντας μία ή περισσότερες εναλλακτικές απαντήσεις. Στην ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να διαφοροποιηθούν ή να προσαρμοστούν ανάλογα με τα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η ποιοτική συνέντευξη διαφέρει από την ποσοτική στην ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν, κατά την οποία χρησιμοποιούνται ερμηνευτικές τεχνικές. Η προσανατολισμένη στο πρόβλημα συνέντευξη επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα ζητήματα που καθορίζουν τη δομή της, ενώ στην περίπτωση της αφηγηματικής ο ερωτών παρεμβαίνει ελάχιστα στη δομή της (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

- Η παρατήρηση

Η τεχνική της παρατήρησης ως μέθόδου συλλογής δεδομένων κατά τη διαδικασία της διερεύνησης ενός τομέα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκεντρώνει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς λειτουργεί «ως ένα μεγάλο μάτι και ως ένα μεγάλο αυτί» (Θεοφιλίδης, 2014). Ταυτόχρονα, αποτελεί ένα καλό ξεκίνημα της αυτοαξιολόγησης, γιατί δεν απαιτεί πολύ υλικό. Η παρατήρηση είναι μια φυσική δραστηριότητα, η οποία παρουσιάζει ταυτόχρονα ευκολίες και δυσκολίες στη χρήση της ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004), καθώς «όσα περισσότερα μπορούμε να παρατηρήσουμε, τόσο λιγότερα τελικά βλέπουμε, γιατί δεν εστιάζουμε σε συγκεκριμένα σημεία» (Σοφού, 2014). Για τη συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης είναι σημαντικό να αναδειχθούν ορισμένα ζητήματα σε πρώτο πλάνο και άλλα να μετατοπισθούν στο παρασκήνιο. Η εν λόγω μέθοδος είναι πολύ αποτελεσματική, όταν το ζητούμενο είναι να μειωθεί η πολυπλοκότητα και να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε ένα ζήτημα. Για να μειωθεί η διάσταση της υποκειμενικότητας, η οποία αναπόφευκτα χαρακτηρίζει ως ένα βαθμό τη μέθοδο της παρατήρησης, είναι προτιμότερο να ανταλλάγουν τα ευρήματα περισσότερων παρατηρητών και να αποτελέσουν αντικείμενο συγκριτικής επεξεργασίας, ώστε να σχηματιστεί μία «διυποκειμενική» εικόνα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα ήταν δυνατό δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εναλλάσσουν τους ρόλους του διδάσκοντα και του παρατηρητή. Για να είναι επιτυχής η συγκεκριμένη διαδικασία, είναι απαραίτητο να υπάρχει κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Σε κάθε περίπτωση, η παρατήρηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σχέδιο, το οποίο θα αναλύει τον σκοπό της, το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συγκεντρωθούν, τον χρόνο και τις τεχνικές καταγραφής (Σοφού, 2014). Επίσης, απαραίτητη

προϋπόθεση για την εγκυρότητα της διαδικασίας είναι να υπάρχει κανονικό δείγμα παρατηρήσεων του φαινομένου, του γεγονότος ή της πρακτικής που μελετάται με τη διασπορά της παρατήρησης σε διαφορετικές μέρες και ώρες και σε διαφορετικές σχολικές δραστηριότητες (Θεοφιλίδης, 2014).

Η παρατήρηση ανάλογα με τον βαθμό ορατότητας του παρατηρητή από τους παρατηρούμενους μπορεί να χαρακτηριστεί ορατή/ανοικτή ή μη ορατή/συγκαλυμμένη. Μπορεί επίσης να ταξινομηθεί ανάλογα με τον βαθμό εστίασης του παρατηρητή, οπότε διακρίνεται σε ελεύθερη/μη δομημένη και σε εστιασμένη/δομημένη. Η ανοικτή παρατήρηση επηρεάζει την έκβαση μιας κατάστασης ακόμη και αν ο παρατηρητής δεν φαίνεται, ενώ η συγκαλυμμένη επιτρέπει τη συλλογή πιο «αυθεντικών» δεδομένων, εγείροντας όμως και δεοντολογικά ζητήματα. Το μειονέκτημα της ελεύθερης παρατήρησης είναι ότι δεν εστιάζουμε σε συγκεκριμένα σημεία, ενώ η δομημένη παρατήρηση δεν μπορεί να συλλάβει όλες τις αποχρώσεις και τις πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Επομένως, ο παρατηρητής πρέπει να έχει πάντα υπόψη του την αντίθετη οπτική, ώστε να συνάγει όσο το δυνατόν ασφαλέστερα αποτελέσματα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004). Η παρατήρηση πρέπει να είναι συστηματική, μεθοδική και ακριβής. Στην αρχή μπορεί να είναι ελεύθερη/μη δομημένη και στη συνέχεια όσο αυξάνονται η διεισδυτικότητα και οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορεί να γίνεται περισσότερο δομημένη και εστιασμένη (Θεοφιλίδης, 2014).

- Η φωτογράφιση, η ηχογράφιση και η βιντεοσκόπηση

Η φωτογράφιση, η ηχογράφιση και η βιντεοσκόπηση αποτελούν εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή σκηνών της σχολικής ζωής και την αποτύπωση των διαφορετικών πτυχών της για τους σκοπούς μίας αυτοαξιολόγησης. Μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία οι συγκεκριμένες τεχνικές δίνουν άμεσα και γρήγορα αποτελέσματα, ενώ έχουν και μια ευχάριστη και παιγνιώδη διάσταση (Θεοφιλίδης, 2014). Το οπτικοακουστικό υλικό που συγκεντρώνεται μπορεί να αποτελέσει τη βάση για συζήτηση και περαιτέρω επεξεργασία. Αποτελεί φορέα ενός νοήματος διαφορετικού από εκείνο που θα εξέφραζαν λεκτικά ή μέσω ενός ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες στη διαδικασία. Επιπλέον, οι εν λόγω τεχνικές απαιτούν δεξιότητες συνεργασίας και άσκηση σε συναινετικές διαδικασίες, προκειμένου να επιλεγεί το αντικείμενο της καταγραφής και να εξερευνηθεί η σχολική καθημερινότητα από μια διαφορετική οπτική γωνία (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Η ηχογράφιση ενός ολόκληρου μαθήματος μπορεί να δώσει μια συνολική εικόνα ή να βοηθήσει στον εντοπισμό πιθανών ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ μια ηχογράφιση σε πολύ περιορισμένο χρόνο και κατά τη διάρκεια επιλεγμένων συζητήσεων μπορεί να φωτίσει ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (Σοφού, 2014). Η βιντεοσκόπηση συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ηχογράφισης και της άμεσης παρατήρησης, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνει την κίνηση. Το κυριότερο

πλεονέκτημά της είναι ότι αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη μέθοδο καταγραφής μιας κατάστασης, ενώ προσφέρεται ως ένα εξαιρετικό μέσο παρουσίασής της σε άλλους για να ξεκινήσει μια συζήτηση (Σοφού, 2014).

Τέλος, η λήψη φωτογραφιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς ερευνητικούς στόχους σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές στο πλαίσιο μιας αυτοαξιολόγησης, όπως για τη συμπλήρωση των σημειώσεων της παρατήρησης ή της ηχογράφησης, ως βοήθημα για τη μελέτη μη λεκτικών στοιχείων και για τη διατύπωση ερωτημάτων και προβληματισμών που θα λειτουργήσουν ως ερευνητική αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση. Οι φωτογραφίες είναι ιδιαίτερα πολύτιμες όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες πηγές δεδομένων (Σοφού, 2014).

Η φωτογραφική μηχανή ή η βιντεοκάμερα ως εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση αξίζει να χρησιμοποιηθούν για μια σειρά από λόγους:

- Απαιτούνται δεξιότητες συνεργασίας και συμφωνίας για τη χρήση των παραπάνω εργαλείων.
- Όταν χρησιμοποιούνται οπτικά μέσα, καταργείται το φράγμα της γλώσσας.
- Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας το πρώτο και το δεύτερο πλάνο, την εστίαση και άλλες τεχνικές.
- Λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.
- Παρουσιάζονται φωτογραφικά στοιχεία, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να τεκμηριώσουν οπτικά τις απόψεις που διατυπώνουν στον κόσμο των ενηλίκων (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Η συγκέντρωση και ερμηνεία οπτικοακουστικών δεδομένων ανοίγει τον δρόμο για ένα βελτιωτικό σχέδιο δράσης. Απαραίτητα στοιχεία ενός τέτοιου σχεδίου αποτελούν οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει, οι στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής, οι δράσεις που θα αναληφθούν και τα χρονοδιαγράμματα που να τηρηθούν (Θεοφιλίδης, 2014). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι και οι υπό εξέταση τεχνικές εγείρουν ζητήματα δεοντολογίας. Είναι απαραίτητο όλοι οι συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση να γνωρίζουν τον σκοπό, τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται και να έχουν δώσει τη συναίνεσή τους (Σοφού, 2014).

- Η ανάλυση κειμένων (document analysis)

Η ανάλυση κειμένων που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι μια τεχνική, η οποία συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση διαφορετικών τομέων λειτουργίας του σχολείου. Η εν λόγω τεχνική μπορεί να αποσαφηνίσει διάφορα ζητήματα και καταστάσεις της υπό εξέταση σχολικής μονάδας, η οποία διαθέτει αρκετά στοιχεία υπό τη μορφή κειμένων που προσφέρονται για αυτοαξιολόγηση. Παραδείγματα κειμένων που υπάρχουν σε κάθε σχολείο και αξίζει να μελετηθούν αποτελούν το αρχειακό υλικό του σχολείου (έλεγχοι μαθητών, απουσιολόγια, μαθητολόγια, πρακτικά Συλλόγου Διδασκόντων, ποινολόγια, στατιστικά στοιχεία του σχολείου, φωτογραφίες, προγράμματα, εγκύκλιοι, αλληλογραφία), το ημερολόγιο του

σχολείου και οι γραπτές εργασίες ή άλλες δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών (εκθέσεις, διαγωνίσματα, ατομικές ή ομαδικές εργασίες, μαθητική εφημερίδα, τοπικές εφημερίδες) (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004). Τα κείμενα είναι δυνατό να αναλυθούν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Σοφού, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, εάν επιλεγεί η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου κειμένων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το είδος της κατηγοριοποίησης των δεδομένων που θα μας βοηθήσει να τα ερμηνεύσουμε. Είναι σημαντικό να αποφασίσουμε από την αρχή τι θέλει να διαπιστώσει το σχολείο, γιατί η ανάλυση δεδομένων κατά κανόνα είναι μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία. Για να επιτύχουμε τους στόχους της αξιολόγησης, πρέπει να έχουμε πηγές που μπορούν να προκαλέσουν χρήσιμες συζητήσεις και να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004). Παραδείγματος χάριν, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η περίπτωση της μελέτης των πρακτικών των συνελεύσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε ο ερευνητής να διαπιστώσει τον τρόπο λήψης των αποφάσεων σε ένα σχολείο (Σοφού, 2014).

- Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group)

Η τεχνική της εστιασμένης ομαδικής συζήτησης είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο άντλησης πληροφοριών σχετικά με τη γνώμη μιας ομάδας ανθρώπων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης δίνει σε σύντομο χρόνο μια εικόνα για τη γνώμη των διαφορετικών μερών της σχολικής κοινότητας. Πρόκειται για ελεύθερη ομαδική συζήτηση σε ομάδες 6-20 ατόμων, που αφορά ένα σαφώς καθορισμένο ερευνητικό αντικείμενο. Η σύνθεση της ομάδας είναι αντιπροσωπευτική του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να επιλεγεί μια ομάδα είκοσι γονέων, για να εκπροσωπήσει τις «απόψεις των γονέων» γενικότερα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004). Σημαντικός για τη συγκεκριμένη διαδικασία είναι ο ρόλος του συντονιστή, ο οποίος εξασφαλίζει τη δυνατότητα μαγνητοφώνησης της συζήτησης, διατυπώνει το θέμα και παρακολουθεί τη συζήτηση, έχοντας τη δυνατότητα της παρέμβασης με διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να ενισχύει την εστίαση στο θέμα (Θεοφιλίδης, 2014).

Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται πολύ συχνά από εταιρείες μάρκετινγκ και κυβερνήσεις, για να χαράξουν την πολιτική τους. Είναι μέθοδος οικονομική και αποτελεσματική, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής ποιοτικών δεδομένων και την πραγματοποίηση μελετών παρακολούθησης (follow-up). Εντούτοις, το εν λόγω εργαλείο μπορεί να είναι λιγότερο αξιόπιστο από τα ερωτηματολόγια, τα οποία αντλούν πληροφορίες από μεγαλύτερο και πιθανώς πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

- Το ημερολόγιο (diarying)

Το ημερολόγιο είναι μια ερευνητική μέθοδος γραπτής προσωπικής καταγραφής που συνδυάζει τόσο επαγγελματικές όσο και προσωπικές εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού ή ενός μαθητή. Χαρακτηρίζεται από το προσωπικό ύφος του συντάκτη του, ο οποίος

έχει τη δυνατότητα να καταγράφει συστηματικά τις παρατηρήσεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004). Η τήρηση ημερολογίου δεν αποτελεί στατική διαδικασία, αλλά εργαλείο αναστοχασμού, το οποίο στοχεύει τόσο στην ανάδειξη συμβάντων με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια όσο και στην ταξινόμηση και ανάλυση των πληροφοριών που συλλέγονται (Θεοφιλίδης, 2014). Πρόκειται για μια προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της καταγραφής συμβάντων, συναισθημάτων, αξιολογήσεων και άλλων δεδομένων, με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης. Το ημερολόγιο μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, όπως π.χ. ένα καλά οργανωμένο τετράδιο ή ηλεκτρονικές καταγραφές. Σε κάθε περίπτωση συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα (Σοφού, 2014).

Κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης μπορεί να ζητηθεί από κάθε μαθητή η τήρηση προσωπικού ημερολογίου, με σκοπό την ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης και της ανάπτυξης της συνήθειας του αναστοχασμού σε σχέση με σημαντικά ζητήματα του σχολείου, τα οποία μπορεί να έχει επισημάνει ο καθηγητής του ή ο δάσκαλός του. Επιπλέον, και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το επαγγελματικό τους ημερολόγιο, για να καταγράψουν την εξέλιξη διάφορων θεμάτων της σχολικής μονάδας. Κατά τον τρόπο αυτόν, το ημερολόγιο είναι δυνατό να συνοδεύει και να στηρίζει τον εκπαιδευτικό στην πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, δίνοντας του την ευκαιρία να διατηρεί στη μνήμη του εμπειρίες, τις οποίες δύσκολα θα μοιραζόταν με κάποιον άλλο (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης το ημερολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Θεοφιλίδης, 2014). Μπορεί να περιέχει δεδομένα που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης, της συζήτησης ή της συνέντευξης ή μπορεί να περιέχει γραπτές σκέψεις και ιδέες που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για την ερμηνεία των δεδομένων. Επιπλέον, το ημερολόγιο προσφέρεται ως μέσο καταγραφής των δράσεων και των ενεργειών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαφορετικών φάσεων της αυτοαξιολόγησης, ενισχύοντας τη συστηματικότητα και τεκμηριώνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας (Σοφού, 2014).

Το πλεονέκτημα αυτού του εργαλείου είναι ότι καταγράφει αναλυτικές πληροφορίες σε βάθος χρόνου (Σοφού, 2014). Το μειονέκτημά του είναι ότι αποτελεί μια τεχνική που απαιτεί χρόνο, έντονη προσπάθεια για τη συσχέτιση των πληροφοριών και την πιστή, ακριβή και άμεση απεικόνιση των συμβάντων, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα διαστéβλωσής τους (Θεοφιλίδης, 2014).

- Η κρίση από συναδέλφους (peer review/peer evaluation)

Για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να υπάρχει ανατροφοδότηση επαγγελματικής μορφής. Η μέθοδος της κρίσης από συναδέλφους αποτελεί έναν τυποποιημένο τρόπο ανταλλαγής επαγγελματικής γνώσης μέσω της αμοιβαίας

ανατροφοδότησης μεταξύ ομοτέχνων. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι φορέας μιας πλούσιας παρακαταθήκης επαγγελματικής γνώσης, η οποία όμως συνήθως μένει εγκλωβισμένη στα στενά όρια της τάξης του. Η αυτοαξιολόγηση αξιοποιεί αυτά τα ατομικά αποθέματα γνώσης, δίνοντας στους κατόχους τους την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Η κρίση από συναδέλφους είναι ένας τρόπος σύγκρισης διαφορετικών μεθόδων, πρακτικών και δραστηριοτήτων με σκοπό να εντοπιστούν συμφωνίες ή διαφωνίες και, κατά συνέπεια, να δημιουργηθεί ένα γόνιμο κλίμα πρόκλησης που θα βοηθήσει το σχολείο να προχωρήσει (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

- Η βινιέτα/σκιαγράφιση

Η βινιέτα ή σκιαγράφιση αποτελεί μια συνοπτική μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι μια εστιασμένη περιγραφή μιας σειράς συμβάντων που θεωρούνται αντιπροσωπευτικά κάποιας δράσης ή κατάστασης. Η δομή της είναι αφηγηματική, διατηρεί τη χρονολογική ροή των συμβάντων και περιορίζεται σε έναν ή λίγους συμμετέχοντες και σε ορισμένο χώρο. Επομένως, η βινιέτα:

- ✓ Επιτρέπει στον ερευνητή να αναδεικνύει δράσεις και καταστάσεις.
- ✓ Διευκολύνει τον ερευνητή να συνδυάσει διάσπαρτα στοιχεία και δεδομένα, έτσι ώστε να προχωρήσει στη βαθύτερη κατανόησή τους.
- ✓ Προσφέρει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους (Θεοφιλίδης, 2014).

- Η αξιολόγηση εικόνων (picture evaluation)

Οι εικόνες χρησιμοποιούνται ως μη λεκτικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Είναι δυνατόν είτε να είναι προϊόν των συμμετεχόντων (π.χ. παιδικές ζωγραφιές) στην αυτοαξιολόγηση είτε να είναι έτοιμες εικόνες του εμπορίου (π.χ. εικόνες από βιβλία και περιοδικά). Οι εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση που η λεκτική επικοινωνία δεν είναι εύκολη. Αποτελούν ένα εναλλακτικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν την άποψη και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τη ζωή τους στο σχολείο. Όταν ζητείται από τους μαθητές να ζωγραφίσουν πώς βλέπουν το σχολείο τους, τους δασκάλους τους ή τις σχέσεις τους, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω διαύλων που δεν τους προσφέρει ο λόγος. Οι εικόνες ενεργοποιούν διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου από ό,τι ο γλωσσικός κώδικας και αξιοποιούν άλλες δυνατότητες της ανθρώπινης ικανότητας για επικοινωνία. Αξίζει να τονιστεί επίσης ότι και οι ενήλικες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ζωγραφική, για να στοχαστούν για συγκεκριμένες πτυχές της προσωπικής ή της επαγγελματικής τους ζωής (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2004).

1.9. Τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια συνεχή, δυναμική και συστηματική διαδικασία. Βασίζεται στην εφαρμογή ειδικών Σχεδίων Δράσης, που

αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συμβάλλει στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων του σχολικού οργανισμού, στη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, στην αναγνώριση της σχετικής τους αυτονομίας και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η εισαγωγή, η διαχείριση και η αποτίμηση των εφαρμοζόμενων αλλαγών εντός του συνεκτικού πλαισίου της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην αξιοσημείωτη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως προκύπτει από μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία προωθεί τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης» και ενισχύει την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ειδικότερα, η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο:

α) εμπεριέχει στοιχεία μετασχηματιστικής και κατανεμητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας,

β) καθιερώνει συνεργατικές διαδικασίες που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων,

γ) εισάγει την «αξιολόγηση ομοτέχνων» (peer evaluation), που αποσκοπεί στην ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, στην ανταλλαγή εμπειριών και στην ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων,

δ) αποτελεί «από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγηση,

ε) αξιοποιεί την «έρευνα δράσης» (action research) με σκοπό την ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,

στ) θεμελιώνει την ενδοσχολική επιμόρφωση και την αυτομόρφωση ως αναπόσπαστη και συμπληρωματική διαδικασία που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015),

ζ) λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου, συμβάλλοντας στη βελτίωσή του με βάση τις δικές του δυνάμεις,

η) καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τη λεπτομερή διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα τη συνεχή βελτίωση του σχολείου,

θ) ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας, συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της,

ι) ευαισθητοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους, αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς και

ια) ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, κινητοποιώντας όλες τις ομάδες του σχολείου, ενισχύοντας τον αυτοέλεγχό του και, κατά συνέπεια, το κύρος του στην τοπική κοινωνία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό γίνεται κατανοητό ότι η εσωτερική αξιολόγηση συντελεί στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up» («από κάτω προς τα πάνω»), δηλαδή μέσω της ουσιαστικής συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009). Οποιαδήποτε διαδικασία προκύπτει ως αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και ενεργειών των μελών του σχολείου, όπως η αυτοαξιολόγηση, δημιουργεί το αίσθημα της οικειοποίησης της αλλαγής (ownership), καθώς η διαδικασία στο σύνολό της θεωρείται δική τους υπόθεση. Κατά συνέπεια, τα μέλη της σχολικής μονάδας ενεργοποιούνται και αναλαμβάνουν δράση με σκοπό την αυτοβελτίωση (Καπαχτσή, 2011).

Η εσωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η αλλαγή των αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους τρόπους εφαρμογής των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων από την εφαρμογή των βασικών αρχών και διαδικασιών της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Επίσης, είναι απαραίτητο να μεταβληθούν ριζικά οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει περισσότερο από την εξωτερική στη συνειδητοποίηση των αδυναμιών και των δυσλειτουργιών που εμφανίζονται σε κάθε σχολείο. Επιπλέον, ικανοποιεί πληρέστερα το επίκαιρο και καθολικό αίτημα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η οποία δεν επιτυγχάνεται με μεγάλοστομες διακηρύξεις και υπερφιλόδοξες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται, τελικά, από το τι γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα από το εάν το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη είναι θετικό (Κασσωτάκης, 2019).

Από την άλλη πλευρά, στις αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης καταγράφεται η τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και η δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης εμφανίζεται συχνά δυσκολία διαχείρισης και υπέρβασης των

εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται. Επίσης, παρατηρείται έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας, καθώς δίνεται έμφαση σε ζητήματα που αφορούν περισσότερο σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δεν φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται δυσκολία ή αδυναμία συλλογής στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η επεξεργασία δεδομένων και η εξαγωγή πορισμάτων απαιτεί τεχνογνωσία και ιδιαίτερες γνώσεις σχετικά με τον θεσμό και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011). Οι διαδικασίες είναι απαιτητικές και χρονοβόρες και το εκπαιδευτικό όφελος δεν είναι ανάλογο της προσπάθειας και του κόπου που καταβάλλεται. Με δεδομένα τα παραπάνω δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι προκύπτει δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των εμπλεκομένων σε μια διαρκή διαδικασία, της οποίας τα αποτελέσματα δεν εμφανίζονται άμεσα. Συχνά εμφανίζεται η ανάγκη ύπαρξης ενός εξωτερικού κριτή και υποστηρικτή της διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Παρά τις παραπάνω αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης, είναι εμφανής σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό επίπεδο η τάση να προβάλλεται ως ένα ισχυρό μέσο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας, ενίσχυσης της αυτονομίας της και ανάδειξης της ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Ταυτόχρονα όμως, εξαιτίας των προαναφερθέντων μειονεκτημάτων της αυτοαξιολόγησης, σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζεται τελευταία χρόνια ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

2. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην υποχρεωτική εκπαίδευση

2.1. Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες, σε όλες τις βαθμίδες, στα δημόσια εκπαιδευτήρια αποτελεί συνταγματική αρχή του Ελληνικού Κράτους. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος, παράγραφος 1: *«Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους»*, παράγραφος 2: *«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»*, παράγραφος 3: *«Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα»* και παράγραφος 4: *«Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους»*.

Στην ελληνική έννομη τάξη, σύμφωνα με τον Ποινικό Κώδικα, τιμωρείται όποιος, αν και έχει την επιμέλεια ανήλικου μαθητή, παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του σε ό,τι αφορά τη φοίτησή του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 1566/1985 «η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανήλικου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα». Επιπροσθέτως, το άρθρο 88 του νόμου 4871/2021 αφορά στην πρόσφατη τροποποίηση του δεύτερου εδαφίου της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985, ώστε η παράλειψη εποπτείας να αφορά και όποιον έχει την πραγματική φροντίδα του ανήλικου και να τιμωρείται με ποινή φυλάκισης μέχρι δύο (2) έτη και χρηματική ποινή. Συγκεκριμένα, «η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια ή την πραγματική φροντίδα του ανήλικου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται με ποινή φυλάκισης μέχρι δύο (2) έτη και χρηματική ποινή».

