



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από
Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e-μορφές)**

**« Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο επαγγελματικής
ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Διερεύνηση των αντιλήψεων των
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό
της Αυτοαξιολόγησης »**

Σκαρπέλου Μαρία (Α.Μ. : 3032201601117)

Διπλωματική εργασία

**Επιβλέπων καθηγητής: Κος Μπαγάκης Γεώργιος
Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Κος Τζιμογιάννης Αθανάσιος
Κα Τσακίρη Δέσποινα**

Κόρινθος, 2018

Ευχαριστίες

Με το πέρας της διπλωματικής μου εργασίας, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό: τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση (συμβατικές και e-μορφές)» στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μου δίνεται η ευκαιρία να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου όλον αυτό τον καιρό.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ένθερμα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Μπαγάκη Γεώργιο για τη βοήθεια, την επιστημονική καθοδήγηση, την επιμονή, το αμείωτο ενδιαφέρον, τη συνεχή και ουσιαστική υποστήριξή του κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας. Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς μέσω των μαθημάτων τους μου μεταλαμπάδευσαν πολύτιμες γνώσεις, οι οποίες συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Ακολούθως, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωσή της.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία υπήρξε θερμός συμπαραστάτης στην προσπάθειά μου και με βοήθησε να ανταπεξέλθω στις προκλήσεις καθ' όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11
Θεωρητική προσέγγιση	13
1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης	13
1.1 Η αξιολόγηση ως έννοια και λογική	13
1.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	16
1.3 Η αναγκαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης	19
1.4 Δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης	22
1.5 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του	27
2. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	28
2.1 Η έννοια και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης	28
2.2 Η πολιτική της αυτοαξιολόγησης	33
2.3 Η πορεία της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	36
2.3.1 Ευρωπαϊκά προγράμματα και ελληνική πραγματικότητα	36
2.3.2 Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα	39
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	43
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματισμός	45
3.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας επιμόρφωση	45
3.1.2 Προσδιορισμός της έννοιας επαγγελματική ανάπτυξη.....	49
3.1.3 Προσδιορισμός της έννοιας επαγγελματισμός	51
3.2 Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στη σύγχρονη εποχή.....	53
3.2.1 Ταυτότητα και εκπαιδευτικός – εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας ταυτότητα	54
3.2.2 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	56
3.3 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.....	58
4. Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	59
4.1 Οι μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.....	60

4.2 Αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από το θεσμό της αυτοαξιολόγησης.....	63
4.3 Η ανάπτυξη του νέου επαγγελματισμού μέσω του θεσμού της αυτοαξιολόγησης, μια πνοή αλλαγής για την εκπαίδευση.....	65
Εμπειρική προσέγγιση	67
5. Μεθοδολογία της έρευνας	67
5.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας	67
5.2 Επιδιωκόμενος σκοπός και στόχοι της έρευνας	68
5.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	70
5.4 Είδος έρευνας – ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	71
5.4.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου	72
5.5 Μέθοδος δειγματοληψίας	73
5.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	74
6. Αποτελέσματα της έρευνας	74
7. Ανάλυση αποτελεσμάτων	84
8. Συμπεράσματα.....	86
9. Συζήτηση.....	90
Βιβλιογραφία.....	93
Ελληνόγλωσση	93
Ξενόγλωσση	95
Εγκύκλιοι – Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις	97
Παράρτημα	99

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1 Φύλο	76
Γράφημα 2 Ηλικία	76
Γράφημα 3 Διδακτική εμπειρία (έτη υπηρεσίας)	77
Γράφημα 4 Σπουδές	77
Γράφημα 5 Τα θετικά και τα αρνητικά γνωρίσματα της αυτοαξιολόγησης	78
Γράφημα 6 Παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	79
Γράφημα 7 Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη	80
Γράφημα 8α Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση θα κάνει καλύτερο τον Έλληνα εκπαιδευτικό; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;	82
Γράφημα 8β Ποιοι είναι οι παράγοντες που ευνοούν την αυτοαξιολόγηση	82
Γράφημα 8γ Ποιοι είναι οι παράγοντες που δεν ευνοούν την αυτοαξιολόγηση	83
Γράφημα 9 Με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο;	84