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαρκεί 11 έτη και εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε τρία επίπεδα: 1. Πρωτοβάθμια προσχολική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο), 2. Πρωτοβάθμια Δημοτική εκπαίδευση και 3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από α) τη διετή υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στο Νηπιαγωγείο, β) την εξαετή φοίτηση των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, γ) την τριετή φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής σχολής, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι, στην πλειονότητά τους, κάτοχοι πτυχίου τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης σε καθηγητικές σχολές (Eurydice, 2021).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι **συγκεντρωτικό**. Διέπεται από νομοθεσία και νομοθετικές πράξεις (διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις). Σε **κεντρικό επίπεδο**, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει τη διοικητική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλους τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες. Λαμβάνει τις ουσιαστικές αποφάσεις που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους. Επίσης, ρυθμίζει διάφορα ζητήματα, όπως τον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, τον διορισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον έλεγχο της χρηματοδότησης. Σε επίπεδο περιφέρειας, οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε τοπικό επίπεδο, οι διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εποπτεύουν όλα τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους. Τέλος, οι σχολικές μονάδες φροντίζουν οι ίδιες για την εύρυθμη λειτουργία τους (Eurydice, 2021).

2.2. Νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Με τη δημιουργία των πρώτων μαζικών σχολικών ιδρυμάτων εμφανίζονται οι αξιολογικές διαδικασίες στην εκπαίδευση, οι οποίες αφορούν στον έλεγχο και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ένα διοικητικό σύστημα που ήταν αποτέλεσμα συνδυασμού της συγκεντρωτικής αρχής και της αρχής της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η αξιολόγηση συνδέθηκε με τον θεσμό του Επιθεωρητή, που καθιερώθηκε το 1834. Αρμοδιότητές του ήταν η εποπτεία, η καθοδήγηση, καθώς και η οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (Καράμπελα, Ντέντα, & Σταυρόπουλος, 2017).

Τον 20ο αιώνα, καθώς μεταβάλλονται οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, η εκπαίδευση αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία. Συνέπεια αυτού του γεγονότος, καθώς και της αύξησης των ποσών που επενδύονται σε αυτή, είναι να αυξάνεται το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στον ελλαδικό χώρο διατηρείται ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο επιθεωρητής συγκεντρώνει όλο και περισσότερες εξουσίες και αυτό που κυρίως αξιολογείται είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μέσω του εποπτικού και διοικητικού έλεγχου. Κατά την μεταπολεμική περίοδο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μέρος των οποίων είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μπορούν να διακριθούν σε τρεις φάσεις: α) το μετεμφυλιακό κράτος, το οποίο καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 1950 ως το 1974 β) τη μεταπολιτευτική περίοδο 1974/1980-1990 και γ) την περίοδο 1990 έως σήμερα (Μήνας, Γρηγοράτου, & Μυλωνά, 2010).

Στην πρώτη περίοδο (1950-1974/1980) τίθεται για τους επιθεωρητές το ζήτημα του διαχωρισμού των καθοδηγητικών από τα διοικητικά τους καθήκοντα. Οι εκθέσεις τους λειτουργούσαν ως εργαλεία ιδεολογικού πειθαναγκασμού και πολιτικής μεταμέλειας των αντιφρονούντων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκθέσεων αξιολόγησης ως μέσου ιδεολογικού έλεγχου αυξάνει κατά την περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας (1967-1974), προκαλώντας την απόλυση αρκετών εκπαιδευτικών. Με το πέρας στη μεταπολίτευση, ο ν. 309/1976 επιχειρεί να ρυθμίσει θέματα οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Τη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης ασκούν οι επιθεωρητές, οι επόπτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, τα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και τα Ανώτερα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Τα παραπάνω όργανα είχαν υπηρεσιακές, γνωμοδοτικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Παρά τις σημαντικές αλλαγές που επέρχονται με τον εν λόγω νόμο, ο θεσμός του επιθεωρητή παραμένει και ταυτόχρονα ανατίθενται και στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας καθήκοντα αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί η

απαραίτητη σχετική προετοιμασία και επιμόρφωση (Μήνας, Γρηγοράτου, & Μυλωνά, 2010).

Το 1982 με τον ν. 1304 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, με ρόλο επιστημονικό, παιδαγωγικό και συμβουλευτικό. Καθήκον του είναι και η συμμετοχή του σε διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Με τον παραπάνω νόμο κλείνει ο κύκλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές, ενώ οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα ρυθμίζονταν με μελλοντικά προεδρικά διατάγματα, τα οποία δεν εξεδόθησαν ποτέ, γιατί δεν εξασφάλισαν τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών (Καράμπελα, Ντέντα, & Σταυρόπουλος, 2017).

Στις δεκαετίες του 1990 και του 2000 έγιναν εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με αντικείμενο την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, με τον ν. 2525/1997 ρυθμίζονται θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), που απαρτίζεται από άτομα με εμπειρία στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης και με δωδεκαετή τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών και η απόδοση των σχολικών μονάδων. Βασική επιδίωξη του νομοθέτη, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του ν. 2525/1997, είναι η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι διατάξεις του ν. 2525/1997 δεν εφαρμόστηκαν τελικά στην πράξη, λόγω των έντονων αντιδράσεων των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φοβούνταν τον «πειθαρχικό-τιμωρητικό» του χαρακτήρα. Από κριτικής άποψης, δεν διατυπώνεται καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και, ως εκ τούτου, προκύπτει ξανά ο γραφειοκρατικός και διοικητικός χαρακτήρας του συστήματος (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007).

Με τον ν. 2986/2002 καθορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σκοπός του είναι «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές», μέσα από την ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), που αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Παρέχεται η δυνατότητα συγκρότησης Ομάδων Εργασίας,

αποτελούμενες από ειδικούς, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων (Καράμπελα, Ντέντα, & Σταυρόπουλος, 2017).

Ο νομοθέτης θεώρησε ότι ο αυτός ο νόμος θα συμβάλει στην πολύπλευρη προσέγγιση και στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την ανατροφοδότηση. Αρχικά, επιδιώκεται η διάγνωση του παρεχόμενου επιπέδου εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές μονάδες, η συγκεκριμενοποίηση των προβλημάτων και, έπειτα, η πραγματοποίηση παρεμβάσεων βελτιωτικού χαρακτήρα. Σε επίπεδο εφαρμογής, η αντιπαιδαγωγική εμπειρία του Επιθεωρητισμού αλλά και ο μη σαφής προσδιορισμός του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανέστειλαν για άλλη μία φορά την εφαρμογή στην πράξη του νομοθετήματος αυτού. Είναι χαρακτηριστικό ότι προβλεπόταν η αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων στη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Καράμπελα, Ντέντα, & Σταυρόπουλος, 2017).

Το 2010 ψηφίζεται ο ν. 3848/2010 (Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 32, ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ο νόμος αυτός, σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό τη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην εγκύκλιο Γ1/37100/ 31-03-2010 με τίτλο «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια να διαμορφώσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης, με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Με το Π.Δ. 152/2013 προβλέπεται η αξιολόγηση όλων των στελεχών των κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιών, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου. Ανάλογα με τη φύση του αξιολογούμενου έργου, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εκπαιδευτική και διοικητική. Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο διοικητικό, στην κατηγορία της επαγγελματικής συνέπειας και επάρκειας, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε επίπεδο εκπαιδευτικό, στις κατηγορίες: εκπαιδευτικό περιβάλλον, σχεδιασμός, προγραμματισμός-προετοιμασία της διδασκαλίας, αξιολόγηση των μαθητών, επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη. Ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης επιλέγονται οι ρουμπρίκες που αποτελούν ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης βασισμένης σε συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας. Η αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται με τη χρήση μιας τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και μιας εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας.

Αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής, η διαδικασία αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2014, εξελίχθηκε ομαλά και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2014. Τότε ξεκίνησε και η αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, η οποία περιορίστηκε στο 50% των δεικτών, που προέβλεπε το Π. Δ. Το Υπουργείο ανέβαλε συνεχώς την καταληκτική ημερομηνία αξιολόγησης και, τελικά, η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε ποτέ, γιατί με τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015 η νέα πολιτική ηγεσία αποφάσισε την αναστολή της (Καράμπελα, Ντέντα, & Σταυρόπουλος, 2017).

Το 2018 ψηφίζεται και δημοσιεύεται ο ν. 4547 με τίτλο «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Το άρθρο 47 του συγκεκριμένου νόμου περί «προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» προβλέπει στο άρθρο 1 ότι *«ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο».*

Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, *«ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος. Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις:*

α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες,

β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

Το 2020 εκδίδεται ο νόμος 4692, ο οποίος, μεταξύ άλλων, ρυθμίζει ζητήματα που αφορούν στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τροποποιώντας και συμπληρώνοντας το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που καθόριζε ο νόμος 4547 του 2018. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 33 του ν. 4692/2020 αφορά στον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στη συγκρότηση ομάδων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και ορίζει συνοπτικά τα εξής:

- Στην αρχή του σχολικού έτους (μέχρι τις 10 Οκτωβρίου), ο Διευθυντής συγκαλεί ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων με θέμα τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.
- Ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, επιλέγει τους τομείς εστίασης των προγραμματιζόμενων δράσεων, θέτει τους συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, σχεδιάζει τις συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων, προσδιορίζει τις διαδικασίες και τα μέσα.
- Ο Διευθυντής του σχολείου συγκαλεί μία φορά το δίμηνο τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για την παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Αν ο σύλλογος το κρίνει απαραίτητο, προβαίνει σε ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις.
- Κατά τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου συγκροτούνται ομάδες δράσεων κοινού ενδιαφέροντος (2-5 εκπαιδευτικοί ανά ομάδα), με σκοπό την πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες αποβλέπουν αφενός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην ολόπλευρη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ομάδες δράσης συνεργάζονται με τον Διευθυντή και τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής ευθύνης ή ειδικότητας.
- Για τη συμμετοχή τους στις εν λόγω ομάδες οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σχετική πρόταση με τους σκοπούς και τη σημασία του θέματος που θα αναλάβουν. Οι δράσεις μπορούν να σχετίζονται με επιμορφωτικά προγράμματα που βρίσκονται σε εξέλιξη, τα οποία προβλέπουν εφαρμογές των προτεινόμενων δράσεων σε συνθήκες σχολικής τάξης.
- Για τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου συντάσσεται έκθεση, η οποία καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, αναρτάται σε ψηφιακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και (σε περίπτωση) στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Με το άρθρο 34 του νόμου 4692/2020 προστίθεται στον ν. 4547/2018 το άρθρο 47 Α για την «αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους». Στην παράγραφο 1 τονίζεται ότι: «Στο τέλος του διδακτικού έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής

δομής και του εκπαιδευτικού έργου αυτής. Σκοπός της εσωτερικής αυτής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται, αν κριθεί αναγκαίο, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, ενώ σε αυτήν λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν».

Στην παράγραφο 2 ο νομοθέτης συνεχίζει: «Κατά τη συνεδρίαση συντάσσεται ετήσια απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο της. Στην έκθεση αυτή αναφέρονται ιδίως οι τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο εστίασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς και τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια παρακολούθησης και αξιολόγησής τους, περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που σχεδιάστηκαν, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και οι τρόποι με τους οποίους αυτές αντιμετωπίστηκαν. Παρατίθενται, επίσης, οι ομάδες που συγκροτήθηκαν για τη διαμόρφωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα θέματα που επιλέχθηκαν, οι στόχοι που τέθηκαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν, ενώ επισημαίνονται οι δυσκολίες που ανέκυψαν και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν. Στην ίδια απολογιστική έκθεση παρουσιάζεται τεκμηριωμένα, με συμπερίληψη και παράθεση σχετικού υλικού, ο βαθμός επίτευξης όλων των επιμέρους στόχων που είχαν τεθεί κατά τον προγραμματισμό και διατυπώνονται προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή νέες προτάσεις ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος».

Στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι: «Η ετήσια απολογιστική έκθεση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, γνωστοποιείται σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε ηλεκτρονική μορφή και αναρτάται αμελλητί και πάντως πριν την έναρξη των θερινών διακοπών, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή. Στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας αναρτάται περιληπτική αναφορά της εν λόγω έκθεσης, στην οποία αναφέρονται ιδίως οι δράσεις που προγραμματίστηκαν και ολοκληρώθηκαν».

Ας σημειωθεί ακόμη ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης καθορίζεται και από τον ν. 4823/2021 με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Ο νόμος περιλαμβάνει θέματα αξιολόγησης στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και διατάξεις για την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4, ΦΕΚ Β 4189 – 10.09.2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» καθορίζονται στο άρθρο 1 «ο σκοπός και οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». Ειδικότερα, η

Υ.Α. ορίζει ότι «σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος». Το άρθρο 2 αφορά στον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, προβλέπεται ότι «οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου». Στο συγκεκριμένο άρθρο τονίζεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων: α) Σχεδιασμός, β) Υλοποίηση, γ) Αξιολόγηση.

Εικόνα 1: Μια συνεχής κυκλική διαδικασία 3 σταδίων



Πηγή: Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10/09/2021

Στο άρθρο 3 παρουσιάζονται «οι λειτουργίες, οι θεματικοί άξονες και οι δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση -αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Συγκεκριμένα, «το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις (3) βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά (9) επιμέρους άξονες. Κάθε άξονας περιγράφεται μέσω της παράθεσης μιας σειράς ενδεικτικών δεικτών».

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, οι τρεις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας είναι οι εξής: i) παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, ii) διοικητική λειτουργία, iii) επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι 9 άξονες που εξειδικεύουν τις τρεις βασικές λειτουργίες αφορούν στη 1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, 2. Σχολική διαρροή – φοίτηση, 3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών, 4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών, 5. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας, 6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, 7. Σχολείο

και κοινότητα, 8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις και 9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα.

Πίνακας 1: Οι λειτουργίες, οι θεματικοί άξονες και οι δείκτες για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»

Οι λειτουργίες, οι άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Πηγή: Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10/09/2021

Επιπροσθέτως, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι: «*Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται ανά άξονα, σε τετράβαθμη κλίμακα: 1 = μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2 = επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3 = καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4 = εξαιρετική λειτουργία. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και θεματικό άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της*». Επιπλέον, στο άρθρο 4 της εν λόγω Υ.Α. προβλέπονται «*οι Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας*», ενώ στο άρθρο 5 καθορίζονται «*οι Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης - Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*». Επιπροσθέτως, στο άρθρο 6 ρυθμίζεται η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης και στο άρθρο 7 προβλέπεται η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης. Το άρθρο 8 αναφέρεται στον συντονισμό και την παρακολούθηση της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα ορίζει ότι «*την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έχουν: 1. σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας, 2. σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης, 3. σε εθνικό επίπεδο η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π.*». Το άρθρο 9 αφορά στην «*ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο*». Όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο άρθρο, «*το Ι.Ε.Π. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και λειτουργία ειδικής ψηφιακής εφαρμογής στην οποία συντάσσονται (α) ο Συλλογικός Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων, (β) η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, (γ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, (δ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης και (ε) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης για το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης*».

Ας σημειωθεί ακόμη ότι οι ιθύνοντες του Ι.Ε.Π., δίνοντας απαντήσεις σε συχνές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, τονίζουν στη σχετική ιστοσελίδα του φορέα ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν θα λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών και την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι «*η κουλτούρα αξιολόγησης δεν διαμορφώνεται θεωρητικά, χωρίς διαδικασίες αξιολόγησης. Το συγκεκριμένο σύστημα, δεδομένου ότι δεν συνδέεται με διοικητικές αποφάσεις ως αποτέλεσμα της εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά στοχεύει στη βελτίωση και τη διάχυση καλών πρακτικών, μπορεί να συμβάλει στη*

δημιουργία τέτοιας κουλτούρας, βάσει της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας» (Ι.Ε.Π., 2022).

3. Διαρκής ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει

Μία από τις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι η προσέγγισή τους ως «έξυπνων οργανισμών», δηλαδή ως οργανωσιακών μορφωμάτων τα οποία διδάσκονται από τα λάθη τους, αυτοδιορθώνονται και βελτιστοποιούν τα ίδια την απόδοσή τους. Τα σχολεία είναι δυνατόν να εξελιχθούν σε «οργανισμούς που μαθαίνουν», όταν οι άνθρωποι συντελεστές τους λειτουργούν συλλογικά ως μια κοινότητα μανθανόντων μελών και όχι ως ελεγχόμενοι διεκπεραιωτές εντολών προερχόμενων από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (Κασσωτάκης, 2017).

Με δεδομένα τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών και όσων υπηρετούν στις σχολικές μονάδες έχει βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματική τους λειτουργία. Αυτός είναι ο κυριότερος λόγος ο οποίος συνετέλεσε στην αύξηση των περιθωρίων αυτονομίας των σχολικών μονάδων σε αρκετές χώρες. Η τάση αυτή περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών μονάδων να χειρίζονται ζητήματα εσωτερικής κυρίως αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας του έργου που παράγουν (Σοφού, 2014). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο στις επιδόσεις των μαθητών όσο και στη γενικότερη λειτουργία των σχολικών οργανισμών, στον βαθμό που αυτή συμβαδίζει με την ύπαρξη ενός συστήματος λογοδοσίας, το οποίο προϋποθέτει την αξιολόγησή τους (Κασσωτάκης, 2017).

Αν οι σχολικές μονάδες μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης, θα αναπτύξουν δομές και διαδικασίες που θα τις βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις οποιοσδήποτε αλλαγές. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μια τέτοια διαδικασία. Ωστόσο, η εξέλιξη και η ανάπτυξη του σχολείου σε αποτελεσματικό και ευφύες σχολείο δεν είναι εφικτή χωρίς τη δημοκρατική συμμετοχή και αποκέντρωση. Μόνο όταν η σχολική μονάδα μετεξελιχθεί σε ανοικτό σχολείο, συνδεθεί πιο δραστικά και εποικοδομητικά με τον έξω κόσμο και αναλάβει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί να λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός (Καπαχτσή, 2011).

3.1. Χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει

Η έννοια της «μάθησης και ανάπτυξης» (learning and development) ορίζεται ως η διαδικασία η οποία διασφαλίζει ότι ο οργανισμός διαθέτει κατάλληλα εκπαιδευμένο, εξειδικευμένο και αφοσιωμένο εργατικό δυναμικό. Η παραπάνω έννοια προϋποθέτει τη διευκόλυνση της απόκτησης από άτομα και ομάδες γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εμπειρίας, εκπαιδευτικών εκδηλώσεων και προγραμμάτων που παρέχονται από τον οργανισμό, αλλά και την αυτοεκπαίδευση μέσω δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από ιδιώτες. Ο πρωταρχικός σκοπός της «μάθησης και

ανάπτυξης» ως οργανωσιακής διαδικασίας είναι να βοηθήσει στη συλλογική πρόοδο του οργανισμού μέσω της συνεργασίας, της ηθικής παρακίνησης, της διευκόλυνσης της μάθησης και της διάχυσης της γνώσης που υποστηρίζει τους στόχους του οργανισμού, αναπτύσσει τις ατομικές δυνατότητες, σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα (Armstrong & Taylor, 2014).

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας διοίκησης. Στον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε τη δεκαετία του '90 από τους τομείς της οικονομίας και των επιχειρήσεων μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των αλλαγών που συντελέστηκαν στον χώρο της εργασίας. Ο οργανισμός που μαθαίνει προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τους ιδεότυπους της «κοινωνίας της γνώσης» και «της «κοινωνίας των ικανοτήτων» και συνδέθηκε άμεσα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Πασιάς, και συν., 2012).

Το σχολείο ως «οργανισμός που μαθαίνει» συνιστά ένα πεδίο πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων που υποστηρίζουν τη διαρκή μάθηση και συμβάλλουν στην καλλιέργεια «μαθησιακής ατμόσφαιρας». Ως βασικές προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» θεωρούνται, μεταξύ άλλων, η επίγνωση της ανάγκης για μάθηση, η δέσμευση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ουσιαστικές και διαρκείς αλλαγές, καθώς και η αποδοχή ενός πλαισίου αρχών που περιλαμβάνει την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την ισοτιμία, την αλληλεγγύη, τη συλλογική γνώση, την αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας, την υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου, ένα ευέλικτο σχήμα διοίκησης, την από κοινού λήψη αποφάσεων και τη λογοδοσία (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (“learning organization”) και η «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (“professional learning community”) διακρίνονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, να αναπτύσσουν καινοτομίες και κυρίως να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία προσαρμογής της συμπεριφοράς των μελών τους στα δεδομένα της νέας γνώσης (Μπουραντάς, 2005). Ενώ βασίζονται στην ίδια φιλοσοφία, η μόνη διαφορά τους είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αφού επιδιώκεται η ανάπτυξη και η βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικός προσανατολισμός). Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική, καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των μελών της κοινότητας μέσα από τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση, στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση νοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει συνεπάγεται την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο

επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Fullan, 1995). Το φιλόδοξο εγχείρημα της δημιουργίας μιας κοινότητας που μαθαίνει αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχίας του ευφυούς σχολείου (intelligent school), το οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται με τον κατάλληλο συντονισμό των δυνάμεών του και τη διαμόρφωση ενός καινοτόμου σχεδίου δράσης. Συνιστά ένα ζωντανό και αποτελεσματικό σύστημα, που ορίζεται από εννέα αλληλοσυνδεόμενους τύπους νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, το ευφύες σχολείο:

- i. Αντιλαμβάνεται την οντότητά του σε σχέση με το τοπικό και το ευρύτερο περιβάλλον του, προγραμματίζει ενέργειες, προσαρμόζεται και αναπτύσσεται, έχοντας την ικανότητα κατανόησης του πλαισίου του (contextual intelligence).
- ii. Τηρεί αυτοκριτική στάση, συλλέγει πληροφορίες από τα αλληλεπιδρώντα μέλη του και προχωρεί σε προγραμματισμό με σκοπό τη βελτίωσή του (συστημική νοημοσύνη – systemic intelligence).
- iii. Έχει στόχους και σχέδιο δράσης, στο πλαίσιο των οποίων η διεύθυνση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και της συμμετοχής των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων (οργανωτική νοημοσύνη – operational intelligence).
- iv. Μέσα από τη συνεργατική μάθηση προωθεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, μετατρέποντας τον σχολικό οργανισμό σε κοινότητα μάθησης (αναστοχαστική νοημοσύνη – reflective intelligence).
- v. Καλλιεργεί υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες στους μαθητές, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (παιδαγωγική νοημοσύνη – pedagogical intelligence).
- vi. Λειτουργεί χάρη στη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν κοινό όραμα και κοινούς επαγγελματικούς στόχους (συναδελφική νοημοσύνη – collegial intelligence).
- vii. Διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, αφού σέβεται, αφουγκράζεται και κατανοεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (συναισθηματική νοημοσύνη – emotional intelligence).
- viii. Ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη συνεχή αναζήτηση και την πνευματικότητα των μελών του (πνευματική νοημοσύνη – spiritual intelligence).
- ix. Βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των μελών του (ηθική νοημοσύνη – ethical intelligence) (Καπαχτσή, 2011).

Συμπερασματικά, το ευφύες σχολείο μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης, εφόσον όλα τα μέλη του μαθαίνουν μέσω μιας αμφίδρομης παιδαγωγικής σχέσης. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και, συνεπώς, η μάθηση των παιδιών συσχετίζεται στενά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση των

εκπαιδευτικών εμπλουτίζεται από την ανατροφοδότηση των μαθητών. Το ευφύες σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία αναζήτησης στρατηγικών και ανάπτυξης μηχανισμών, με σκοπό να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι πιο δημιουργικοί και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού που μαθαίνει μέσω μιας συνεχούς αναστοχαστικής διαδικασίας (Καπαχτσή, 2011).

3.1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα (organizational culture) των εκπαιδευτικών μονάδων

Η πρόκληση για κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι να επιτύχει σχολική αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες της θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, είναι απαραίτητο πρώτα να κατανοηθεί η οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας και αν χρειαστεί να ρυθμιστεί εκ νέου. Η κουλτούρα είναι ο συλλογικός προγραμματισμός της συνείδησης που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας από αυτά μιας άλλης. Αποτελείται από τα πρότυπα σκέψης που μεταφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, οι δάσκαλοι στους μαθητές τους, οι φίλοι στους φίλους τους, οι ηγέτες στους ακολούθους τους, και οι ακόλουθοι στους ηγέτες τους. Είναι λοιπόν αδύνατο να συντονιστούν οι πράξεις των ανθρώπων χωρίς τη βαθιά κατανόηση των αξιών, των πεποιθήσεών τους και των τρόπων έκφρασής τους. Η κατανόηση της κουλτούρας ενός οργανισμού έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση του ίδιου του οργανισμού (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

Για τον λόγο αυτόν, τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της κουλτούρας και η σπουδαιότητά της για την καλύτερη λειτουργία των σχολικών οργανισμών απασχόλησε πολλούς μελετητές, καθώς από τη μία πλευρά συμβάλλει στη διαμόρφωση της ψυχολογικής ατμόσφαιρας του οργανισμού και του τρόπου σκέψης των μελών του και από την άλλη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών. Η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού αντανακλάται στο σχολικό κλίμα, το οποίο ορίζεται ως ένα στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας. Το σχολικό κλίμα και η σπουδαιότητά του ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας επηρεάζει θετικά τη διαδικασία μάθησης και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η «οργανωσιακή» ή «εταιρική» κουλτούρα είναι το άγραφο πρότυπο αξιών, νορμών, πεποιθήσεων, στάσεων και απόψεων, που διαμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται και δρουν τα άτομα στους οργανισμούς. Οι «αξίες» αναφέρονται σε αυτό που πιστεύεται ότι είναι σημαντικό για το πώς οι άνθρωποι και οι οργανισμοί συμπεριφέρονται. Οι «νόρμες» είναι οι άγραφοι κανόνες συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, η οργανωσιακή κουλτούρα αφορά σε μια υποκειμενική οπτική του τι συμβαίνει στους οργανισμούς. Αναφέρεται σε αφηρημένες έννοιες, όπως οι αξίες και οι νόρμες που διεισδύουν στο σύνολο ή σε μέρος ενός εργασιακού χώρου, οι οποίες ενδέχεται να μην έχουν οριστεί, να μην έχουν συζητηθεί ή και ούτε καν παρατηρηθεί. Ωστόσο, η κουλτούρα του οργανισμού επηρεάζει σημαντικά τη

συμπεριφορά των ανθρώπων οι οποίοι εργάζονται σε αυτόν (Armstrong & Taylor, 2014).

Οι αξίες και οι νόρμες που αποτελούν τη βάση της οργανωσιακής κουλτούρας σχηματίζονται με τέσσερις τρόπους: Πρώτον, η έννοια της κουλτούρας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ηγέτες του οργανισμού, ιδιαίτερα εκείνους οι οποίοι τον έχουν διαμορφώσει στο παρελθόν. Δεύτερον, η οργανωσιακή κουλτούρα διαμορφώνεται γύρω από κρίσιμα περιστατικά και σημαντικά γεγονότα, από τα οποία τα μέλη του οργανισμού αντλούν μαθήματα για επιθυμητές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Τρίτον, η οργανωσιακή κουλτούρα αναπτύσσεται από την ανάγκη να διατηρηθούν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, ο οποίος καθιερώνει αξίες και δημιουργεί προσδοκίες. Τέλος, η κουλτούρα επηρεάζεται από το περιβάλλον του οργανισμού, το οποίο μπορεί να έχει την τάση να είναι δυναμικό ή αμετάβλητο (Armstrong & Taylor, 2014).

Η κουλτούρα εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και προκύπτει ως αποτέλεσμα κοινών εμπειριών. Η μάθηση προκύπτει καθώς οι άνθρωποι προσαρμόζονται και αντιμετωπίζουν εξωτερικές πιέσεις και καθώς αναπτύσσουν επιτυχημένες προσεγγίσεις και μηχανισμούς, για να χειρίζονται εσωτερικές προκλήσεις, διαδικασίες και τεχνολογίες στον οργανισμό τους. Σε οργανισμούς, όπου η κουλτούρα αναπτύχθηκε σε μεγάλες χρονικές περιόδους και είναι βαθιά ενσωματωμένη, μπορεί να είναι δύσκολο να αλλάξει γρήγορα, αν όχι καθόλου, εκτός αν συμβεί ένα τραυματικό γεγονός (Armstrong & Taylor, 2014).

Η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με τις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου και επηρεάζει άμεσα τους μαθητές και τους δασκάλους. Κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα και κάποια σχολικά περιβάλλοντα είναι φιλόξενα, ενώ άλλα τοξικά. Η κουλτούρα ενός σχολείου μπορεί να λειτουργήσει υπέρ ή κατά της βελτίωσης και της μεταρρύθμισης τη σχολικής μονάδας. Όλες οι σχολικές κουλτούρες είναι ανθεκτικές στην αλλαγή και καθιστούν τη βελτίωση του σχολείου εξαιρετικά δύσκολη. Εκτός από την πιθανότητα οι δάσκαλοι, οι διευθυντές και η διοίκηση να ενεργούν για να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, όλες οι καινοτομίες και τα υψηλά πρότυπα θα πρέπει να ταιριάζουν με τα υφιστάμενα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

Συνοπτικά, μια γόνιμη σχολική κουλτούρα οφείλει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- (1) εμπνευσμένο όραμα και προκλητική αποστολή,
- (2) πρόγραμμα σπουδών και τρόποι μάθησης που συνδέονται σαφώς με το όραμα και την αποστολή,
- (3) επαρκής χρόνος για εκπαιδευτικούς και μαθητές να κάνουν καλά τη δουλειά τους,
- (4) στενές, υποστηρικτικές σχέσεις και ηγεσία που ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη,
- (5) λήψη αποφάσεων βασισμένη σε δεδομένα.

Οι ισχυρές σχολικές κουλτούρες διαμορφώνουν δάσκαλους με υψηλά κίνητρα, οι οποίοι επιτυγχάνουν υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις. Επομένως, η ισχυρή ακαδημαϊκή κουλτούρα καλλιεργεί την ακαδημαϊκή αριστεία και την αποτελεσματικότητα (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

3.1.2. Οργανωσιακή μάθηση (organizational learning) στις εκπαιδευτικές μονάδες

Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης ασχολείται με το πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση στους οργανισμούς. Εστιάζει στη συλλογική μάθηση, αλλά λαμβάνει υπόψη ότι οι οργανισμοί δεν είναι εκείνοι που πραγματοποιούν τις λειτουργίες που δημιουργούν τη μάθηση. Τα μεμονωμένα μέλη του οργανισμού είναι εκείνα που συμπεριφέρονται με τρόπους οι οποίοι οδηγούν στη μάθηση, παρόλο που οι οργανισμοί μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες που διευκολύνουν μια τέτοια μάθηση. Η έννοια της οργανωσιακής μάθησης αναγνωρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία μάθησης επηρεάζεται από το πλαίσιο του οργανισμού και από την κουλτούρα του (Armstrong & Taylor, 2014).

Η μάθηση πρέπει να διακρίνεται από την εκπαίδευση. Η μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο κατασκευάζει νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ενώ η εκπαίδευση είναι μία από τις πολλές υπηρεσίες που αναλαμβάνει ένας οργανισμός για την προώθηση της μάθησης. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι αυτό που κάνουν τα άτομα, ενώ εκπαίδευση είναι αυτό που κάνουν οι οργανισμοί για τα άτομα (Armstrong & Taylor, 2014).

Η οργανωσιακή μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια περίπλοκη διαδικασία τριών σταδίων, η οποία αποτελείται από την απόκτηση της γνώσης, τη διάδοσή της και την από κοινού εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, συνδέεται στενά με τη διαχείριση της γνώσης. Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσω της άμεσης προσωπικής εμπειρίας, της εμπειρίας των άλλων ή της οργανωσιακής μνήμης (Armstrong & Taylor, 2014). Αξίζει να τονιστεί ότι η οργανωσιακή μνήμη αναφέρεται στη συλλογική ικανότητα συσσώρευσης, αποθήκευσης και ανάκτησης γνώσης και δεδομένων. Η ανθρώπινη μνήμη έχει να κάνει με την ικανότητά μας να αποκτούμε, να αποθηκεύουμε και να ανακτούμε δεδομένα. Η οργανωσιακή μνήμη, ωστόσο, εκτείνεται πέρα από το άτομο και αναφέρεται σε εταιρείες και οργανισμούς. Επομένως, η οργανωσιακή μνήμη μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο ένας οργανισμός αποθηκεύει οργανωσιακή γνώση και την εφαρμόζει στις παρούσες δραστηριότητες (Jennex & Croasdell, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης, το σχολείο είναι ένα δυναμικό σύστημα και, ως εκ τούτου, διαθέτει εσωτερικές δομές οργάνωσης οι οποίες διευρύνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό να υλοποιούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα οι διευθυντές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσπαθούν να βρουν λύσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη,

2018). Άλλωστε, η πιο σημαντική αποστολή κάθε σχολείου είναι να διαμορφώσει μια κουλτούρα φιλική προς τη μάθηση, η οποία θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν και να παραμείνουν διά βίου μαθητευόμενοι. Η μαθησιακή κουλτούρα του οργανισμού είναι ένα σημαντικό μέρος της οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προωθεί τη συνεχή μάθηση για τη σταθερή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η μάθηση που αποκτάται μέσα σε αυτό το πλαίσιο μετατρέπεται σε γνώση που ενθαρρύνει και προάγει την ατομική ανάπτυξη, το ομαδικό πνεύμα και τη μετασχηματιστική ηγεσία για την επίτευξη του οράματος, της αποστολής και των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, οι σχολικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να αξιολογηθούν για τη μαθησιακή τους κουλτούρα, η οποία βασίζεται σε επτά διακριτές αλλά αλληλένδετες επιταγές δράσης:

- δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης,
- προώθηση της έρευνας και του διαλόγου,
- ενθάρρυνση συνεργασίας και ομαδικής μάθησης,
- υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος,
- σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον του,
- δημιουργία συστημάτων για την αφομοίωση και την ανταλλαγή μάθησης και
- προετοιμασία στρατηγικής ηγεσίας για τη διευκόλυνση της μάθησης.

Συμπερασματικά, έχει καταστεί σαφές ότι η μαθησιακή κουλτούρα είναι αναπόσπαστο μέρος της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου και είναι ευεργετική για τις υψηλές σχολικές επιδόσεις. Οι δύο πιο σημαντικές στρατηγικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει η διεύθυνση του σχολείου για την επίτευξη αυτής της μαθησιακής κουλτούρας είναι:

(1) να ενθαρρύνει την έρευνα και τον διάλογο και

(2) να ενδυναμώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

3.2. Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο του internal marketing στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Σε ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον οι οργανισμοί εφαρμόζουν πολιτικές μάρκετινγκ, για να αυξήσουν την απόδοσή τους και την ικανοποίηση πελατών τους. Την ίδια στιγμή, «το να αποκτήσουν επιχειρηματικά χαρακτηριστικά οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο που βρίσκεται ολοένα και περισσότερο στο πεδίο μελέτης των επιστημών της διοίκησης και της οργάνωσης», κάνοντας έτσι πολλούς μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς να δουν το μάρκετινγκ ως μία από τις κύριες δραστηριότητες τους (Skapinaki & Salamoura, 2020). Το μάρκετινγκ είναι μια έννοια ευρύτερη από την πώληση και την προώθηση προϊόντων και υπηρεσιών. Περιλαμβάνει επίσης αναλύσεις αναγκών και αξιολόγηση

διαδικασιών και αποτελεσμάτων. Το μάρκετινγκ συνδέεται στενά με τις έννοιες των ποιοτικών σχολείων και της ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται μια υπηρεσία που στόχο έχει την ικανοποίηση των αναγκών διαφορετικών πελατών και ενδιαφερομένων μερών (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, ευρύτερης κοινωνίας) (Logaj & Trnavcevic, 2006).

Το εσωτερικό μάρκετινγκ είναι μια προγραμματισμένη προσπάθεια που χρησιμοποιεί προσεγγίσεις του κλασικού μάρκετινγκ, για να ξεπεράσει τις όποιες οργανωσιακές αντιστάσεις στην αλλαγή και να ευθυγραμμίσει, να παρακινήσει και να συντονίσει τους εκπαιδευτικούς προς την αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών του σχολικού οργανισμού. Σκοπός του εσωτερικού μάρκετινγκ είναι να επιτευχθεί η ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών-εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας της παρακίνησης και της δημιουργίας κινήτρων. Τα σύγχρονα σχολεία λειτουργούν σε ένα δυναμικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον, το οποίο επιβάλλει την απαίτηση για ποιοτική εκπαίδευση, για τη μέτρηση, την αποτελεσματικότητα, την «κουλτούρα του ελέγχου» και της αυτοαξιολόγησης. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μια προσέγγιση του σχολείου μέσα από την προοπτική του εσωτερικού μάρκετινγκ ως προϋπόθεσης για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Logaj & Trnavcevic, 2006). Κατά συνέπεια, μέρος του εσωτερικού μάρκετινγκ ενός σχολικού οργανισμού μπορεί να θεωρηθεί και η διαδικασία αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

3.2.1. Η έννοια του internal marketing στην εκπαίδευση

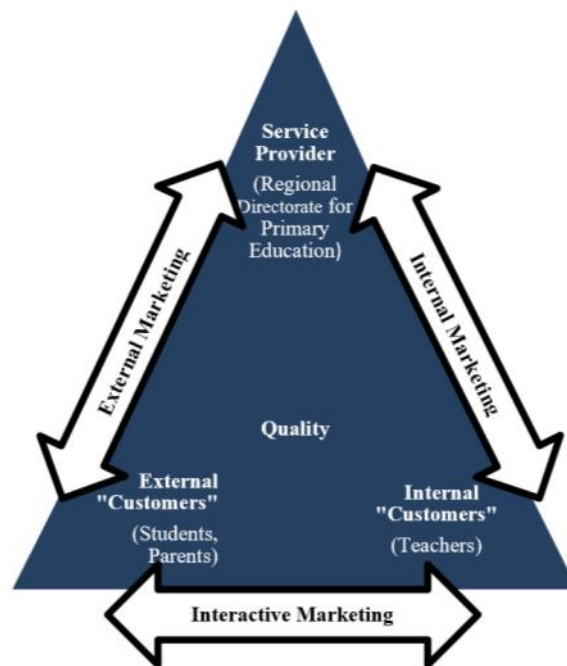
Ο όρος internal marketing (εσωτερικό μάρκετινγκ) προήλθε αρχικά από την έννοια μιας εσωτερικής αγοράς εργαζομένων και την ανάγκη των επιχειρήσεων να επιβεβαιώσουν καταρχάς ότι οι εργαζόμενοι έχουν καταλάβει και αποδεχτεί τα προγράμματα και τις προσφορές του εξωτερικού μάρκετινγκ, προτού διατεθούν στην εξωτερική αγορά. Εάν οι εργαζόμενοι είναι εκπαιδευμένοι ανεπαρκώς, εάν έχουν αρνητική στάση απέναντι στη δουλειά τους και απέναντι στους εξωτερικούς πελάτες ή εάν έχουν ανεπαρκή υποστήριξη από τους διευθυντές και τους επόπτες, ο οργανισμός δεν θα είναι επιτυχής (Vaseer & Shahzad, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο εσωτερικό μάρκετινγκ νοείται η προώθηση των στόχων, των προϊόντων και των υπηρεσιών μιας εταιρείας ή ενός οργανισμού προς όφελος των εργαζομένων της. Η έννοια του εσωτερικού μάρκετινγκ σχετίζεται με τους ανθρώπινους πόρους του οργανισμού και αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους ως εσωτερικούς πελάτες. Ο οργανισμός εστιάζει στην ικανοποίηση τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού πελάτη. Η προσέγγιση του εσωτερικού μάρκετινγκ υποστηρίζει την παροχή ικανοποίησης στον εσωτερικό πελάτη πριν από την ικανοποίηση του εξωτερικού πελάτη. Εάν επεκτείνουμε την παρατήρησή μας στον χώρο της εκπαίδευσης, το εσωτερικό μάρκετινγκ βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ικανοποιημένοι εσωτερικοί πελάτες / δάσκαλοι μπορούν να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους εξωτερικούς πελάτες, κυρίως μαθητές και γονείς (Logaj & Trnavcevic, 2006).

Ως φιλοσοφία το εσωτερικό μάρκετινγκ συνδέεται στενά με την οργανωσιακή κουλτούρα. Η βασική ιδέα του εσωτερικού μάρκετινγκ συμπεριλαμβάνει στοιχεία, όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι όσο το δυνατόν περισσότερο εναρμονισμένα με τις ανάγκες του οργανισμού. Η έμφαση του εσωτερικού μάρκετινγκ δίνεται στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί από την πλευρά της διοίκησης. Το εσωτερικό μάρκετινγκ αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως πελάτες, διότι αφενός η εργασιακή εμπειρία από μόνη της είναι μια υπηρεσία που σχεδιάζεται και προσφέρεται σε εσωτερικούς πελάτες, δηλαδή σε όλους τους δασκάλους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, και αφετέρου η ικανοποίηση του εσωτερικού πελάτη-εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση της ποιότητας των προσπαθειών του εσωτερικού μάρκετινγκ αυτού του οργανισμού. Επομένως, το εσωτερικό μάρκετινγκ είναι μια φιλοσοφία του σχολικού οργανισμού, η οποία σημαίνει «να φροντίζεις» τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας τους ως εσωτερικούς πελάτες. Αυτή η αντίληψη βασίζεται στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του οργανισμού και αντανakλάται στη διαδικασία της αλλαγής (Logaj & Trnavcevic, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους Kotler και Keller (2012), οι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων και οι σχολικοί οργανισμοί, μέσω του μάρκετινγκ επιδιώκουν την αριστεία σε τρεις γενικούς τομείς: α) εξωτερικό, β) εσωτερικό και γ) διαδραστικό μάρκετινγκ (Skapinaki & Salamoura, 2020). Οι συγκεκριμένοι τομείς αποτυπώνονται στο «τρίγωνο του μάρκετινγκ υπηρεσιών» των Kotler και Armstrong, το οποίο περιγράφει τις αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού πελάτη (εξωτερικό μάρκετινγκ), του εξωτερικού και του εσωτερικού πελάτη (διαδραστικό μάρκετινγκ) και του εσωτερικού πελάτη με τον οργανισμό (εσωτερικό μάρκετινγκ). Ο συνδυασμός του εξωτερικού μάρκετινγκ, το οποίο περιγράφει την τυπική εργασία προετοιμασίας, διάθεσης και προώθησης της υπηρεσίας στους πελάτες (μαθητές, γονείς), του εσωτερικού μάρκετινγκ, το οποίο περιγράφει την εκπαίδευση και την παρακίνηση των εργαζομένων να εξυπηρετήσουν καλά τους πελάτες και του διαδραστικού μάρκετινγκ, το οποίο περιγράφει την ικανότητα των εργαζομένων στην εξυπηρέτηση του πελάτη, αποτελεί το «μάρκετινγκ αριστείας» για τις υπηρεσίες (Skapinaki & Salamoura, 2020).

Εικόνα 2: Το τρίγωνο του μάρκετινγκ υπηρεσιών στην εκπαίδευση



Πηγή: Skapinaki, A., & Salamoura M., (2020) Investigating primary school quality using teachers' self-efficacy and satisfaction, σελ.19

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το εσωτερικό μάρκετινγκ καθίσταται επωφελές και για τους εσωτερικούς πελάτες (εκπαιδευτικούς) και για τους εξωτερικούς πελάτες (μαθητές, γονείς) ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να θεωρούνται ως εσωτερικοί πελάτες, καθώς το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης αποτελεί ένα ζωτικό μέρος της συνολικής σχολικής ποιότητας. Μόνο αν λειτουργήσουν οι σχέσεις μεταξύ των εσωτερικών πελατών, μπορεί η ποιότητα των αποτελεσμάτων να είναι εξαιρετική, δημιουργώντας έτσι ικανοποιημένους ή ευχαριστημένους εξωτερικούς πελάτες (Skapinaki & Salamoura, 2020). Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι-εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως αγορά πελατών, με απώτερο συνολικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ταυτοχρόνως, σκοπός του internal marketing είναι να αυξηθεί η δέσμευση των εργαζομένων στους στόχους του οργανισμού και να προβληθεί η φήμη του. Οι εργαζόμενοι, οι οποίοι τρέφουν αίσθημα ενθουσιασμού για τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, είναι πιθανό να τον μοιραστούν με τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία ανήκουν.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να γίνει πλήρως κατανοητή στην εκπαιδευτική κοινότητα η χρησιμότητα της αξιοποίησης των πρακτικών του internal marketing για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πρακτικές του εσωτερικού μάρκετινγκ ενός οργανισμού περιλαμβάνουν:

- Διασφάλιση ότι όλοι οι εργαζόμενοι γνωρίζουν ότι η συνεισφορά τους είναι απαραίτητη για την επιτυχία του οργανισμού.
- Εκπαίδευση όλων των εργαζομένων, η οποία αφορά στις υπηρεσίες που προσφέρει ο οργανισμός.
- Ενίσχυση της ιδέας ότι οι εξωτερικοί πελάτες είναι η πηγή των μισθών των εργαζομένων.
- Επαρκείς μισθοί και παροχές, σε συνδυασμό με ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον.
- Ενθάρρυνση της συμβολής των εργαζομένων στη διαμόρφωση των πολιτικών του οργανισμού, στη διαχείριση και τη λειτουργία του, συμπεριλαμβανομένης και της άσκησης κριτικής.
- Κατάρτιση σχεδίων δράσης με βάση τις αξιολογότερες προτάσεις των εργαζομένων και δημόσια αναγνώριση της αξίας της συμβολής τους.
- Διασφάλιση ότι τα καθήκοντα και οι στόχοι περιγράφονται με σαφήνεια και κοινοποιούνται σε ολόκληρο τον οργανισμό.
- Παροχή ευκαιριών για ανέλιξη, επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή.
- Διασφάλιση ότι η οργανωσιακή κουλτούρα είναι σύμφωνη με την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής.
- Προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων μέσω διαφόρων μεθόδων, τόσο σε επίσημα εργασιακά περιβάλλοντα όσο και σε καθημερινούς χώρους συγκέντρωσης (TechTarget Network, 2017).

Συμπερασματικά, από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι το εσωτερικό μάρκετινγκ μέσω της έμφασης στους «εσωτερικούς πελάτες» δημιουργεί μια ανθρωποκεντρική κουλτούρα. Η γενικά αποδεκτή άποψη για το εσωτερικό μάρκετινγκ είναι ότι αφορά στη δημιουργία, στην ανάπτυξη και στη διατήρηση μιας εσωτερικά προσανατολισμένης κουλτούρας παροχής υπηρεσιών, που με τη σειρά της βοηθά και υποστηρίζει τον οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον, οι στρατηγικές του εσωτερικού μάρκετινγκ συμβάλλουν στην προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση συναισθημάτων δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή στρατηγικών εσωτερικού μάρκετινγκ από τους διευθυντές των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν θετικά την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, με αποτέλεσμα ένα υγιές μαθησιακό σχολικό περιβάλλον, όπου τόσο το ηθικό των εκπαιδευτικών όσο και τα επιτεύγματα των μαθητών βελτιώνονται συνεχώς (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

3.2.2. Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως στοιχείο του internal marketing στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης

Όπως τονίζεται σε πρόσφατες έρευνες, ένας βιώσιμος και επιτυχημένος οργανισμός απαιτεί όχι μόνο καταρτισμένους και εξειδικευμένους υπαλλήλους, αλλά και ικανοποιημένους εργαζόμενους (Trelona & Olsavsky, 2017). Το ποσοστό ικανοποίησης των εργαζομένων είναι ένας βασικός παράγοντας όχι μόνο για μια

υψηλής ποιότητας εργασιακή απόδοση, αλλά και για την επίτευξη ενός συνολικού θετικού ψυχολογικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον. Δεδομένου ότι η εργασία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων, είναι απαραίτητο για κάθε εργαζόμενο να αισθάνεται ικανοποιημένος από αυτήν.

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει ερευνηθεί και συζητηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία των επιστημών διοίκησης και οργάνωσης. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την εργασιακή ικανοποίηση, όπως «μια θετική (ή αρνητική) αξιολογική κρίση που κάποιος κάνει για τη δουλειά ή την κατάσταση της δουλειάς του» ή «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση του ατόμου για τη δουλειά ή τις εργασιακές εμπειρίες του» (Vaseer & Shahzad, 2016). Η ικανοποίηση από την εργασία εξαρτάται κυρίως από το περιεχόμενο της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από τις ώρες εργασίας, από τον διαθέσιμο χρόνο για έρευνα, από τα διδασκόμενα πρότυπα και τις προοπτικές προαγωγής (Vaseer & Shahzad, 2016).

Η εργασιακή ικανοποίηση διακρίνεται σε διαφορετικά επίπεδα, τα οποία ποικίλλουν από την αξία της εργασίας έως το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται ένα άτομο. Ο Warr περιγράφει τα είδη της εργασιακής ικανοποίησης: α) εγγενής ικανοποίηση, δηλαδή η εσωτερική απόλαυση, η εσωτερική ικανοποίηση και ευτυχία του ατόμου κατά τη διάρκεια του χρόνου εργασίας του και β) εξωτερική ικανοποίηση, δηλαδή οι εξωτερικοί παράγοντες που δεν είναι στατικοί και συνεχίζουν να αλλάζουν με το πέρασμα χρόνου και σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον, τον μισθό, την ενθάρρυνση και τους ομοτέχνους (Vaseer & Shahzad, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από: α) την αμοιβή και τις παροχές, β) την προετοιμασία στη διδασκαλία των μαθημάτων, στη διαχείριση και στην προσέγγιση των μαθητών, γ) την υποστήριξη από το σχολείο και την κοινότητα δ) το πολιτισμικό σοκ που μπορεί να προκαλέσει η συνεργασία με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ε) την παιδαγωγική υποστήριξη και στ) συναισθηματικούς παράγοντες. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή, η ανώτερη διοίκηση, οι σχέσεις με τον διευθυντή, το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι ώρες εργασίας και ο μισθός επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στοιχεία όπως το εκπαιδευτικό υλικό, η στάση απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η κοινωνική προσφορά σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Skapinaki & Salamoura, 2020). Συνοπτικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα του Nganzi (2014) αναδεικνύουν τρεις παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: α) η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, β) η αναγνώριση και η ενθάρρυνση και γ) οι ευκαιρίες υλοποίησης προσωπικών στόχων.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στόχους και όραμα επιδίδονται σε μια διαρκή αναζήτηση της μάθησης, ανανεώνουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, ώστε να προσπαθούν διαρκώς να ανακαλύπτουν τη γνώση, έχοντας

επιλύσει προβλήματα μόνοι τους (Καπαχτσή, 2011). Ωστόσο, είναι σαφές ότι η όποια αλλαγή στη διδακτική πράξη δεν εξασφαλίζεται μόνο μέσα από τις επίσημες προδιαγραφές των μαθημάτων, όπως αυτές αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών μέσα από προτεινόμενες μεθοδολογίες. Οι εκπαιδευτικοί, για να πραγματοποιήσουν τους παιδαγωγικούς τους στόχους και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους, χρειάζονται ένα οργανωμένο πλαίσιο δράσης, το οποίο θα κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας, θα τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, θα ενθαρρύνει συνεργατικές συμπεριφορές, θα αναδεικνύει προβλήματα και θα ευνοεί την αντιμετώπισή τους, θα υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση. Αυτό το οργανωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο ενός σχολικού οργανισμού που διαρκώς μαθαίνει διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια συστηματική αποτύπωση της εσωτερικής ζωής του σχολείου, η οποία φωτίζει και τις προσωπικές τους ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη. Κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί το όχημα που μεταφέρει καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες και κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αποδεχθεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Η αυτοαξιολόγηση, η οποία στοχεύει μέσα από τις διαδικασίες της τόσο στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία του όσο και στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, αναδεικνύει και προωθεί αποτελεσματικούς δασκάλους, που έχουν τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα για να διδάσκουν, που θέλουν να διδάσκουν, που χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν τη διαρκή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (Καπαχτσή, 2011).

Με αφετηρία τη θέση αυτή μπορεί να υποστηριχθεί ότι, στο πλαίσιο της προώθησης και της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, υιοθετώντας τη φιλοσοφία του εσωτερικού μάρκετινγκ, πρέπει να σχεδιάσει εφικτά μέσα παρακίνησης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ώστε να τους βοηθήσει να αναπτύξουν ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη στο επάγγελμά τους. Επίσης, είναι απαραίτητο οι διευθυντές σχολείων να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν το επάγγελμά τους και με το πώς να αντιμετωπίσουν προβλήματα που οδηγούν σε αποθάρρυνση (Nganzi, 2014).

3.2.3. Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα του internal marketing

Η δέσμευση αντιπροσωπεύει τη δύναμη της ταύτισης και της ενασχόλησης ενός ατόμου με έναν οργανισμό. Είναι μια έννοια που έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη φιλοσοφία της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων. Οι πολιτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σχεδιάζονται για τη μεγιστοποίηση της οργανωσιακής ενσωμάτωσης, τη δέσμευση των εργαζομένων, την ευελιξία και την ποιότητα της εργασίας. Η έννοια της δέσμευσης αποτελεί κλειδί για τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων, γιατί μπορεί να

έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στον βαθμό αφοσίωσης προς τον οργανισμό και στην καλύτερη απόδοση των εργαζομένων, αλλά και στην αυτοεκτίμηση, την αξιοπρέπεια, την ψυχολογική εμπλοκή και την αυτοπραγμάτωση του άτομου. Ως εκ τούτου, η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται με τον βασικό στόχο του εσωτερικού μάρκετινγκ, δηλαδή την ικανοποίηση των αναγκών του εργαζομένου από τον οργανισμό. Συνοπτικά, τα τρία χαρακτηριστικά της οργανωσιακής δέσμευσης είναι τα εξής: α) έντονη επιθυμία του εργαζομένου να παραμείνει μέλος του οργανισμού, β) ισχυρή πίστη στον οργανισμό και αποδοχή των αξιών και των στόχων του, γ) ετοιμότητα του εργαζομένου να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για λογαριασμό του οργανισμού (Armstrong & Taylor, 2014).

Η οργανωσιακή δέσμευση αφορά σε τρεις διαστάσεις: α) στη συναισθηματική δέσμευση, β) στη διαρκή δέσμευση και γ) στην κανονιστική δέσμευση. Η συναισθηματική δέσμευση είναι η διάσταση που κάνει τους εργαζόμενους να συνδέονται συναισθηματικά με τον οργανισμό και να είναι χαρούμενοι που είναι μέλη αυτού του οργανισμού. Η διαρκής δέσμευση είναι ο τύπος αφοσίωσης που βασίζεται στα οικονομικά συμφέροντα του εργαζομένου. Η κανονιστική δέσμευση υφίσταται όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ως υποχρεωτική την αφοσίωσή του στον οργανισμό (Dokuzoğlu & Eren, 2020).

Με βάση την προσέγγιση του εσωτερικού μάρκετινγκ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν ως εσωτερικοί πελάτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επομένως, πρέπει να μένουν ικανοποιημένοι μέσω της κάλυψης των ποικίλων απαιτήσεων και αναγκών τους. Τα κίνητρα, η αποτελεσματικότητα, η απόδοση και η οργανωσιακή δέσμευση του ικανοποιημένου δασκάλου αναμένεται να αυξηθούν. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές εσωτερικού μάρκετινγκ θα δημιουργήσουν δασκάλους που είναι πιο αφοσιωμένοι στο σχολείο τους. Η οργανωσιακή δέσμευση ως αποτέλεσμα του εσωτερικού μάρκετινγκ είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, διότι έχουν περισσότερους αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, σύμφωνα με πολλές έρευνες, έχουν αυξημένη απόδοση. Επίσης, η ανάληψη επιπλέον ρόλων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αυξηθεί με την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, που θα εφαρμόσει επιτυχημένο εσωτερικό μάρκετινγκ. Οι εκπαιδευτικοί που αυξάνουν τη δέσμευσή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό θα καθοδηγήσουν τους μαθητές τους καλύτερα, θα τους δώσουν τη δυνατότητα να μάθουν καλύτερα και να αυξήσουν τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις (Dokuzoğlu & Eren, 2020).

3.3. Η σύνδεση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση σε ένα σχολείο που μαθαίνει

Με βάση τις πρόσφατες εξελίξεις στην έρευνα, η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα των ανθρώπινων πόρων. Στον σύγχρονο, ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο οι μορφωμένοι εργαζόμενοι αποτελούν ένα από τα βασικά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα. Η στρατηγική διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και η πολιτική προϋπολογισμού του οργανισμού καθορίζουν τις προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των εργαζομένων. Σύμφωνα με τις μελέτες μανάτζμεντ, η αξιολόγηση

της διαχείρισης ανθρώπινου κεφαλαίου και η ανάπτυξή του θεωρείται μια «μετατόπιση παραδείγματος» από την παραδοσιακή έννοια της κατανόησης των εργαζομένων ως στοιχείο κόστους προς την κατανόηση των εργαζομένων ως περιουσιακών στοιχείων που απαιτούν επένδυση, γεγονός που οδηγεί σε αύξηση της αξίας τους (Trelova & Olsavsky, 2017).

Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, στόχος της επιμορφωτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενός οργανισμού είναι η εξασφάλιση ενός καταρτισμένου, εκπαιδευμένου και ικανού προσωπικού, του οποίου η παρουσία είναι απαραίτητη, προκειμένου ο οργανισμός να καλύψει τις τρέχουσες και μελλοντικές του ανάγκες. Για την επίτευξη αυτού του στόχου προϋποτίθεται ότι οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι και έτοιμοι να μάθουν, καθώς και ότι μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη (Trelova & Olsavsky, 2017). Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών οργανισμών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του επαγγελματισμού και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν όραμα και στόχους εμπλέκονται σε μια διαρκή αναζήτηση της μάθησης, ανανεώνουν τις διδακτικές τους μεθόδους, εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων, εμφυσούν στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση και τους ωθούν στη διά βίου μάθηση και στην αυτοπραγμάτωση (Καπαχτσή, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι εξαιρετικά σύνθετος. Για να καταφέρει να προσαρμοστεί στις επιτακτικές παιδαγωγικές απαιτήσεις των καιρών, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να βαδίζει στον δρόμο της διαρκούς διερεύνησης και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, επειδή η εργασία του είναι συνδεδεμένη με συνεχώς μεταβαλλόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες, για τις οποίες πρέπει να είναι ενήμερος. Αξίζει, εξάλλου, να σημειωθεί ότι, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στον δύσκολο ρόλο του, είναι αναγκαίο να διδάσκει όχι σαν απομονωμένος ιδιώτης αλλά ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων. Ως εκ τούτου, η βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει την προσφορά ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για συνεργασία, για διαμοιρασμό των καλών διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, για καινοτομία και για από κοινού μάθηση (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία εφαρμόζουν διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεωρητισμού, συμβάλλουν ελάχιστα στην προσπάθεια της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς προωθούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ελέγχου, που βασίζεται στις ποσοτικές πολιτικές των αριθμών, συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης και θεωρείται από πολλούς ως μέσο χειραγώγησης του δασκάλου. Αντίθετα, ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι παράμετροι, όπως η συνεργατικότητα, η ετοιμότητα για διά βίου μάθηση, η θετική στάση απέναντι στη διαρκή βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων και στις καινοτομίες και, κατά συνέπεια, η μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τόσο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και η αξιολόγηση από ομοτέχνους αποτελούν κατεξοχήν διαδικασίες αξιολόγησης που πραγματοποιούνται στο σχολείο από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα, συνδέονται άμεσα με την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, στόχο δεν συνιστά μόνο η επαγγελματική μάθηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά η επαγγελματική ανάπτυξη σε ένα συλλογικό πλαίσιο, στο οποίο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ηθική της διαπροσωπικής φροντίδας που διέπει τη ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των ηγετών των σχολείων. Επομένως, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης συγκαταλέγονται οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα, το συναίσθημα της συλλογικής ευθύνης, η συνεχής ανατροφοδότηση των μελών εντός της επαγγελματικής ομάδας μέσα σε ένα πλαίσιο ειλικρινούς και ουσιαστικού διαλόγου, η συνεργασία, η συναπόφαση για αναθεώρηση αρχών, στόχων και πρακτικών. Επιπλέον, κάθε επαγγελματική κοινότητα μάθησης που συγκροτείται στους κόλπους ενός σχολείου προϋποθέτει κατανομημένη ηγεσία, συλλογική δημιουργικότητα, υποστηρικτικό περιβάλλον, διάδοση της γνώσης, προώθηση της καινοτομίας, αξιολόγηση από ομοτέχνους και αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών της σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση συνίσταται στην ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, διότι μέσω των συλλογικών διαδικασιών της, που προϋποθέτουν τον διάλογο με τα άλλα μέλη της κοινότητας μάθησης, επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού έργου και η άσκηση αυτοκριτικής. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο στοχαστικοί και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοκριτική ικανότητα. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι, όταν ακολουθούνται από τους διδάσκοντες πρακτικές αυτοκριτικής και κριτικού αναστοχασμού, τότε και η μάθηση από την πλευρά των μαθητών θα ακολουθήσει τα ίδια βήματα. Επιπλέον, στο πλαίσιο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, αναζητούνται καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, αμφισβητούνται παρωχημένες αντιλήψεις και αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση. Επομένως, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια δοκιμασμένη στρατηγική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Βασιλείου & Μπαγάκης, 2020).

Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι μέσω των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, που διαμορφώνουν κουλτούρα ανάληψης πρωτοβουλιών για τον σχεδιασμό δράσεων και την επίλυση προβλημάτων, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, η οποία αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η εμπλοκή

του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης μεταβιβάζει την ευθύνη και την απόφαση για βελτίωση του σχολείου και αυτοβελτίωση στον ίδιο, ο οποίος θεωρείται ως καλύτερος γνώστης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική κοινότητα. Για τον λόγο αυτό η εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται ως απάντηση στην εξωτερική αξιολόγηση, αλλά και στις πιέσεις για λογοδοσία (accountability) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η επίτευξη των στόχων που οι ίδιοι ο εκπαιδευτικοί θέτουν, στο πλαίσιο μιας συνεργατικής επαγγελματικής κοινότητας, τους προσφέρει ικανοποίηση, χαρά και υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ ταυτόχρονα προσδίδει ποιότητα στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

3.4. Παραδείγματα καλών πρακτικών άλλων χωρών για την προώθηση αλλαγών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης

Για να γίνει κατανοητή η σημασία της αξιολόγησης ως μηχανισμού ανατροφοδότησης και προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας, είναι σημαντικό να μελετηθούν καλές πρακτικές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των διδασκόντων σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Με την κατάλληλη και στοχευμένη προσαρμογή στα δεδομένα και στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ίσως θα ήταν σκόπιμο να υιοθετηθούν δοκιμασμένες σε άλλες χώρες πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες αφενός θα καταστήσουν πιο αποτελεσματική την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των ελληνικών σχολείων και αφετέρου θα αποτελέσουν εξαιρετική αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με σημαντικές μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

3.4.1. Ολλανδία

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η εκπαιδευτική πολιτική της Ολλανδίας ενισχύει διαρκώς την αυτονομία των σχολικών μονάδων όσον αφορά την ευθύνη για τον καθορισμό και τη βελτίωση των επιπέδων απόδοσής τους. Εκτός της εσωτερικής αξιολόγησης που διεξάγεται από τα ίδια τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, πραγματοποιούνται και ανεξάρτητες εξωτερικές αξιολογήσεις από τους αρμόδιους φορείς, όπως είναι η Εκπαιδευτική Επιθεώρηση για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΕ, 2021).

Οι κύριοι στόχοι και οι σκοποί του ολλανδικού συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν αναφέρονται επίσημα σε κάποιο είδος εγγράφου γενικού σχεδιασμού. Αντίθετα, συντάσσονται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, οι τρεις κύριες λειτουργίες της πιστοποίησης, της λογοδοσίας και της βελτίωσης θεωρούνται ως βασικοί σκοποί της αξιολόγησης της εκπαίδευσης (Scheerens, Ehren, Sleegers, & de Leeuw, 2012). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε χώρες, όπως η Ολλανδία ή η Αγγλία, όπου η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με διαδικασίες λογοδοσίας, οι οποίες εκκινούν και καθοδηγούνται από εξωτερικές μορφές αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, αυτή εμφανίζεται πιο ισχυρή. Αντίθετα, αδύναμη εμφανίζεται η εσωτερική αξιολόγηση σε χώρες, όπως το Βέλγιο ή

η Δανία, όπου το εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης κινείται υποστηρικτικά με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Η σχολική Επιθεώρηση έχει μακρά παράδοση στην Ολλανδία. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μετά, η Επιθεώρηση διαρθρώθηκε μέσω ρητών πλαισίων εποπτείας, αποτελούμενων από πρότυπα, δείκτες και έντυπα παρατήρησης για επισκέψεις στα σχολεία. Η σχολική αυτοαξιολόγηση ρυθμίζεται από τον Νόμο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (άρθρα 10 και 12), ο οποίος απαιτεί από τα σχολεία να συντάσσουν ετήσια έκθεση, σχολικό σχέδιο δράσης και σχολικό οδηγό. Τα σχολεία είναι απαραίτητο να αναφέρουν στους γονείς τους στόχους τους και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών διαδικασιών της σχολικής μονάδας μία φορά κάθε τέσσερα χρόνια στο σχολικό σχέδιο δράσης και τον σχολικό οδηγό. Σημειώνεται ότι οι ετήσιες εκθέσεις των σχολείων περιλαμβάνουν ως επί το πλείστον αναφορές για οικονομικούς δείκτες και δεν παρέχουν δείκτες για την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο (Scheerens, Ehren, Slegers, & de Leeuw, 2012).

Η αυτοαξιολόγηση εκκινεί από την Επιθεώρηση, αφενός ως ένα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εποπτευόμενων σχολείων, αφετέρου ως μέρος της έννοιας της «αναλογικής επιθεώρησης». Η «αναλογική επιθεώρηση» εφαρμόστηκε για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της Σχολικής Επιθεώρησης και συνεπάγεται ότι σχολεία με ποιοτικό έργο και επαρκείς αυτοαξιολογήσεις θα επιθεωρούνται λιγότερο συχνά και εντατικά (Scheerens, Ehren, Slegers, & de Leeuw, 2012).

Υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών σε σχολικό επίπεδο. Ένας σταθερός παράγοντας είναι το συστηματικό πλαίσιο για τον σχολικό έλεγχο που χρησιμοποιεί η Επιθεώρηση, παρόλο που η στόχευση και το πεδίο εφαρμογής έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Ενώ η αυτοαξιολόγηση του σχολείου εξακολουθεί να είναι επίσημη απαίτηση, το επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης έχει αλλάξει από μια συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο στην ανάλυση και χρήση δεδομένων σε επίπεδο σχολείου και τάξης για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καρτέλες ποιότητας, με τις οποίες η Επιθεώρηση παρουσίαζε μια περίληψη της αξιολόγησής της για μεμονωμένα σχολεία, έχουν περιοριστεί σε μια απλή επισκόπηση του καθεστώτος επιθεώρησης που έχει ανατεθεί σε κάθε σχολείο (Scheerens, Ehren, Slegers, & de Leeuw, 2012).

Το προφανές «κενό σημείο» στο σύνολο των ρυθμίσεων για την αξιολόγηση στην ολλανδική εκπαίδευση είναι η έλλειψη εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια η Επιθεώρηση ξεκίνησε να αναφέρεται στις εκθέσεις της στην πολιτική των σχολείων για το προσωπικό και στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία αξιολογούν και βελτιώνουν την ποιότητα των δασκάλων τους, εκτός από την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι εξατομικευμένες κρίσεις για τους εκπαιδευτικούς ανήκουν στη δικαιοδοσία των αρμόδιων αρχών των σχολείων, δηλαδή στις σχολικές επιτροπές και στους δήμους. Η αξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών είναι μια πρακτική που είναι δύσκολο να

αποτυπωθεί, καθώς η σχετική ευθύνη ανήκει εξ ολοκλήρου στα σχολεία και οι συστηματικές πληροφορίες που υπάρχουν σχετικά με την αξιοποίηση και την εφαρμογή της είναι ελάχιστες (Scheerens, Ehren, Slegers, & de Leeuw, 2012).

3.4.2. Φινλανδία

Είναι γνωστό ότι ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι πρακτικές που προέρχονται από το φινλανδικό σύστημα, το οποίο κατέχει μία από τις πιο υψηλές θέσεις ανάμεσα στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Σημειώνεται ότι στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εισαγωγή τους στις παιδαγωγικές σχολές οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί περνούν από ένα περίπλοκο σύστημα αξιολόγησης με ιδιαίτερα αυστηρά κριτήρια και λαμβάνουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν πενταετές πρόγραμμα σπουδών επιπέδου master, στο οποίο δίδεται έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση (Crehan, 2020). Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι οι μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδές των Φινλανδών καθηγητών και των δασκάλων συμπεριλαμβάνουν την ενασχόλησή τους με την εκπαιδευτική έρευνα είτε ως μέλη ερευνητικών ομάδων είτε μέσω της εξοικειώσής τους με προϋπάρχουσα έρευνα. (Sahlberg, 2010).

Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει Επιθεώρηση και η αξιολόγηση στηρίζεται σε μια εναλλακτική προσέγγιση του ελέγχου ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία έχουν τεράστια ελευθερία στην άσκηση της εργασίας τους, ενώ η επαγγελματική τους γνώμη αντιμετωπίζεται με σεβασμό. Χάρη στην υψηλή τους κατάρτιση, οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, χωρίς την ανάγκη αυστηρής καθοδήγησης και αξιολόγησης. Η εμπιστοσύνη που δείχνει το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας στους εκπαιδευτικούς δομείται στη βάση της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που λαμβάνει ο Φινλανδός εκπαιδευτικός. Τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα των Φινλανδών εκπαιδευτικών οφείλονται στην άριστη γνώση του αντικειμένου τους, στην άρτια παιδαγωγική κατάρτισή τους και ως εκ τούτου στην αυτονομία που απολαμβάνουν. Επομένως, από τη δεκαετία του 1980 αποφασίστηκε ότι οι επιθεωρήσεις δεν χρειάζονται πλέον, αφού όλες οι παρατηρήσεις έδειχναν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας στα φινλανδικά σχολεία είχε εμπεδωθεί (Crehan, 2020).

3.4.3. Πορτογαλία

Το 2007 θεσμοθετήθηκε στην Πορτογαλία ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης της δημόσιας διοίκησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην αποτίμηση των προτύπων ποιότητας της επαγγελματικής τους απόδοσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ (2011), στην περίπτωση της Πορτογαλίας η αξιολόγηση σχολικών μονάδων αποδείχθηκε πολύ ευκολότερη στην εφαρμογή της από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από τις

έρευνες, οι σχολικές κοινότητες είναι σημαντικό να αποδέχονται τα κριτήρια και να αναγνωρίζουν την ικανότητα και τη νομιμότητα των αξιολογητών (ΟΟΣΑ, 2011). Η διαπίστωση αυτή αφορά άμεσα και την χώρα μας, διότι μέχρι σήμερα, πέρα από τα θεωρητικά κείμενα του ΙΕΠ, έχει λείψει η διεισδυτική και υπεύθυνη ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούνται οι σχολικές μονάδες και οι ίδιοι (Δημητρόπουλος, 2007).

Το εν λόγω μοντέλο αξιολόγησης καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται ανά διετία και εστιάζει σε δύο παραμέτρους:

α) Την επιστημονική-παιδαγωγική απόδοση του εκπαιδευτικού, η οποία αποτιμάται από τον βαθμό προετοιμασίας του, την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές και τη διαδικασία αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Αυτή η διάσταση της αξιολόγησης συνεπάγεται παρατήρηση της σχολικής τάξης.

β) Την υπηρεσιακή απόδοση του εκπαιδευτικού, η οποία αποτιμάται από τη συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, την εκτέλεση των καθηκόντων του, τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τη συμμετοχή του σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και σε δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης.

Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και βασίζεται κυρίως στην αξιολόγηση από ομοτέχνους. Οι κανόνες που ρυθμίζουν το μοντέλο αξιολόγησης καθορίζουν μόνο γενικές αρχές και κατευθυντήριες γραμμές. Το σχολείο έχει την ευθύνη για το χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας, τον καθορισμό των εργαλείων και μέσω αξιολόγησης, την κατανομή των υποχρεώσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στόχος είναι η αξιολογική διαδικασία να ταιριάζει στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου (Santiago, Roseveare, van Amelsvoort, Manzi, & Matthews, 2009).

3.4.4. Γαλλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας είναι συγκεντρωτικό, όπως και της Ελλάδας, γεγονός που διευκολύνει τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μέσα από τη σύγκριση των επιμέρους στοιχείων. Στη Γαλλία η κεντρική κυβέρνηση δεν έχει την ευθύνη μόνο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και για την πρόσληψη, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει τον σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων. Η αξιολόγηση του γαλλικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζεται, σε κεντρικό επίπεδο, από τη Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, καθώς και από τους Φορείς Γενικής Επιθεώρησης: IGEN (Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας) και IGAENR (Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της

Έρευνας). Σε περιφερειακό επίπεδο, η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη των περιφερειακών αρχών επιθεώρησης (ΑΕΕ, 2021).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 άρχισε να γίνεται κατανοητή η ανάγκη για σταδιακή αποκέντρωση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με αφετηρία τη θέση αυτή ο εκπαιδευτικός νόμος-πλαίσιο του 1989 υπογράμμισε τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης και ενίσχυσε την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμεινε στην ευθύνη της κεντρικής κυβέρνησης, αλλά τα σχολεία, και ιδιαίτερα τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, ανέλαβαν την ευθύνη για τον σχεδιασμό της στρατηγικής για την υλοποίηση των εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας υποχρεούνται να διαμορφώσουν ένα «Σχέδιο του Ιδρύματος», στο οποίο καθορίζεται ο τρόπος εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να προσαρμόζεται αποτελεσματικότερα το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, το 1986 ιδρύθηκε το Τμήμα Αξιολόγησης και Σχεδιασμού, το οποίο το 2006 μετονομάστηκε σε DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance - Τμήμα Αξιολόγησης, Πρόβλεψης και Απόδοσης), με κύριο σκοπό τον σχεδιασμό εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να αναπτύξουν τις πρακτικές αυτοαξιολόγησής τους (ΑΕΕ, 2021).

3.4.5. Αυστρία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστρίας ακολουθεί εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει: α) τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών και β) την εποπτεία των σχολείων, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών από τα επίσημα όργανα της σχολικής επιθεώρησης. Εφαρμόζονται, επίσης, πρακτικές που στοχεύουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά ή υποσυστημάτων του από εξειδικευμένους φορείς, ειδικά σε τομείς οι οποίοι σχετίζονται με εκπαιδευτικές καινοτομίες που προωθούνται από την κεντρική κυβέρνηση (ΑΕΕ, 2021).

Τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αυστρία εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα αξιολογούνται από τη Σχολική Επιθεώρηση. Επιπλέον, πραγματοποιούνται πιλοτικά προγράμματα και εξωτερικές έρευνες σχετικά με την ποιότητα των σχολικών μονάδων, τα αποτελέσματα των οποίων λειτουργούν ως πηγή ανατροφοδότησης των διδασκόντων στα συμμετέχοντα σχολεία, η οποία θα αποτελέσει αφορμή για συζήτηση και αναστοχασμό και θα οδηγήσει στην εφαρμογή αποτελεσματικών μέτρων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ, 2021).

B. Ερευνητικό μέρος

4. Σκοπός – Στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τη διαρκή ανάπτυξη του οργανισμού που μαθαίνει και να αναδείξει τα βασικά στοιχεία ενός πλαισίου αξιολόγησης που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο σκοπός αναλύεται στους παρακάτω επιμέρους στόχους:

- α) να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου,
- β) να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς,
- γ) να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και
- δ) να αναδειχθούν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
2. Ποια θεωρούν ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
4. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τα θετικά και αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας στις εκπαιδευτικές επιστήμες συμπεριλαμβάνει πολλά περισσότερα από τα βασικά στάδια και τη διαδικασία διεξαγωγής της. Είναι ένα ζήτημα που συνεπάγεται σχεδιασμό, περιγραφή, υλοποίηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν επιλέγοντας την ποσοτική ή την ποιοτική έρευνα (Creswell, 2016), μία τρίτη κατεύθυνση η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 1991) ή έναν συνδυασμό αυτών.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, γιατί εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα. Προκειμένου να καταλήξουμε σε έγκυρα, ακριβή και

αξιόπιστα ερευνητικά ευρήματα, ακολουθήσαμε ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο ποσοτικής έρευνας, πάνω στο οποίο βασίσαμε την υλοποίηση της δικής μας έρευνας (Παππάς, 2002; Creswell, 2016). Συγκεκριμένα, αφού προσδιορίσαμε και εξειδικεύσαμε τον στόχο της έρευνας, επιλέξαμε τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων με ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1999). Αφού μελετήθηκαν οι απαντήσεις, τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν, έχοντας ως γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και εφαρμόζοντας τις διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να συλλέξει αντικειμενικά και γενικά δεδομένα για κάποιο φαινόμενο και στη συνέχεια να μετατρέψει αυτά τα δεδομένα σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, ώστε να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και να παράσχει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, που θα αποτελούν μια αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας. Χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο, για να αναδείξει τη συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου, γεγονότος ή αντικειμένου. Τα κύρια χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω τάσεων και μεταβλητών, την αιτιολόγηση των ερευνητικών προβλημάτων μέσω ερευνητικών υποθέσεων και σκοπών που έχουν μετρήσιμο χαρακτήρα, τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα εργαλεία, την ανάλυση τάσεων και τη σύγκριση με παλαιότερες μελέτες και τέλος τη συγγραφή αναφοράς της έρευνας μέσα από καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Creswell, 2016).

6. Η διαδικασία της έρευνας

6.1. Το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας ορίζονται οι εκπαιδευτικοί υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί δημόσιων Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων του Δήμου Αγίας Παρασκευής του Βόρειου Τομέα της Αττικής. Το δείγμα αποτελείται από 112 συμμετέχοντες, οι οποίοι έλαβαν μέρος εθελοντικά στην έρευνα και εντοπίστηκαν στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον των ερευνητών. Επιμείναμε στο ζήτημα της ανωνυμίας, μέσω εγγυήσεων για το πώς θα χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες που αντλήθηκαν. Επιδιώξαμε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν ευρύτερο όσον αφορά στην ηλικία, στο επάγγελμα και στο επίπεδο μόρφωσης.

6.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ποσοτικής μορφής. Επιλέξαμε να συλλέξουμε ερευνητικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, διότι:

- είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση του,

- οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας),
- οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι,
- ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις,
- είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου του The Learning How to Learn Project (L2L) (McBeath, 2003), ώστε να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα και να εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας, δηλαδή την εξαγωγή συστηματικών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο σχετίζεται με το Επίπεδο 2 του The Learning How to Learn Project, όπου μετράται ο βαθμός στον οποίο διερευνώνται οι αναξιοποίητες δυνατότητες του σχολείου στο σύνολό του, ώστε μέσα από την αξιοποίησή τους να βελτιωθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με τον Argyris (1993), αφορά όχι μόνο στην ανάληψη άμεσης δράσης ως αποτέλεσμα των εξαγομένων συμπερασμάτων, αλλά και στον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση σχετικά με την ίδια τη διαδικασία της παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου.

Το ερωτηματολόγιο στο πρώτο σκέλος του αποτελείται από την ενότητα συλλογής των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο σκέλος αφορά σε ερωτήσεις κλίμακας αναφορικά με την αντίληψη του δείγματος σχετικά με το υπό εξέταση αντικείμενο. Ειδικότερα, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερις υποενότητες κατ' αντιστοιχία με τα τέσσερα ερευνητικά μας ερωτήματα. Οι απαντήσεις στη δεύτερη ενότητα ζητούν συμφωνία/διαφωνία στις κλίμακες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, προκειμένου να γίνουν πιο λεπτές διακρίσεις, η οποία διαμορφώνεται ως εξής: 1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Δεν έχω γνώμη, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα.

Όσον αφορά στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, η προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα, και δη στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έγινε λαμβάνοντας ως αφετηρία τα παραπάνω αναφερθέντα ερευνητικά μας ερωτήματα και προχωρώντας, στη συνέχεια, σε μία συνδυαστική μελέτη τους με την υπ' αριθμ. 108906/ΓΔ4/10.09.2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων», Υπουργική Απόφαση (Β'4189), σύμφωνα με την οποία η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτυπώνει, μεταξύ άλλων:

- Την ταυτότητα της σχολικής μονάδας (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον κ.λπ.).
- την αποτίμηση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, με βάση εννέα (9) άξονες,
- τη συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής,

- τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας,
- τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό με εστίαση στις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας,
- τα σημαντικότερα αποτελέσματα των Δράσεων που υλοποιήθηκαν και το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί,
- τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των Δράσεων,
- την πιθανή ανάδειξη καλών πρακτικών με προτάσεις για αξιοποίησή τους,
- προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,
- προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος.

Ως εκ τούτου, η υποενότητα 1 περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις σχετικές με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, σε αυτήν την υποενότητα, οι ερωτήσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν είναι πιο γενικές, ως εξής:

1. Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερη από την εξωτερική αξιολόγηση (π.χ. από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης);
3. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος στην αρχή κάθε σχολικού έτους;
4. Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
5. Οι διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
6. Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης καλών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;

Η υποενότητα 2 περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις σχετικές με τα ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συνεπώς οι ερωτήσεις περιέχουν τη διατύπωση «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει...». Για την διαμόρφωση των ερωτημάτων της συγκεκριμένης υποενότητας, λάβαμε υπ' όψιν άξονες και επιμέρους δείκτες που περιγράφονται στα προβλεπόμενα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως εξής:

- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς
- Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις
- Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
- Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

- Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος

Τα ερωτήματα που προέκυψαν, ως συνέπεια, είναι τα ακόλουθα:

7. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό;
8. Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας;
9. Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει ρόλο ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας;
10. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;
11. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;
12. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών;
13. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της;

Η υποενότητα 3 περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Για την διαμόρφωση των ερωτημάτων της συγκεκριμένης υποενότητας, λάβαμε υπ' όψιν άξονες και επιμέρους δείκτες που περιγράφονται στα προβλεπόμενα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως εξής:

- Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας
- Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα
- Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων
- Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς
- Εξωστρέφεια-διάχυση καλών πρακτικών
- Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.)

Τα ερωτήματα που προέκυψαν, σε αυτό το στάδιο, είναι τα ακόλουθα:

14. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου;
15. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός;
16. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς;

17. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του;
18. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας;
19. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναδεικνύει την μοναδικότητα της σχολικής μονάδας;

Η τέταρτη και τελευταία υποενότητα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που έχουν ως σκοπό να αναδείξουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους ερωτώμενους:

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει:

20. Στη βελτίωση της υλικοτεχνικής της υποδομής και στη βελτίωση της λειτουργικότητάς της;
21. Στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται;
22. Στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο;
23. Σε βέλτιστο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου;
24. Στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
25. Στη διάκριση των «ενεργών» σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς;
26. Στην επιβράβευση των «ενεργών» σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση;

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της εφαρμογής Google Forms και απεστάλησαν μέσω μείλ και κοινωνικών δικτύων, όπως το Messenger. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο μέγεθος του ερωτηματολογίου, διότι ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο είναι εξαρχής αποθαρρυντικό. Έτσι, για να μειώσουμε τον αριθμό των σελίδων, χρησιμοποιήσαμε την κατάλληλη γραμματοσειρά, η οποία έχει ένα αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος, ώστε να μην καλύπτει πολύ χώρο, αλλά και οι χαρακτήρες να είναι ευανάγνωστοι. Οι ερωτήσεις είναι συνοπτικές και περιεκτικές, ώστε να απαντώνται εύκολα. Καταλήξαμε σε ένα σύνολο 26 ερωτήσεων, το οποίο, κατά τη γνώμη μας, είναι επαρκές για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

6.3. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Η παρούσα ανάλυση ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS της IBM, με σκοπό την άντληση αποτελεσμάτων από δείγμα 112 συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα παρατίθενται ανά ερώτηση βάσει της σειράς που εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, ενώ συνοδεύονται από αντίστοιχα γραφήματα για την καλύτερη οπτικοποίησή τους.

Όσον αφορά στις αναλύσεις που πραγματοποιούνται, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εξετάζονται μεμονωμένα σε περιγραφικό επίπεδο με βάση τους πίνακες και τα ραβδογράμματα που τις συνοδεύουν, ενώ πραγματοποιείται έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's.

6.4. Έλεγχος Αξιοπιστίας

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach a που αφορά στις ερωτήσεις κλίμακας. Ο δείκτης Cronbach a κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1, με τιμές ανώτερες του 0,6 να θεωρούνται ικανοποιητικές, δείχνοντας εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων.

Cronbach's Alpha	N of Items
0,941	26

Όπως παρατηρούμε, το αποτέλεσμα του δείκτη είναι 0,941, αποτέλεσμα που δείχνει υψηλή αξιοπιστία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

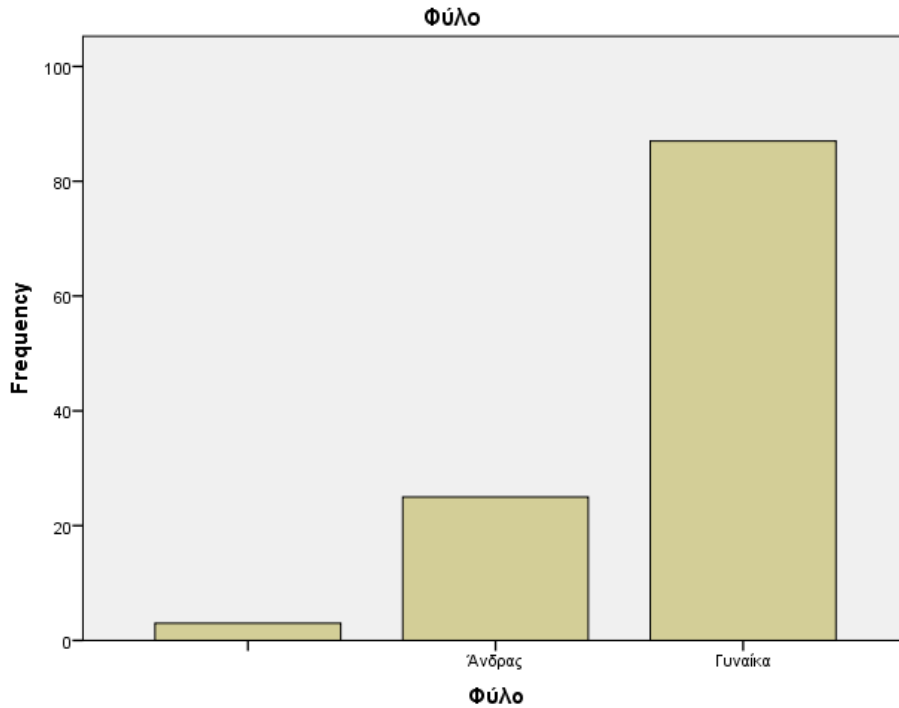
6.5. Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα της έρευνας

6.5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή του φύλου στο εξεταζόμενο δείγμα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	25	22,3	22,3	22,3
Valid Γυναίκα	87	77,7	77,7	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν γυναίκες σε ποσοστό 77,7%, ήτοι 87 γυναίκες και 25 άνδρες. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή της ηλικίας στο εξεταζόμενο δείγμα.

Ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<35	28	25,0	25,0	25,0
35-45	21	18,8	18,8	43,8
Valid 45-55	50	44,6	44,6	88,4
55-65	13	11,6	11,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν έως 35 έτη σε ποσοστό 25% , 35-45 έτη σε ποσοστό 18,8 % επί του συνόλου, 44,6% ήταν συμμετέχοντες 45-55 ετών, ενώ 11,6% ήταν συμμετέχοντες 55-65 ετών.

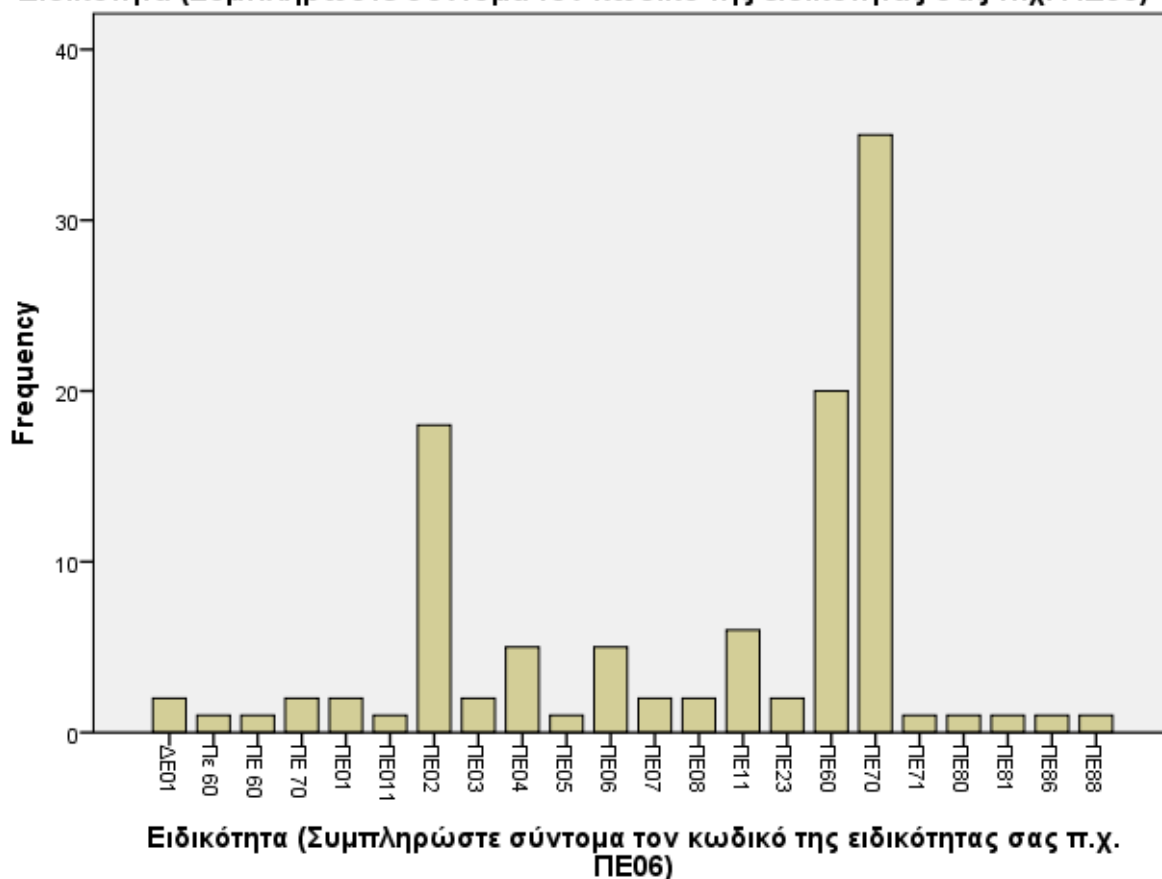
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των ειδικοτήτων στο εξεταζόμενο δείγμα.

Ειδικότητα (Συμπληρώστε σύντομα τον κωδικό της ειδικότητας σας π.χ.

ΠΕ06)					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	ΔΕ01	2	1,8	1,8	1,8
	Πε 60	1	,9	,9	2,7
	ΠΕ 60	1	,9	,9	3,6
	ΠΕ 70	2	1,8	1,8	5,4
	ΠΕ01	2	1,8	1,8	7,1
	ΠΕ011	1	,9	,9	8,0
	ΠΕ02	18	16,1	16,1	24,1
	ΠΕ03	2	1,8	1,8	25,9
	ΠΕ04	5	4,5	4,5	30,4
	ΠΕ05	1	,9	,9	31,3
	ΠΕ06	5	4,5	4,5	35,7
Valid	ΠΕ07	2	1,8	1,8	37,5
	ΠΕ08	2	1,8	1,8	39,3
	ΠΕ11	6	5,4	5,4	44,6
	ΠΕ23	2	1,8	1,8	46,4
	ΠΕ60	20	17,9	17,9	64,3
	ΠΕ70	35	31,3	31,3	95,5
	ΠΕ71	1	,9	,9	96,4
	ΠΕ80	1	,9	,9	97,3
	ΠΕ81	1	,9	,9	98,2
	ΠΕ86	1	,9	,9	99,1
	ΠΕ88	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, οι επικρατέστερες ειδικότητες του δείγματος είναι οι ΠΕ70 (31,3%), ΠΕ60 (17,9%) και ΠΕ02 (16,1%). Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Ειδικότητα (Συμπληρώστε σύντομα τον κωδικό της ειδικότητας σας π.χ. ΠΕ06)



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή του τύπου σχολείου στο εξεταζόμενο δείγμα.

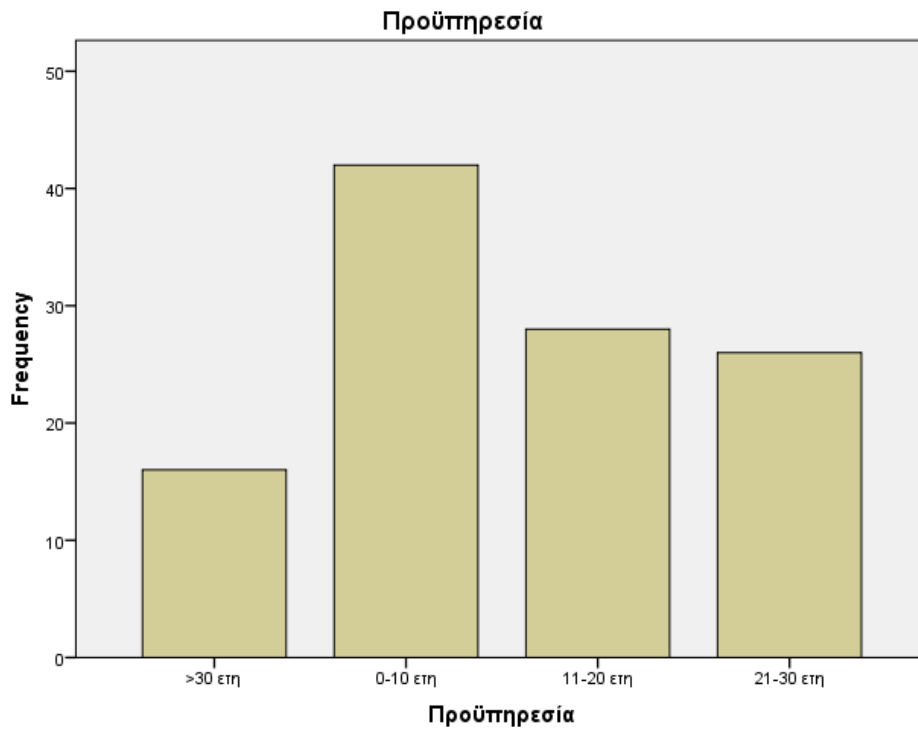
Τύπος Σχολείου Υπηρετήσης				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γυμνάσιο	41	36,6	36,6	36,6
Δημοτικό	48	42,9	42,9	79,5
Νηπιαγωγείο	23	20,5	20,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 36,6% του δείγματος εργάζεται σε γυμνάσιο, το 42,9% του δείγματος εργάζεται σε δημοτικό σχολείο και το 20,5% σε νηπιαγωγείο.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στο εξεταζόμενο δείγμα.

Προϋπηρεσία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	>30 έτη	16	14,3	14,3
	0-10 έτη	42	37,5	51,8
Valid	11-20 έτη	28	25,0	76,8
	21-30 έτη	26	23,2	100,0
Total		112	100,0	

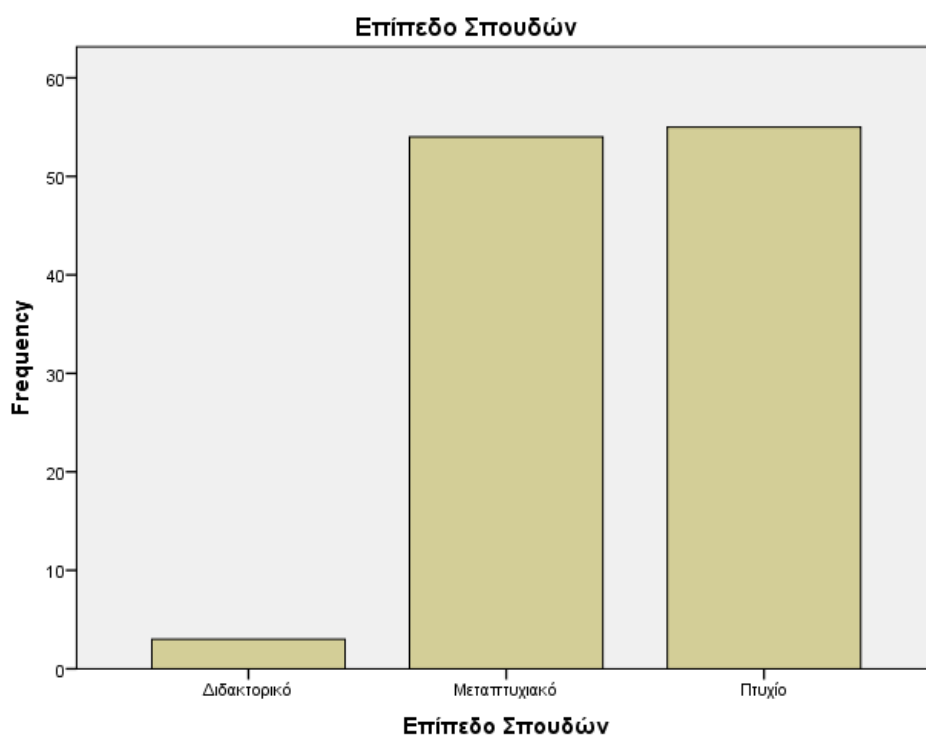
Όπως παρατηρούμε, το 37,5% του δείγματος απασχολείται στην εκπαίδευση 0-10 έτη, 11-20 έτη το 25%, το 23,2% απασχολείται 21-30 έτη, ενώ από 30 έτη και άνω απασχολείται στην εκπαίδευση το 14,3% των συμμετεχόντων. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή του επιπέδου σπουδών στο εξεταζόμενο δείγμα.

Επίπεδο Σπουδών					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Διδακτορικό	3	2,7	2,7	2,7
	Μεταπτυχιακό	54	48,2	48,2	50,9
	Πτυχίο	55	49,1	49,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Από τους 115 ερωτηθέντες, οι 54 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (48,2%), οι 55 ήταν κάτοχοι βασικού τίτλου (49,1%), ενώ 3 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι διδακτορικού (2,7%). Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



6.5.2. Ερωτήσεις κλίμακας

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση, καθώς επίσης την ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις μεταβλητές κλίμακας, οι οποίες παρατίθενται με τη σειρά που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A	112	1,00	5,00	3,8393	,98231
B	112	1,00	5,00	3,6339	1,13102
C	112	1,00	5,00	4,3304	,77562
D	112	1,00	5,00	4,0982	,88998
F	112	1,00	5,00	4,0625	,86244
G	112	1,00	5,00	4,0714	,82434
H	112	1,00	5,00	3,5625	,90823
I	112	1,00	5,00	3,3304	1,27617
J	112	1,00	5,00	2,5536	1,10559
K	112	1,00	5,00	4,0714	,90757
L	112	1,00	5,00	3,8036	,92842
M	112	1,00	5,00	3,5893	1,09506
N	112	1,00	5,00	4,1696	,73385
O	112	1,00	5,00	3,5089	1,07381
P	112	1,00	5,00	3,5268	1,04803
Q	112	1,00	5,00	3,6786	1,02416
R	112	1,00	5,00	3,7589	1,05049
S	112	1,00	5,00	4,0268	1,00861
T	112	1,00	5,00	3,4732	1,07351
U	112	1,00	5,00	3,9018	,83784
V	112	1,00	5,00	4,0357	,95793
W	112	1,00	5,00	3,3839	1,05049
X	112	1,00	5,00	3,8750	,96912
Y	112	1,00	5,00	3,5804	1,14403
Z	112	1,00	5,00	3,0000	1,26633
AB	112	1,00	5,00	2,9643	1,30093
Valid N (listwise)	112				

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

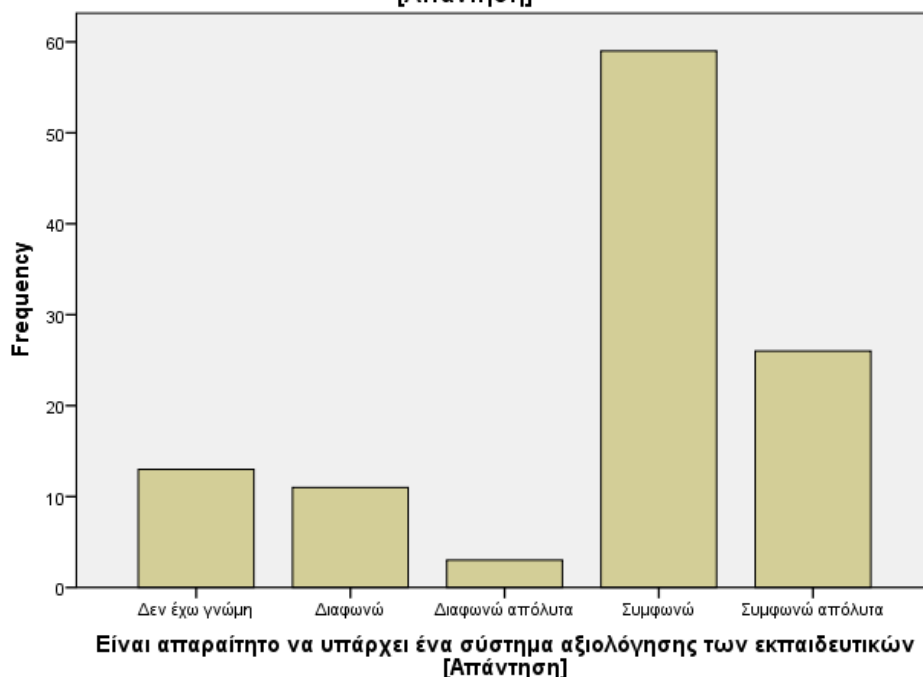
Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	13	11,6	11,6	11,6
Διαφωνώ	11	9,8	9,8	21,4
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	24,1
Valid Συμφωνώ	59	52,7	52,7	76,8
Συμφωνώ απόλυτα	26	23,2	23,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 75,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 11,6% είναι ουδέτερο, ενώ το 12,5% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
[Απάντηση]



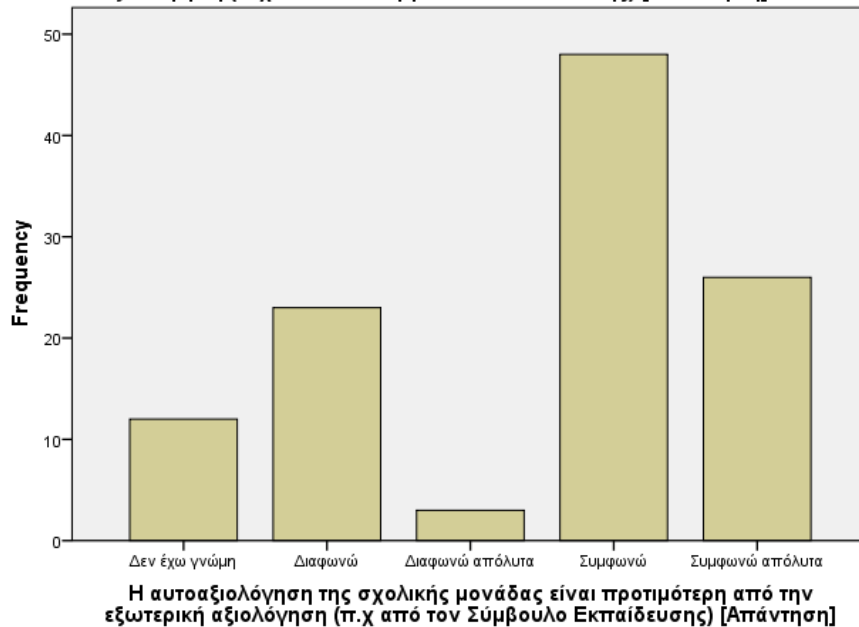
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερη από την εξωτερική αξιολόγηση;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερη από την εξωτερική αξιολόγηση (π.χ από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης) [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	12	10,7	10,7	10,7
Διαφωνώ	23	20,5	20,5	31,3
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	33,9
Valid Συμφωνώ	48	42,9	42,9	76,8
Συμφωνώ απόλυτα	26	23,2	23,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 66,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 10,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 23,2% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερη από την εξωτερική αξιολόγηση (π.χ από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης) [Απάντηση]



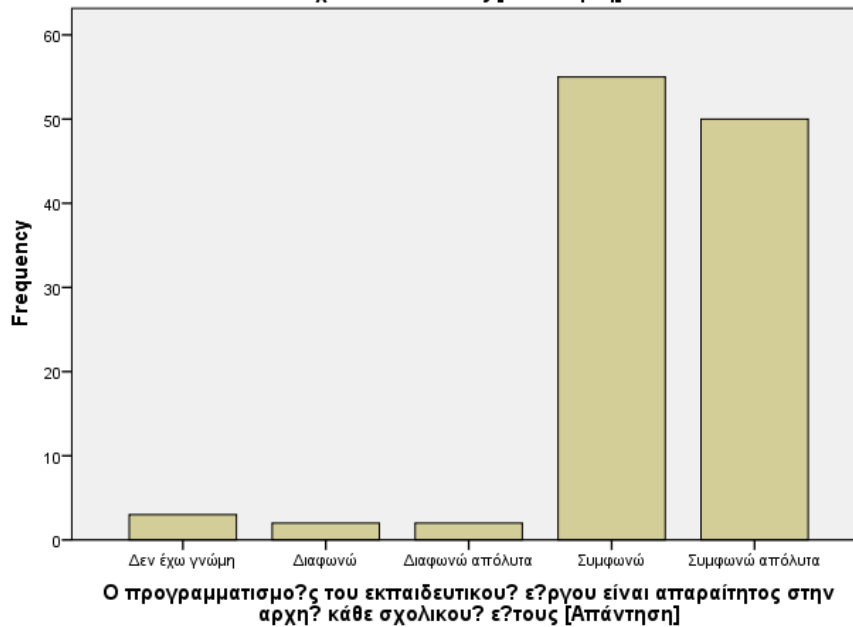
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος στην αρχή κάθε σχολικού έτους;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος στην αρχή κάθε σχολικού έτους [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	4,5
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	6,3
Valid Συμφωνώ	55	49,1	49,1	55,4
Συμφωνώ απόλυτα	50	44,6	44,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 93,7% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 2,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 3,6% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος στην αρχή κάθε σχολικού έτους [Απάντηση]



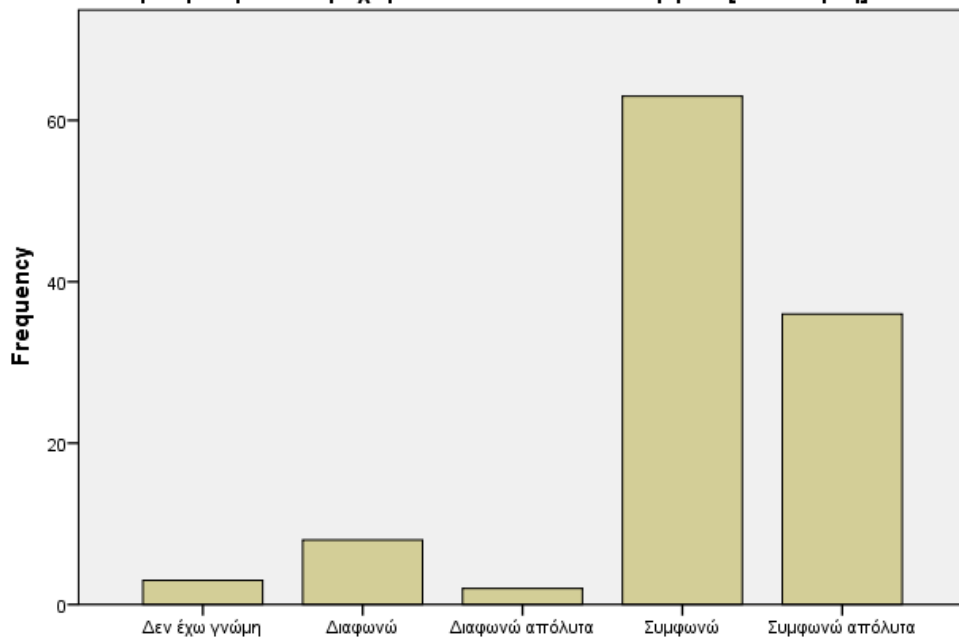
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	8	7,1	7,1	9,8
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	11,6
Valid Συμφωνώ	63	56,3	56,3	67,9
Συμφωνώ απόλυτα	36	32,1	32,1	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 88,4% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 2,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 8,9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]



Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]

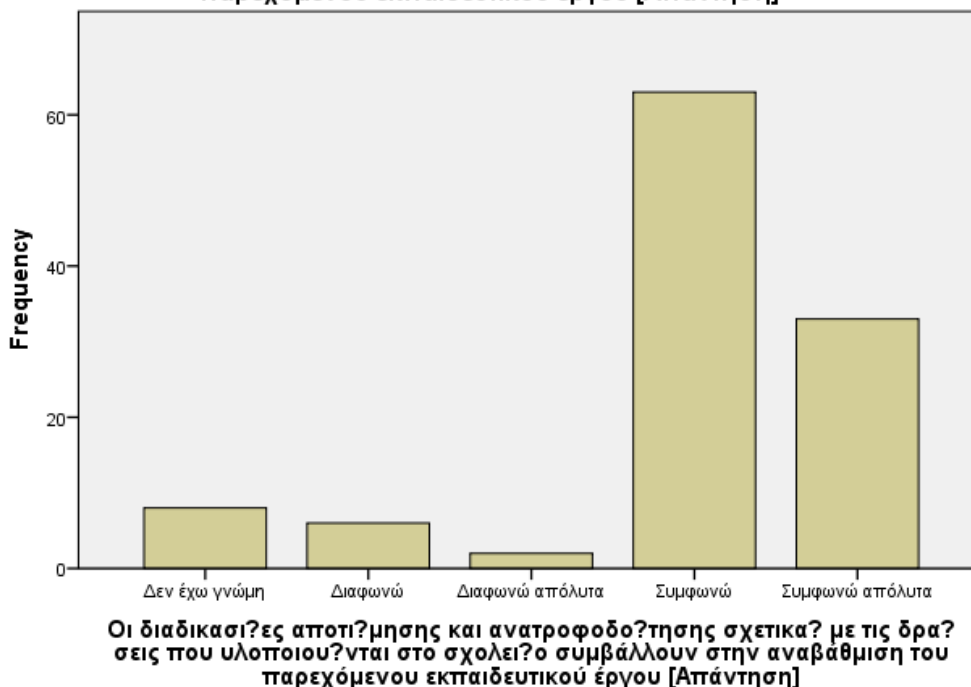
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Οι διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Οι διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν έχω γνώμη	8	7,1	7,1	7,1
Valid Διαφωνώ	6	5,4	5,4	12,5
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	14,3
Valid Συμφωνώ	63	56,3	56,3	70,5
Valid Συμφωνώ απόλυτα	33	29,5	29,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 85,8% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 7,1% είναι ουδέτερο, ενώ το 7,2% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Οι διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]



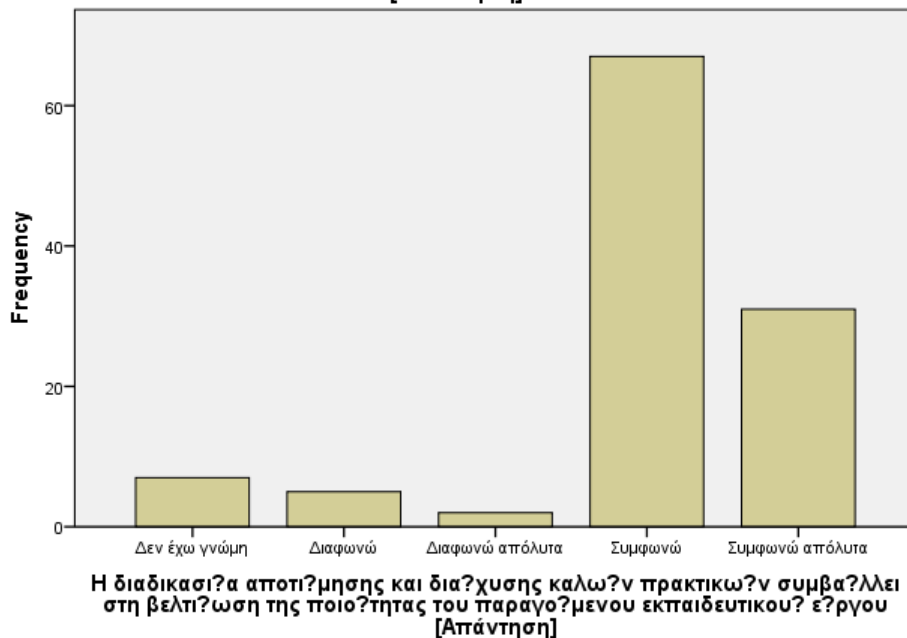
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης κάλων πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγομένου εκπαιδευτικού έργου;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης καλών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	7	6,3	6,3	6,3
Διαφωνώ	5	4,5	4,5	10,7
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	12,5
Valid Συμφωνώ	67	59,8	59,8	72,3
Συμφωνώ απόλυτα	31	27,7	27,7	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 87,5% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 6,3% είναι ουδέτερο, ενώ το 6,3% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης καλών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

**Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά
κάθε εκπαιδευτικό [Απάντηση]**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	21	18,8	18,8	18,8
Διαφωνώ	16	14,3	14,3	33,0
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	34,8
Valid Συμφωνώ	63	56,3	56,3	91,1
Συμφωνώ απόλυτα	10	8,9	8,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 65,2% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 18,8% είναι ουδέτερο, ενώ το 16,1% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

**Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά
ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό [Απάντηση]**



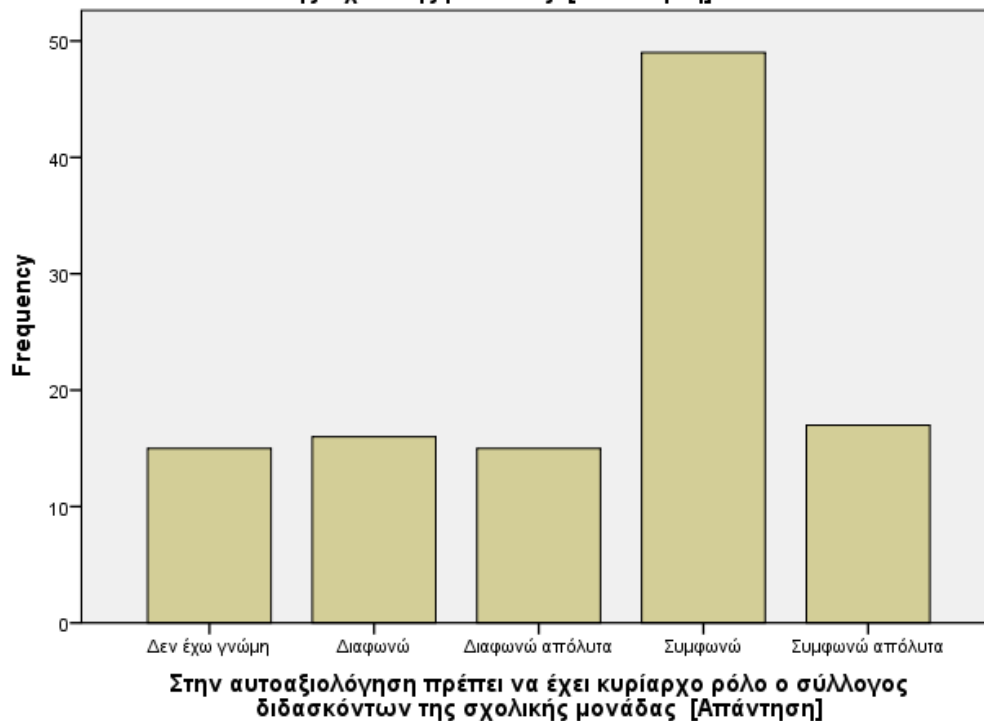
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	15	13,4	13,4	13,4
Διαφωνώ	16	14,3	14,3	27,7
Διαφωνώ απόλυτα	15	13,4	13,4	41,1
Valid Συμφωνώ	49	43,8	43,8	84,8
Συμφωνώ απόλυτα	17	15,2	15,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 59% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 13,4% είναι ουδέτερο, ενώ το 27,7% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας [Απάντηση]



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει ρόλο και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει ρόλο και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	26	23,2	23,2	23,2
Διαφωνώ	40	35,7	35,7	58,9
Διαφωνώ απόλυτα	20	17,9	17,9	76,8
Valid Συμφωνώ	22	19,6	19,6	96,4
Συμφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 23,3% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 23,2% είναι ουδέτερο, ενώ το 53,6% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



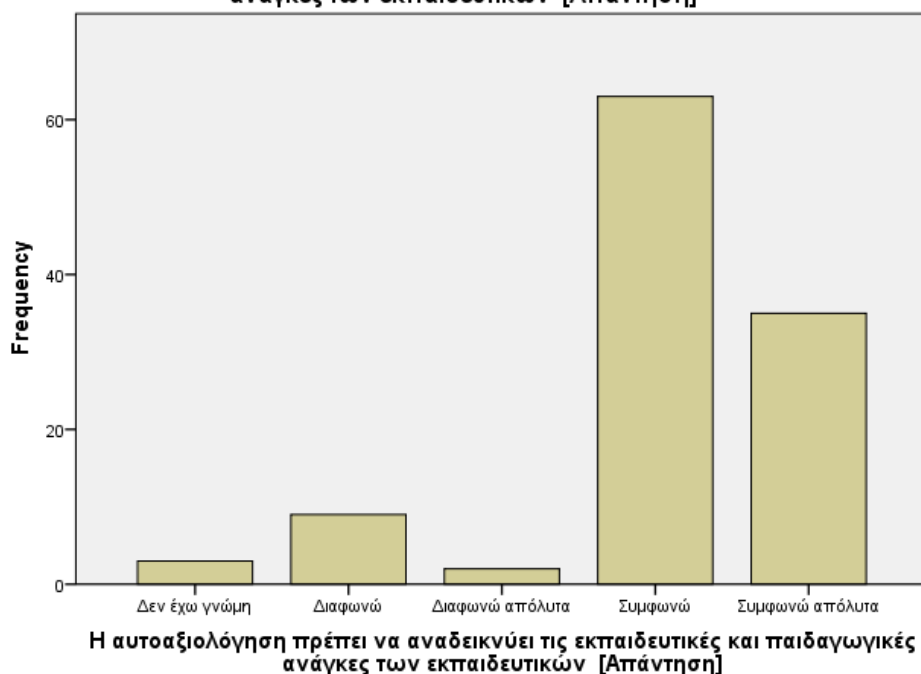
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	9	8,0	8,0	10,7
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	12,5
Valid Συμφωνώ	63	56,3	56,3	68,8
Συμφωνώ απόλυτα	35	31,3	31,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 87,6% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 2,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 9,8% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών [Απάντηση]



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

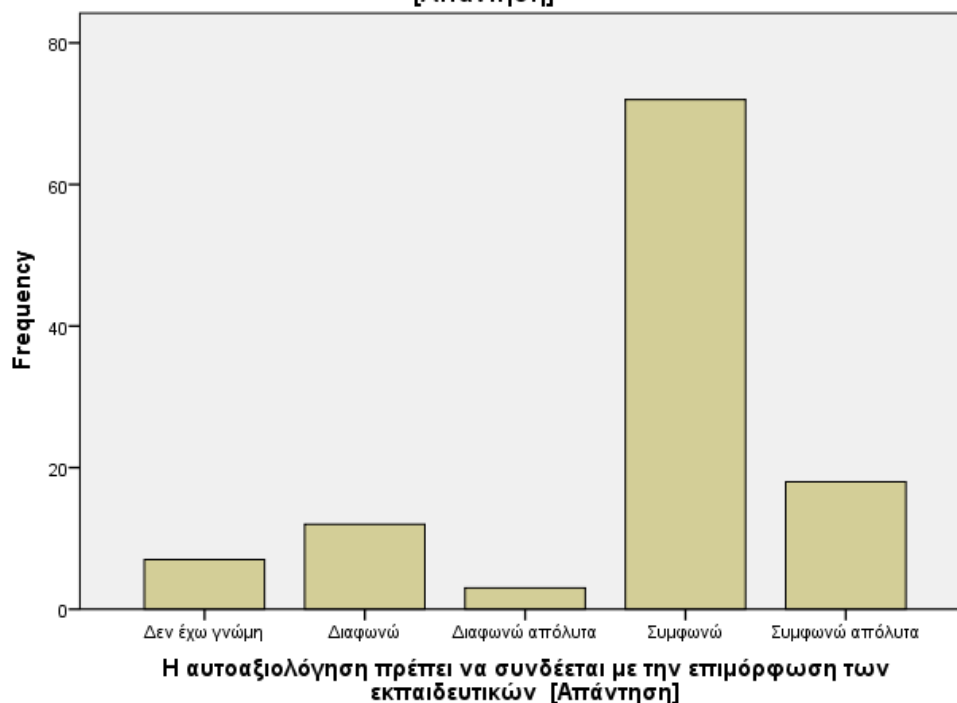
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	7	6,3	6,3	6,3
Διαφωνώ	12	10,7	10,7	17,0
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	19,6
Valid Συμφωνώ	72	64,3	64,3	83,9
Συμφωνώ απόλυτα	18	16,1	16,1	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 80,4% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 6,3% είναι ουδέτερο, ενώ το 13,4% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
[Απάντηση]



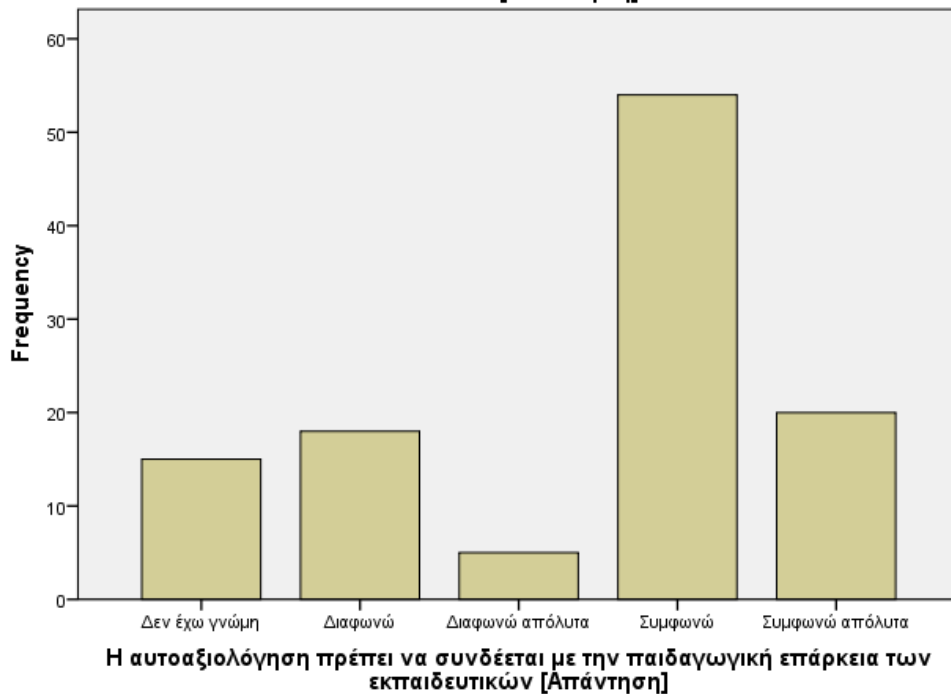
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	15	13,4	13,4	13,4
Διαφωνώ	18	16,1	16,1	29,5
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	33,9
Valid Συμφωνώ	54	48,2	48,2	82,1
Συμφωνώ απόλυτα	20	17,9	17,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 66,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 13,4% είναι ουδέτερο, ενώ το 20,6% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών [Απάντηση]



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

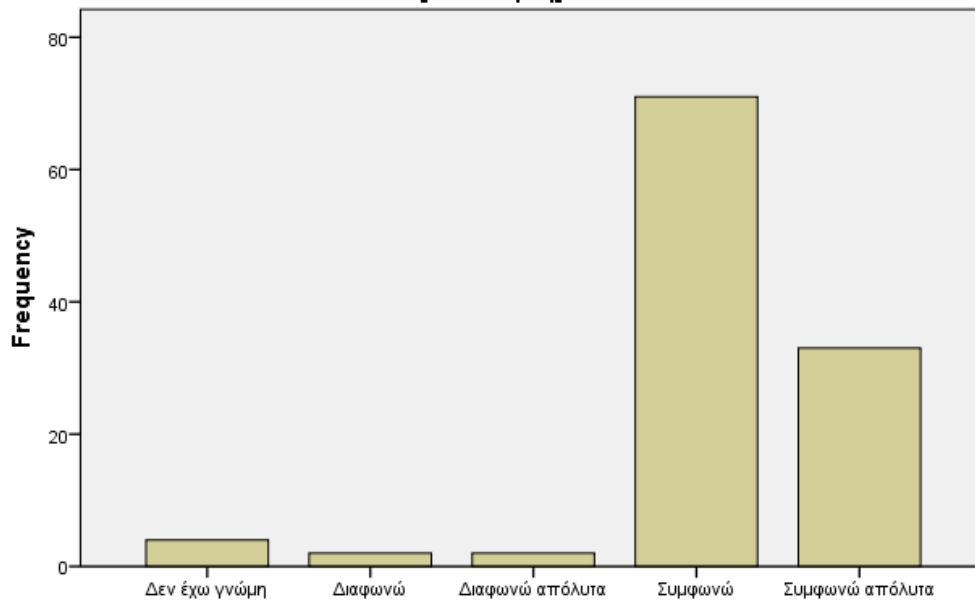
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	4	3,6	3,6	3,6
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	5,4
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	7,1
Valid Συμφωνώ	71	63,4	63,4	70,5
Συμφωνώ απόλυτα	33	29,5	29,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 92,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 3,6% είναι ουδέτερο, ενώ το 3,6% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της [Απάντηση]

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	12	10,7	10,7	10,7
Διαφωνώ	27	24,1	24,1	34,8
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	36,6
Valid Συμφωνώ	54	48,2	48,2	84,8
Συμφωνώ απόλυτα	17	15,2	15,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 63,4% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 10,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 25,9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



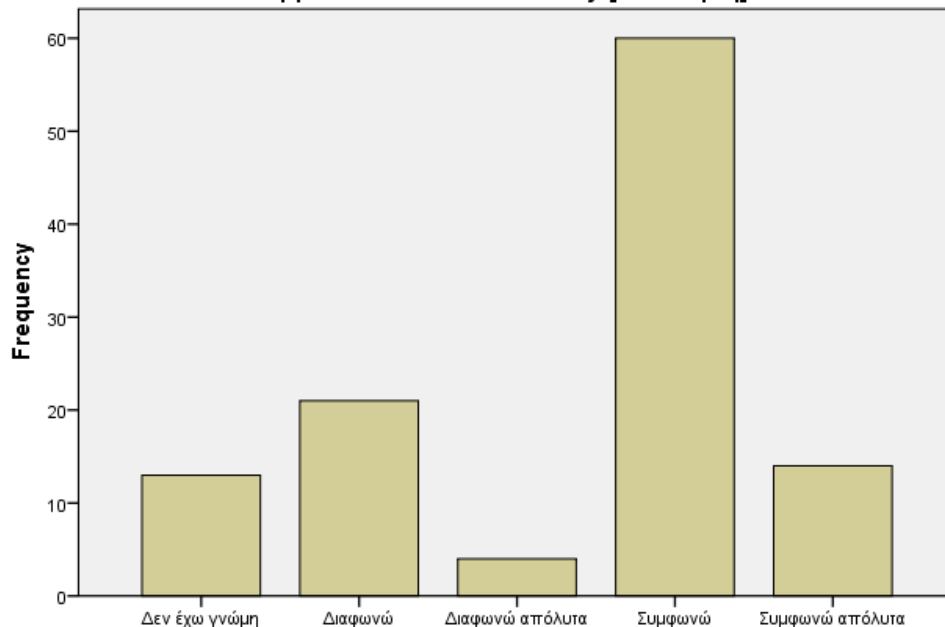
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	13	11,6	11,6	11,6
Διαφωνώ	21	18,8	18,8	30,4
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	33,9
Valid Συμφωνώ	60	53,6	53,6	87,5
Συμφωνώ απόλυτα	14	12,5	12,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 66,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 11,6% είναι ουδέτερο, ενώ το 22,4% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός [Απάντηση]

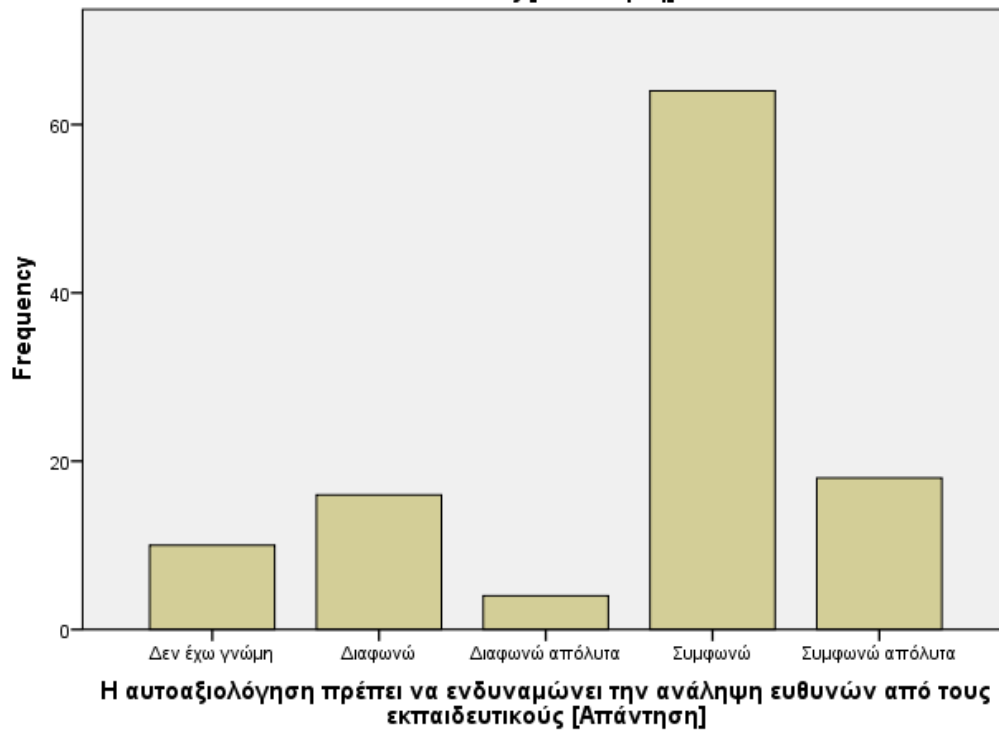
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	10	8,9	8,9	8,9
Διαφωνώ	16	14,3	14,3	23,2
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	26,8
Valid Συμφωνώ	64	57,1	57,1	83,9
Συμφωνώ απόλυτα	18	16,1	16,1	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 73,3% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 8,9% είναι ουδέτερο, ενώ το 17,9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς [Απάντηση]



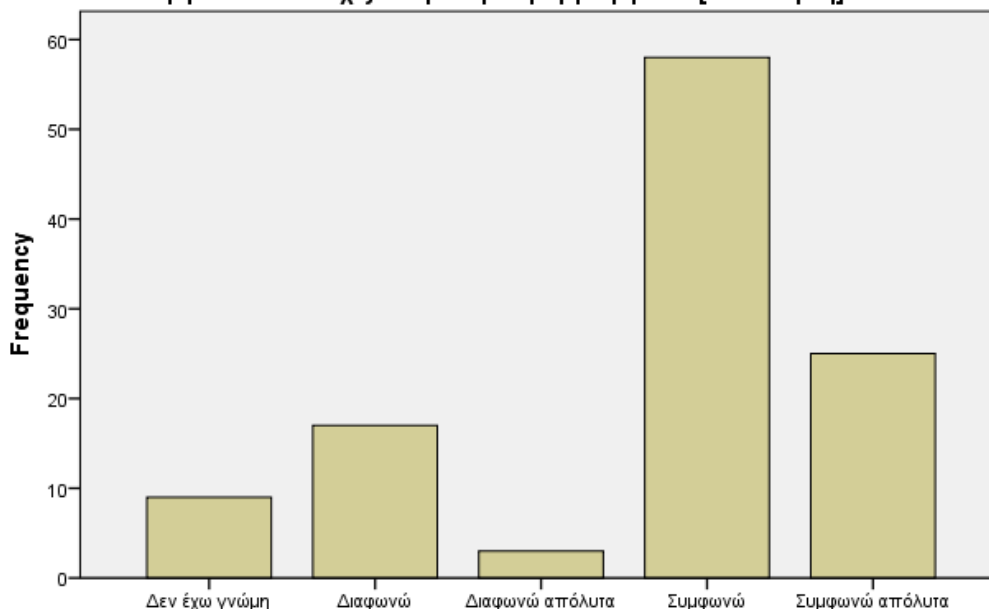
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	9	8,0	8,0	8,0
Διαφωνώ	17	15,2	15,2	23,2
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	25,9
Valid Συμφωνώ	58	51,8	51,8	77,7
Συμφωνώ απόλυτα	25	22,3	22,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 74,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 8% είναι ουδέτερο, ενώ το 17,9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του [Απάντηση]

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

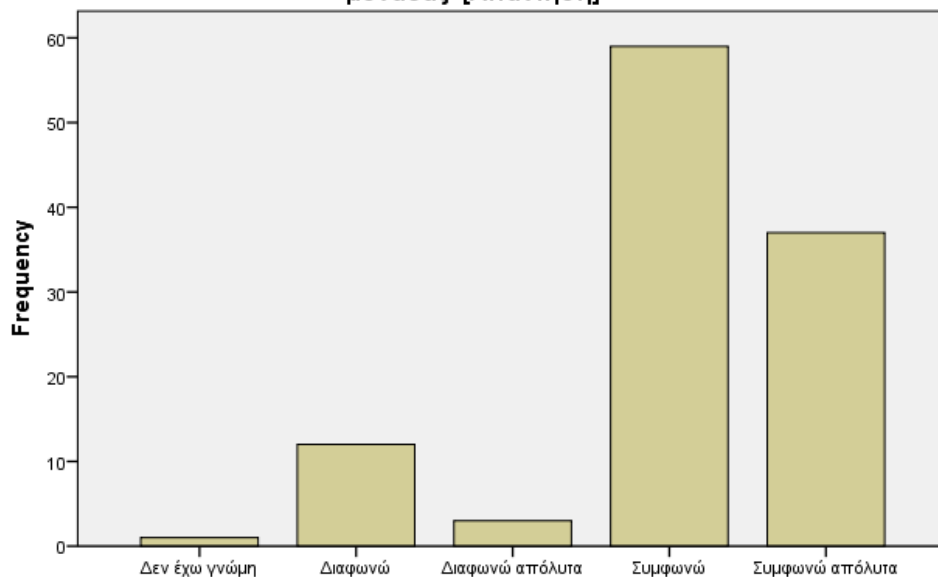
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	1	,9	,9	,9
Διαφωνώ	12	10,7	10,7	11,6
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	14,3
Valid Συμφωνώ	59	52,7	52,7	67,0
Συμφωνώ απόλυτα	37	33,0	33,0	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 85,7% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 0,9% είναι ουδέτερο, ενώ το 13,4% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας [Απάντηση]

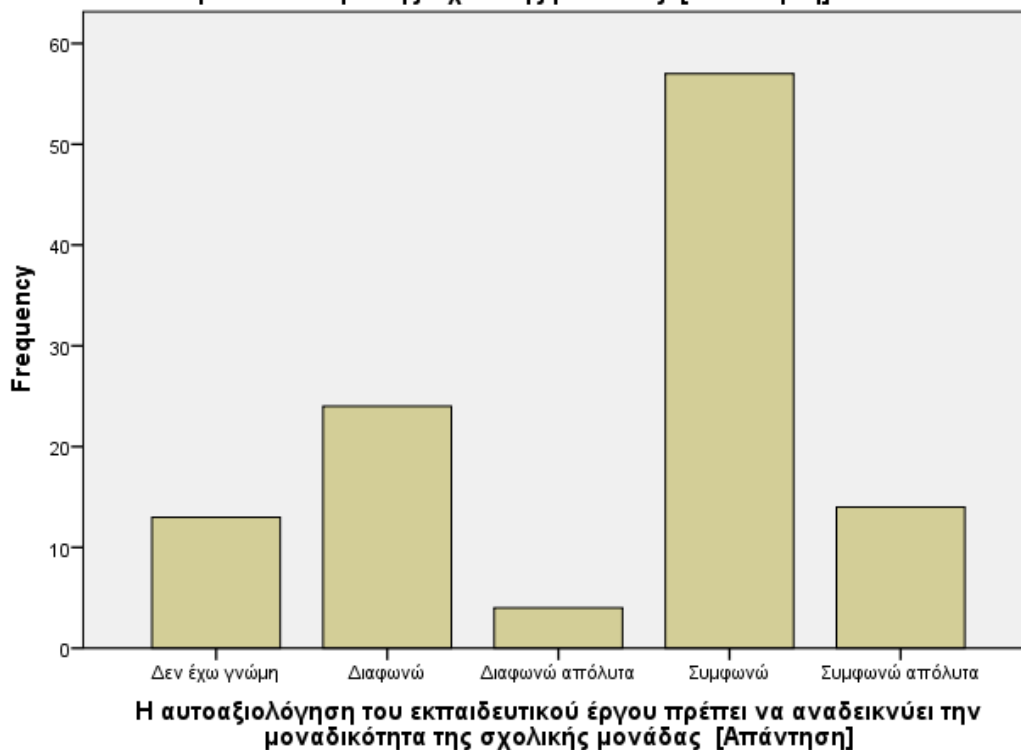
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναδεικνύει την μοναδικότητα της σχολικής μονάδας;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναδεικνύει την μοναδικότητα της σχολικής μονάδας [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	13	11,6	11,6	11,6
Διαφωνώ	24	21,4	21,4	33,0
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	36,6
Valid Συμφωνώ	57	50,9	50,9	87,5
Συμφωνώ απόλυτα	14	12,5	12,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 63,4% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 11,6% είναι ουδέτερο, ενώ το 25% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναδεικνύει την μοναδικότητα της σχολικής μονάδας [Απάντηση]



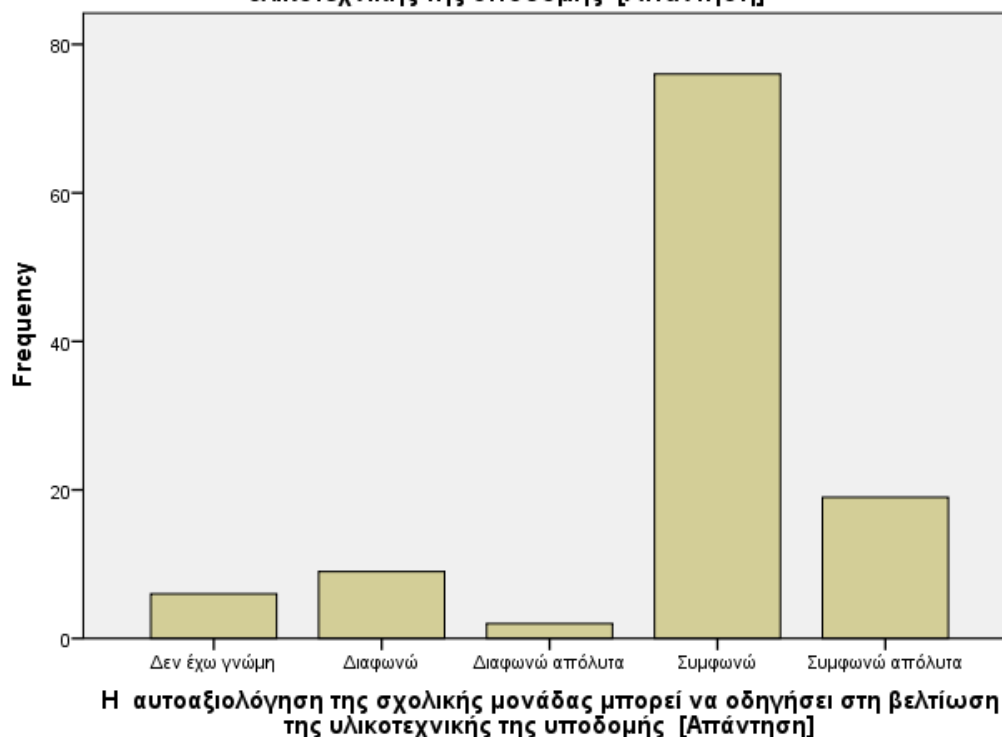
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της υλικοτεχνικής της υποδομής;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της υλικοτεχνικής της υποδομής [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	6	5,4	5,4	5,4
Διαφωνώ	9	8,0	8,0	13,4
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	15,2
Valid Συμφωνώ	76	67,9	67,9	83,0
Συμφωνώ απόλυτα	19	7,0	17,0	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 84,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 5,4% είναι ουδέτερο, ενώ το 9,8% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της υλικοτεχνικής της υποδομής [Απάντηση]



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

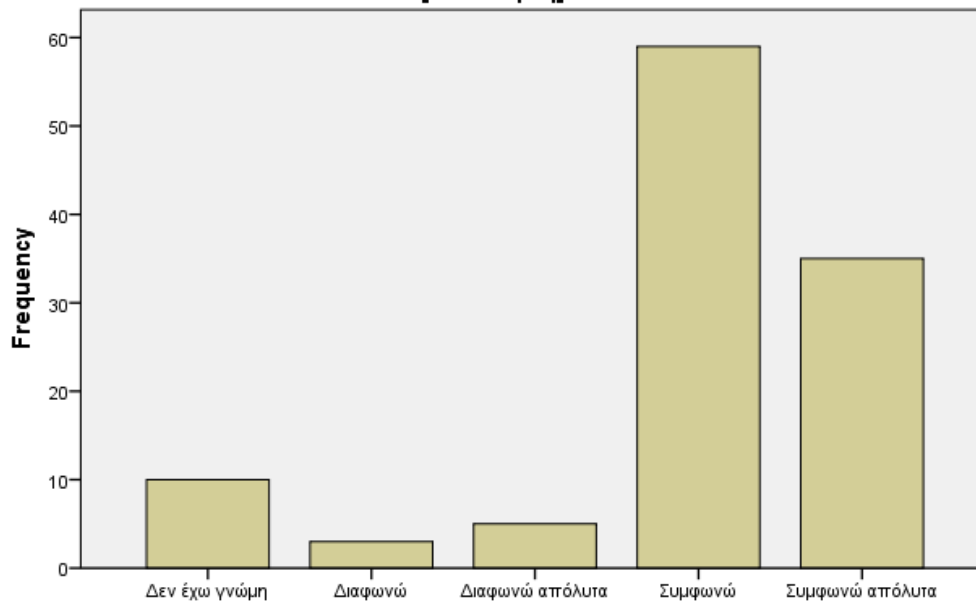
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	10	8,9	8,9	8,9
Διαφωνώ	3	2,7	2,7	11,6
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	16,1
Valid Συμφωνώ	59	52,7	52,7	68,8
Συμφωνώ απόλυτα	35	31,3	31,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 84% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 8,9% είναι ουδέτερο, ενώ το 7,2% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται
[Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται [Απάντηση]

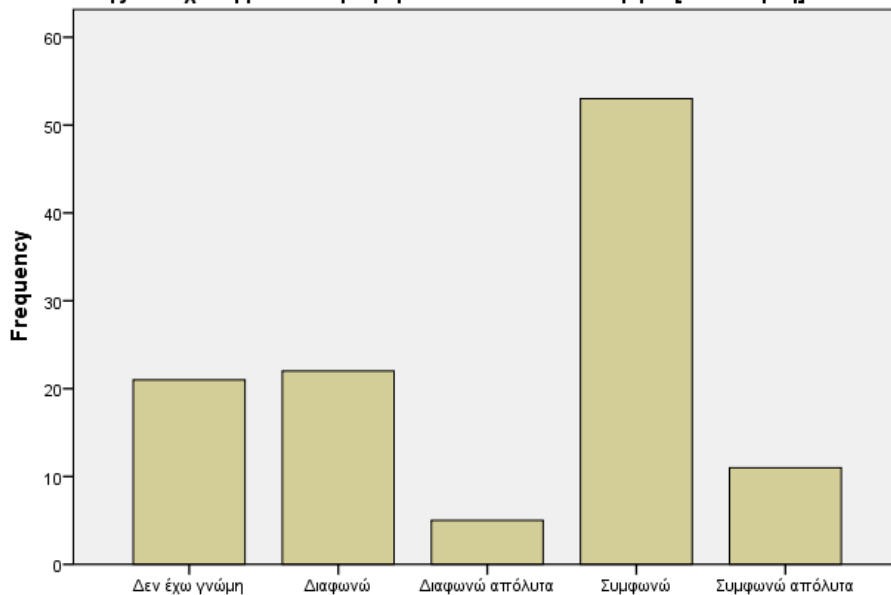
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	21	18,8	18,8	18,8
Διαφωνώ	22	19,6	19,6	38,4
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	42,9
Valid Συμφωνώ	53	47,3	47,3	90,2
Συμφωνώ απόλυτα	11	9,8	9,8	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 57,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 18,8% είναι ουδέτερο, ενώ το 24,1% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο [Απάντηση]

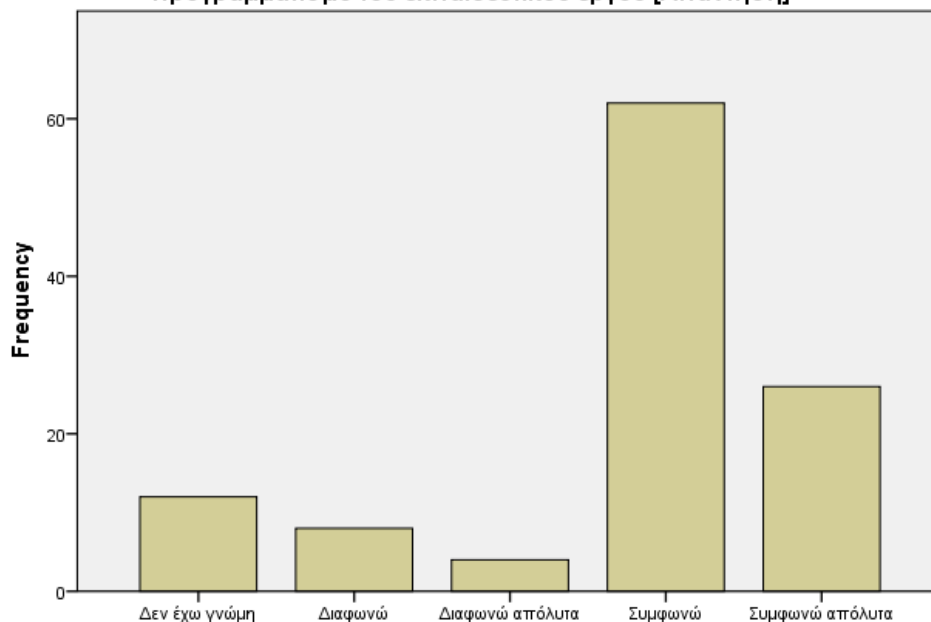
Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στον βέλτιστο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

**Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στον βέλτιστο
προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	12	10,7	10,7	10,7
Διαφωνώ	8	7,1	7,1	17,9
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	21,4
Valid Συμφωνώ	62	55,4	55,4	76,8
Συμφωνώ απόλυτα	26	23,2	23,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 78,6% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 10,7% είναι ουδέτερο, ενώ το 10,7% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

**Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στον βέλτιστο
προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]**



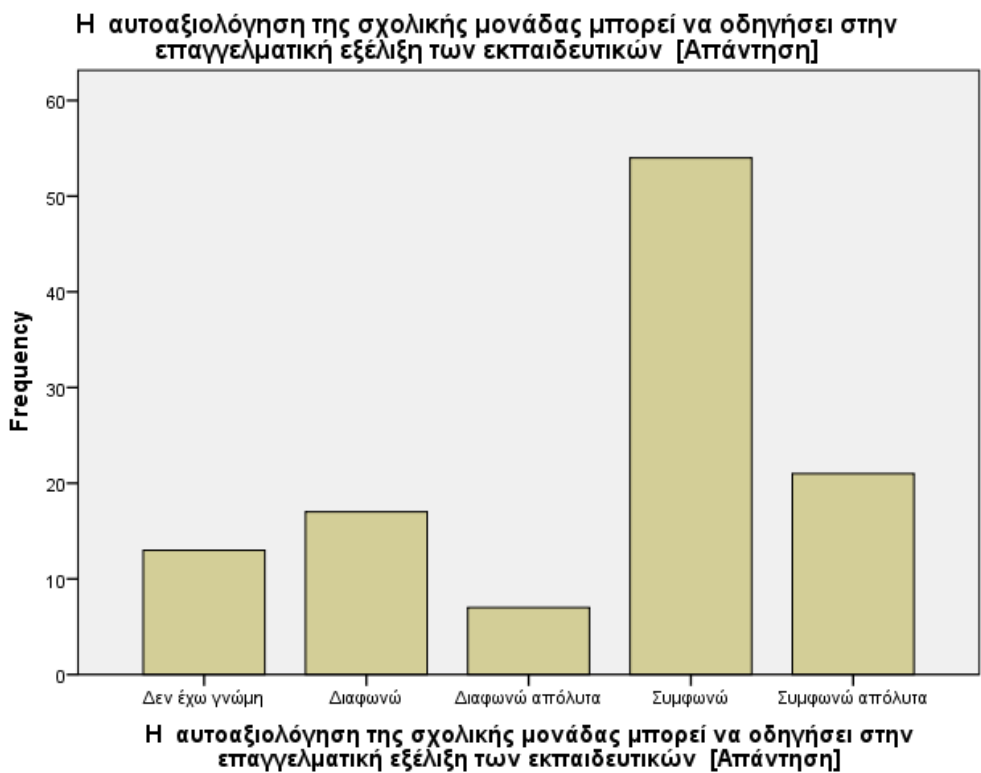
**Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στον βέλτιστο
προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου [Απάντηση]**

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών [Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	13	11,6	11,6	11,6
Διαφωνώ	17	15,2	15,2	26,8
Διαφωνώ απόλυτα	7	6,3	6,3	33,0
Valid Συμφωνώ	54	48,2	48,2	81,3
Συμφωνώ απόλυτα	21	18,8	18,8	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 67% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 11,6% είναι ουδέτερο, ενώ το 21,5% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.



Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη διάκριση των ‘ενεργών’ σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς;» για το εξεταζόμενο δείγμα.

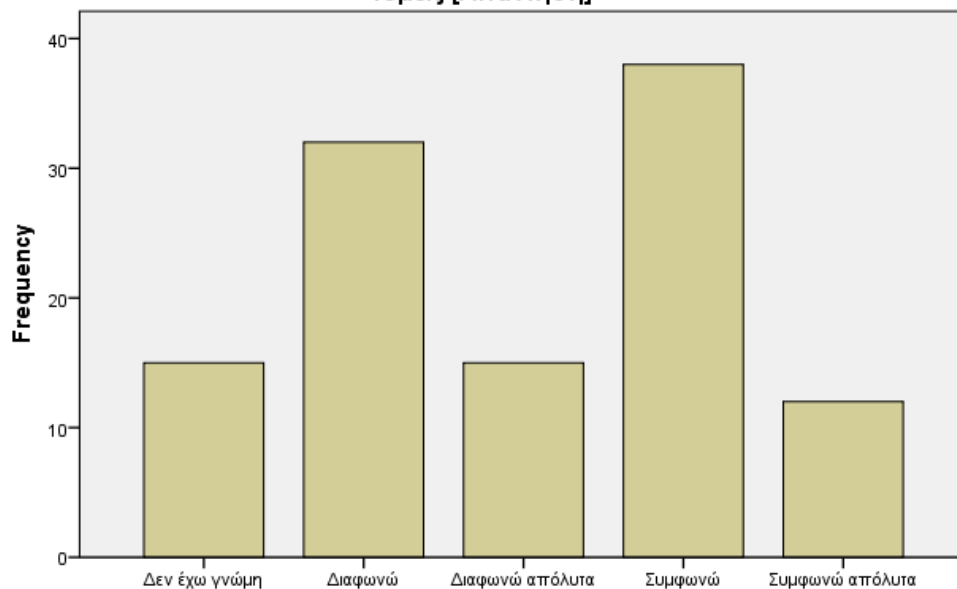
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη διάκριση των 'ενεργών' σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν έχω γνώμη	15	13,4	13,4	13,4
Διαφωνώ	32	28,6	28,6	42,0
Διαφωνώ απόλυτα	15	13,4	13,4	55,4
Valid Συμφωνώ	38	33,9	33,9	89,3
Συμφωνώ απόλυτα	12	10,7	10,7	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 44,6% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 13,4% είναι ουδέτερο, ενώ το 42% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη διάκριση των 'ενεργών' σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στη διάκριση των 'ενεργών' σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς [Απάντηση]

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επιβράβευση των 'ενεργών' σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση;»

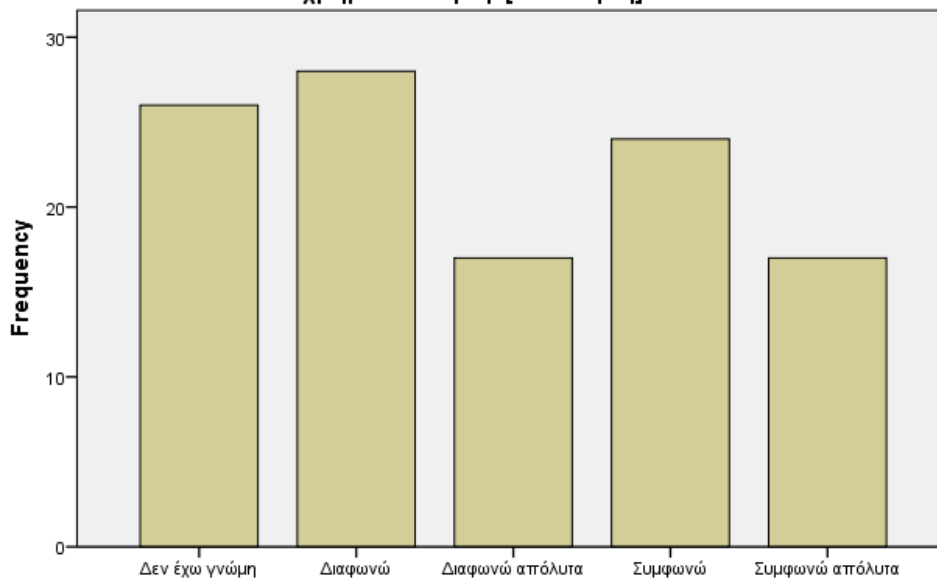
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επιβράβευση των 'ενεργών' σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση

[Απάντηση]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν έχω γνώμη	26	23,2	23,2	23,2
Διαφωνώ	28	25,0	25,0	48,2
Διαφωνώ απόλυτα	17	15,2	15,2	63,4
Συμφωνώ	24	21,4	21,4	84,8
Συμφωνώ απόλυτα	17	15,2	15,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε, το 36,6% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό, το 23,2% είναι ουδέτερο, ενώ το 40,2% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τον παραπάνω ισχυρισμό. Το γράφημα που ακολουθεί συνοψίζει την κατανομή.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επιβράβευση των 'ενεργών' σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση [Απάντηση]



Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην επιβράβευση των 'ενεργών' σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση [Απάντηση]

7. Συμπεράσματα

Όσον αφορά στην ποσοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 112 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρήσαμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, όσο σημαντική είναι αντίστοιχα η ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης στην εκπαιδευτική μονάδα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση από την ύπαρξη οποιουδήποτε συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ το 34,9% του δείγματος δεν συμφωνεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό, αλλά πρέπει να αφορά την εκπαιδευτική μονάδα στο σύνολό της.

Επίσης, το 25,9% του δείγματος δεν συμφωνεί με την αυτοαξιολόγηση ως ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την υλοποίηση του προγραμματισμού, ενώ παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να είναι πιο αρνητικοί ως προς την υιοθέτηση μεθόδων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική μονάδα.

7.1. Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας

Δεδομένων των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης αλλά και της πλούσιας βιβλιογραφίας πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, θεωρείται σκόπιμη η διενέργεια αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Επίσης, ο γεωγραφικός παράγοντας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, καθώς εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες βρίσκονται στην ίδια ή σε κοντινή τοποθεσία τείνουν να υιοθετούν παρόμοιες πρακτικές. Σημαντικό είναι λοιπόν να ερευνηθεί το κατά πόσον τόσο η ηλικία των εκπαιδευτικών όσο και η γεωγραφική τοποθεσία στην οποία εργάζονται, καθορίζει τη στάση τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αλλά και την αξιολόγηση ομοτέχνων.

Ευελπιστούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα ευαισθητοποιήσουν τους αρμοδίους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα μεταφέρουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σε ανώτερα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας και τέλος ότι τα συμπεράσματά της θα οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα του θέματος, η οποία θα οδηγήσει στον σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού, απαλλαγμένου από τυχόν αρνητικά στοιχεία και ευρέως αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999).

7.2. Προβληματισμοί

Όσον αφορά στους προβληματισμούς οι οποίοι προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσης ερευνητικής εργασίας, παρατηρήθηκε συστηματική

άρνηση για συμμετοχή και συνεργασία από σχολεία τα οποία επιλέχθηκαν για τον εμπλουτισμό του δείγματος της έρευνας. Συγκεκριμένα, σχολεία της Αττικής, των οποίων η διοίκηση ανταποκρίθηκε θετικά στην πρότασή μας για συμμετοχή στην έρευνα, άλλαξαν γνώμη και επέλεξαν τελικά να μη συμμετάσχουν λόγω του αντικειμένου της, δηλαδή του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης. Όπως μας γνωστοποιήθηκε από την εκάστοτε διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί ως προς την πρακτική της αξιολόγησης και η συμμετοχή τους στην έρευνα θα χειροτέρευε σημαντικά το κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, δεδομένου ότι τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η διδακτική μεθοδολογία είναι απαραίτητο να αξιολογούνται, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας.

8. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Για την αλλαγή του αρνητικού κλίματος που έχει δημιουργηθεί στην ελληνική εκπαίδευση απέναντι στην αξιολόγηση, η οποία έχει συνδεθεί στη συνείδηση του εκπαιδευτικού με προσπάθειες χειραγώγησής του από το κράτος, θα χρειαστεί διαρκής και συστηματική προσπάθεια. Η προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη όχι μόνο τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, αλλά και τα συμπεράσματα και τα προβλήματα τα οποία αναδείχθηκαν από προηγούμενες προσπάθειες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα κατά το πρόσφατο παρελθόν. Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν τα ίδια σφάλματα και οι αδυναμίες, που απαξιώνουν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης στα μάτια των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2019).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς της τάξης. Μόνο εάν η πολιτεία πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα του εφαρμοζόμενου αξιολογικού συστήματος, θα εξασφαλίσει τη συγκατάθεσή του για τη συστηματική εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών. Χωρίς τη συγκατάθεση αυτή η οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια είναι καταδικασμένη να αδρανήσει και να αποτύχει (Πίος, 2013).

Σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, ένα σύστημα αξιολόγησης, για να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να είναι:

- Συγκεκριμένο και σαφές σε όλους.
- Ευθυγραμμισμένο, ταιριαστό με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολικού οργανισμού (μέγεθος, φύση δραστηριοτήτων, σύνθεση εργαζομένων, τεχνολογία, στρατηγική, περιβάλλον κ.λ.π.).
- Αποδεκτό από τους αξιολογούμενους.

- Αξιόπιστο και όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό, με την έννοια ότι θα είναι ικανό να προσδιορίζει με σαφήνεια τις διαφορές των επιδόσεων διαχρονικά για ένα σχολείο ή μεταξύ σχολείων την ίδια χρονική περίοδο.
- Εστιασμένο, με την έννοια ότι για κάθε ευθύνη του εργαζόμενου προσδιορίζονται στόχοι και αποτελέσματα και εντοπίζονται συγκεκριμένες περιοχές βελτίωσης και ανάπτυξης.
- Αποδοτικό, με την έννοια ότι η σχέση του κόστους της διαχείρισής του (ανθρωποώρες, υλικά, αρχείο κ.λ.π.) με τα οφέλη του θα είναι η επιθυμητή (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό ενός συστήματος αξιολόγησης που βασίζεται στη μέτρηση της επίτευξης των στόχων-αποτελεσμάτων είναι να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες και αρχές για το πώς πρέπει να καθορίζονται οι στόχοι και ταυτοχρόνως να περιλαμβάνει παραδείγματα στόχων. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η στοχοθεσία και η μέτρηση αποτελεσμάτων συνήθως αποτελεί το τρωτό σημείο όλων των συστημάτων αξιολόγησης, καθώς δεν είναι εύκολο αφενός να τεθούν μετρήσιμοι στόχοι και αφετέρου να προσδιοριστεί το ύψος τους, ώστε να είναι προκλητικοί και ρεαλιστικοί. Οπωσδήποτε, οι σχετικές μελέτες έχουν εντοπίσει τις βασικές οδηγίες που πρέπει να ακολουθεί η διοίκηση μέσω στόχων, ώστε ο σχολικός οργανισμός να καταλήξει σε μια σαφή, εξαρχής γνωστή στο προσωπικό και αποτελεσματική στοχοθεσία για την αυτοαξιολόγηση:

- Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, χρονικά προσδιορισμένοι και μετρήσιμοι
- Οι στόχοι πρέπει να είναι προκλητικοί (challenging) αλλά και ρεαλιστικοί-επιτεύξιμοι.
- Οι στόχοι πρέπει να είναι συμφωνημένοι και αποδεκτοί.
- Οι στόχοι πρέπει να είναι εναρμονισμένοι μεταξύ τους.
- Οι στόχοι πρέπει να είναι SMART (δηλαδή «ευφυείς»): Specific (συγκεκριμένοι), Measurable (μετρήσιμοι), Achievable (εφικτοί), Relevant (συναφείς) και Timely (χρονικά προσδιορισμένοι) (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016).

Με την από κοινού διατύπωση των στρατηγικών στόχων η ευθύνη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αποσαφηνίζεται και συνεπάγεται την κατάρτιση κοινά αποφασισμένων ομαδικών δράσεων και προγραμμάτων, η υλοποίηση των οποίων θα αποτελέσουν τον πυρήνα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η απόδοση του σχολικού οργανισμού αυξάνεται μόνο όταν οι στόχοι που έχουν τεθεί συμμετοχικά είναι πιο υψηλοί και πιο απαιτητικοί από αυτούς που ορίζονται μονομερώς από τη διοίκηση (Dessler, 2015). Για τον λόγο αυτό θεωρείται επιβεβλημένη η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με την ενεργή συμμετοχή του στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, πράγμα που συνεπάγεται την υποστήριξη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας εκ μέρους της Πολιτείας (Πίος, 2013).

Επιπροσθέτως, η εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικού μάρκετινγκ έχουν ως αποτέλεσμα την παρακίνηση, την εμπιστοσύνη, τη δέσμευση, την ετοιμότητα για εργασία και την επιτυχημένη εφαρμογή μιας αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς. Η ευαισθητοποίηση και η ετοιμότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εργαζομένου και, κατά συνέπεια, για την ανάπτυξη ενός σχολικού οργανισμού αποτελούν βασικά στοιχεία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Βασικός ρόλος για την προώθηση της αλλαγής είναι εκείνος του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να προωθεί τις αλλαγές με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν την ικανοποίηση των αναγκών τους (Logaj & Tpancenic, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύεται από πολλές έρευνες ότι η χρήση στρατηγικών εσωτερικού μάρκετινγκ από τους διευθυντές των σχολείων επηρεάζουν θετικά την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, με αποτέλεσμα ένα υγιές, δια βίου μανθάνον σχολικό περιβάλλον, όπου τόσο το ηθικό των εκπαιδευτικών όσο και τα επιτεύγματα των μαθητών θα βελτιώνονται. Για τον λόγο αυτόν οι διευθυντές συστήνεται να ενσωματώνουν στρατηγικές εσωτερικού μάρκετινγκ στην καθημερινή διοικητική πρακτική της σχολικής τους μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των πιο σημαντικών στρατηγικών εσωτερικού μάρκετινγκ που προτείνονται, είναι τα μη οικονομικά κίνητρα, οι στρατηγικές ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού συνδυαστικά με νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι ποικίλες στρατηγικές παρακίνησης προσαρμοσμένες σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών και οι νέες μέθοδοι αξιολόγησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη, καθοδήγηση και τους κατάλληλους διδακτικούς πόρους με βάση τις ανάγκες τους (Thomaidou-Pavlidou & Efstathiades, 2021).

Επίσης, στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα βοηθήσει πολύ αφενός η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω συνεχών ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αφετέρου η οργανωμένη παιδαγωγική επιμόρφωση που θα προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό της τάξης και θα καλύπτει τις διδακτικές του ανάγκες. Η ποιοτική παιδαγωγική επιμόρφωση θα εξασφαλίζεται από τη συνεργασία του σχολείου με τα Πανεπιστήμια και κυρίως με τα Παιδαγωγικά Τμήματα, που έχουν ένα πιο στοχευμένο προσανατολισμό σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και διαχείρισης παιδαγωγικών προβλημάτων (Πίος, 2013). Οι διευθυντές σχολείων είναι απαραίτητο να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εργαστήρια και σεμινάρια σχετικά με πώς να βελτιώσουν το επάγγελμά τους και πώς να αντιμετωπίζουν ζητήματα που οδηγούν σε ποικίλες μορφές αποθάρρυνσης (Nganzi, 2014).

Παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση και η διαρκής ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών είναι μία από τις πιο προβληματικές διαστάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η διεθνής εμπειρία παρέχει βάσιμες ενδείξεις ότι η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων θα συντελέσει αποφασιστικά στην ομαλή ένταξη της αυτοαξιολόγησης στη σχολική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Οι

επιφυλάξεις και οι φόβοι των εκπαιδευτικών μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη ενημέρωσή τους από τους αρμόδιους φορείς, αλλά κυρίως μέσω της σταδιακής εξοικείωσής τους με τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και, προπάντων, της συνειδητοποίησης της χρησιμότητάς της (Κασσωτάκης, 2019). Υπό αυτήν την έννοια, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να εκληφθεί ως πρόκληση, ως οργανωμένη προσπάθεια για βελτίωση και ως προσφορά ευκαιριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, εν τέλει, για τον μετασχηματισμό των ελληνικών σχολείων σε οργανισμούς που μαθαίνουν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A Guide to Overcoming Barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Crehan, L. (2020). *Φυτόρια ευφυΐας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. (Μ. Παπαηλιάδη, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Creswell, W. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. (Θ. Κουτρούκης, Επιμ., & Γ. Χριστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Dokuzoğlu, G., & Eren, M. (2020). The effect of internal marketing on physical education and sports teachers organizational commitment. *European Journal of Education Studies*, 6 (12), σσ. 125-132.
- Eurydice. (2021, Δεκέμβριος 12). <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>. Ανάκτηση από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassel.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 4(34), σσ. 230-235.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Jennex, M., & Croasdell, D. (2004). Knowledge Management, Organizational Memory & Organizational Learning Cluster. *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences* (σ. 1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: : <https://www.researchgate.net/publication/221177376> (27/03/2022).
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018, October). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), σσ. 158-168.

- Logaj, V., & Trnavcevic, A. (2006, Spring). Internal Marketing and Schools: The Slovenian Case Study. *Managing Global Transitions, International Research Journal*, 4(1), σσ. 79-96.
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (Σ. Γεωργιάδου, Μεταφρ., σσ. 29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Sage Publications.
- McBeath, J. (2003). Measuring school capacity and monitoring. *16th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney, Australia.
- Nganzi, C. (2014, December). Factors influencing Secondary School Teachers' Job Satisfaction levels in Lang'ata district. Nairobi-Kenya department of education: University of Eldoret. *International Journal of Community and Cooperative Studies*, 1(2), σσ. 12-26.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education- Research Brief. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. OECD.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & de Leeuw, R. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. COUNTRY BACKGROUND REPORT FOR THE NETHERLANDS*. University of Twente, the Netherlands: OECD.
- Schein, E. (1988). *Organizational culture*. Sloan School of Management: MIT.
- Skapinaki, A., & Salamoura, M. (2020). Investigating primary school quality using teachers' self-efficacy and satisfaction. *Journal of Tourism, Heritage & Services Management*, 6(1), σσ. 17-24.
- TechTarget Network. (2017, July). *Internal Marketing*. Ανάκτηση 10 20, 2022, από WhatIs.com: Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/internal-marketing> (10/11/2021)
- Thomaidou-Pavlidou, C., & Efstathiades, A. (2021). The effects of internal marketing strategies on the organizational culture of secondary public schools. *Evaluation and Program Planning*(84), σσ. 1-12.

Trelova, S., & Olsavsky, F. (2017). Employee Satisfaction with Training Opportunities and its Relation to Internal Marketing. *HOLISTICA*, 8(2), σσ. 7-16.

Vaseer, A., & Shahzad, K. (2016, October-December). Internal Marketing, Job Satisfaction and Service Quality: A Study of Higher Education Institutions of Pakistan. *The Dialogue*, XI(4), σσ. 402-413.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Ελληνόγλωσση:

ΑΕΕ. (2021, Απρίλιος 30). *Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Ανάκτηση από Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου:
<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1> (27/11/2021)

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βασιλείου, Δ., & Μπαγάκης, Γ. (2020). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ): Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες. *International Journal of Educational Innovation*, 2(2), σσ. 103-111.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Εγκύκλιος 37100 / Γ1/ 31 -3- 2010. (31 -3- 2010). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ. (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης: α) Συστήματα αξιολόγησης στις χώρες της ΕΕ, β) Προτάσεις Μελέτης*. Αθήνα: Μ. Παπαδέας & ΣΙΑ ΟΕ.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*(13), σσ. 135-151.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

- Ι.Ε.Π. (2022, Μάρτιος 20). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Ανάκτηση από <http://iep.edu.gr/el/axiologisi-syxnes-erotiseis>: <http://iep.edu.gr/el/axiologisi-syxnes-erotiseis>
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), σσ. 112-128.
- Καπαχτοσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. 8, σσ. 373-384. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Καράμπελα, Μ., Ντέντα, Ο., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Πλαίσιο εφαρμογής, νομοθετικές επιδιώξεις και κριτική προσέγγιση. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017* (σσ. 1580-1589). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις στους Τομείς της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών και η Περίπτωση της Ελλάδας. (Μ. Κασσωτάκης, Επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.Α.)*, 1(2), σσ. 43-75.
- Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολυμπάρη, Τ., & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016). Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*(8), σσ. 118-131.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*. (Τόμ. Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι., & Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λάζου-Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2018). Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: ο ρόλος της ηγεσίας. *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σσ. 463-471). Λάρισα: Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.academia.edu> (20/01/2022).

- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Τ., & Δαλαβίκα, Θ. (2009, Ιούνιος 22). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. σσ. 195-209.
- Μήνας, Α., Γρηγοράτου, Ε., & Μυλωνά, Σ. (2010). Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας "Ο εκπαιδευτικός και το έργο του. Παρελθόν, παρόν, μέλλον, Οκτώβριος 2010*, σσ. 1-11. Δράμα.
- Μπαγάκης, Γ. (2017, Σεπτέμβριος). Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα, πριν και μετά τον Ιανουάριο του 2015. Εθνικός διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση, επιμόρφωση. 30-38. Αθήνα.
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011, Σεπτέμβριος). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, σσ. 93-106.
- Μπουραντάς, Γ. (2005). *Ηγεσία, ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος 1566/1985 . (n.d.). Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985*.
- Νόμος 3848/2010. (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4521/2018. (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018). Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4547/2018. (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4692/2020. (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4704/2020. (ΦΕΚ 133/Α/14-7-2020). Επιτάχυνση και απλούστευση της ενίσχυσης οπτικοακουστικών έργων, ενίσχυση της Ψηφιακής Διακυβέρνησης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4823/2021. (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4871/2021. (ΦΕΚ 246/Α/10-12-2021). Μεταρρυθμίσεις στο νομοθετικό πλαίσιο της Εθνικής Σχολής Δικαστικών Λειτουργών και άλλες επείγουσες διατάξεις.

- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ΟΟΣΑ.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*(70), σσ. 25-35.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα* (Τόμ. IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα Εφαρμογής). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, σσ. 1-21. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο τεκμηρίωσης.
- Προεδρικό Διάταγμα 82/2018. (ΦΕΚ 152/Α/21-8-2018). Τροποποίηση του π.δ. 307/1986 «Προστασία της υγείας των εργαζομένων που εκτίθενται σε ορισμένους χημικούς παράγοντες κατά την διάρκεια της εργασίας τους» (135 Α΄) όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, σε συμμόρφωση με την οδηγία 2017/164/ΕΕ της Επιτροπής.
- Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 615-648. (Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, Επιμ.)
- Σύνταγμα της Ελλάδας. (2019, Ιανουάριος 05). *Βουλή των Ελλήνων*. Ανάκτηση από <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10.09.2021. (ΦΕΚ 4189 10.09.2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021. (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Φερεντίνος, Σ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο “Αυτονομία σχολικής μονάδας”*. 9, σσ. 63-69. Αθήνα: Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε εκ των πρότερων για τη συνεργασία σε αυτή την έρευνα που διεξάγεται μόνο για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της διπλωματικής μας διατριβής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΠΑΔΑ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα θέλαμε να σημειώσουμε τα ακόλουθα: α) Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. β) Αυτό που ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας άποψη, γ) Η κλίμακα των απαντήσεων διαμορφώνεται ως εξής: 1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Δεν έχω γνώμη, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα. Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Δεν θα ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα και θα σας κοινοποιηθούν μετά την επεξεργασία και ολοκλήρωσή της. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

alexopoulougina@gmail.com, lambdisk@gmail.com

Ευχαριστούμε και πάλι για την πολύτιμη βοήθεια και την απαραίτητη συμβολή σας στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Αλεξοπούλου Γεωργία

Λαμπρίδης Κωνσταντίνος

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ					
Δημογραφικά Στοιχεία	Συμπληρώστε με X				
Φύλο					
Άνδρας					
Γυναίκα					
Ηλικία	Συμπληρώστε με X				
<35					
35-45					
45-55					
Ειδικότητα	Συμπληρώστε σύντομα τον κωδικό της ειδικότητας σας π.χ. ΠΕ06				
Τύπος Σχολείου Υπηρετήσης	Συμπληρώστε με X				
Νηπιαγωγείο					
Δημοτικό					
Γυμνάσιο					
Προϋπηρεσία	Συμπληρώστε με X				
0-10 έτη					
11-20 έτη					
21-30 έτη					
>30 έτη					
Σπουδές επιπλέον του πρώτου πτυχίου	Συμπληρώστε με X				
Μεταπτυχιακό					
Διδακτορικό					
	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Δεν έχω	Διαφωνώ	Διαφωνώ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ					
	απόλυτα		γνώμη		απόλυτα
Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερη από την εξωτερική αξιολόγηση (π.χ από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης)					
Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος στην αρχή κάθε σχολικού έτους					
Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου					
Οι διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο συμβάλλουν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου					
Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης κάλων πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ					
Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό					
Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας					
Στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει ρόλο και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσής της					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του					
Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος της μονάδας					
Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναδεικνύει την μοναδικότητα της σχολικής μονάδας					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ					
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει:					
Στη βελτίωση της υλικοτεχνικής της υποδομής και στη βελτίωση της λειτουργικότητάς της					
Στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται					
Στην αυτονομία της σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο					
Στον βέλτιστο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου					
Στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
Στη διάκριση των ‘ενεργών’ σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς					
Στην επιβράβευση των ‘ενεργών’ σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση					

Παράρτημα ΙΙΙ

Αρχείο Excel για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

Το αρχείο Excel με τα δεδομένα της έρευνας είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<https://1drv.ms/x/s!AsjgMRcVj9K362xJATyDOEKZnHk7?e=jST9mT>