Συντομογραφίες

Α.Ε.Ε.	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ρ.Τ	Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση
Ε.Σ.Π.Α.	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Π.Σ.	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ε.С.Д.)	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία, η οποία βιώνει την εποχή της τεχνολογικής επανάστασης, των ραγδαίων και αλυσιδωτών μεταβολών σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διακρίνεται από ευελιξία, πληθώρα δεξιοτήτων και την ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους. Καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο, αρκετά διαφοροποιημένο από το παρελθόν (Hargreaves, 2000). Αυξάνεται ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Καθίσταται πλέον σαφές ότι επιδιώκεται μια αλλαγή στην εικόνα του εκπαιδευτικού που αποσκοπεί στη μετάβαση από την παραδοσιακή του αυτονομία σε νέες μορφές δυναμικών σχέσεων με όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες της σχολικής μονάδας και στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να οδηγηθεί στην επαγγελματική του επιτυχία.

Ταυτόχρονα αυξάνεται ιδιαίτερα το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αντίστοιχα μοντέλα αξιολόγησής τους, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και διεθνώς. Η εκπαίδευση, όντας ο βασικός θεσμικός μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ευνοώντας την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Ομοίως αποσκοπεί στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Απαιτείται συνεπώς η δημιουργία σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και η αναδιαμόρφωση και η υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων ως προς την κατεύθυνση αυτή (Αναστασίου, 2014).

Είναι πλέον φανερό ότι το σχολείο έχει σταθερά την ανάγκη αναθεώρησης και αναδιάρθρωσης της οργάνωσης και της λειτουργίας του στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η οργάνωσή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του και οι πρακτικές του, αποτελούν συχνά αντικείμενα κριτικής και έρευνας. Ομοίως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της σχολικής μονάδας αποτελεί μείζον

εκπαιδευτικό ζήτημα τα τελευταία χρόνια και βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Αυτό συμβαίνει καθώς δύναται να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Σολομών, 1999).

Η αναζήτηση καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης έχει οδηγήσει αρκετές χώρες στην εισαγωγή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Πρόκειται για μια ποιοτική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην εσωτερική βελτίωση της σχολικής μονάδας και παρέχει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Ross & Bruce, 2007). Συνδέεται στενά με την εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολείων, της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες διαδικασίες λήψης αποφάσεων και της δημιουργίας σχολικών δικτύων.

Συνεπώς μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιχειρείται η εμβάθυνση στις απόψεις τους και η καταγραφή των προτάσεών τους αναφορικά με την έννοια της αυτοαξιολόγησης, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της σχέσης μεταξύ τους στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους και τη δική τους οπτική. Για τον σκοπό αυτό εκμεταλλεύτηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων στην αντίστοιχη ερευνητική προσέγγιση της εργασίας.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα μαρτυρούν την ανάγκη εμβάθυνσης σε σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την ανησυχία και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, τα οφέλη και τις αδυναμίες της, την επαγγελματική τους εξέλιξη, τη βελτίωση των σύγχρονων σχολείων και των επαγγελματιών που τα στελεχώνουν. Ταυτόχρονα προβάλλουν έντονα το ενδιαφέρον τους για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, το ενδιαφέρον τους για τον αντίκτυπο που έχουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην καθημερινότητά τους, στο εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και στους ίδιους ως άτομα και ως επαγγελματίες. Τέλος υποβλήθηκαν οι προτάσεις τους όσον αφορά τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική μονάδα, αυτοαξιολόγηση, επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Abstract

Modern society, which is experiencing the era of technological revolution, one of rapid and chain changes on an economic, social, political and cultural level, requires the teacher to be distinguished by flexibility, abundance of skills and adaptability to new roles. It is called upon to play a multidimensional and demanding role, quite diversified from the past (Hargreaves, 2000). There is an increasing interest in the improving of the quality of the educational task, which is directly related to the professional development of teachers. It is now deemed clear that a change in the image of the teacher is being sought. At the same time, the transition from his or her traditional autonomy to the creation of a new form of dynamic relations with all the groups involved in the school unit and the adoption of the necessary skills in order to successfully meet the requirements of his or her profession is noted.

At the same time, interest in educational policy, education systems and their respective evaluation models is on the increase, both in Europe and on an international level. Education, being the basic institutional mechanism for the transmission of knowledge and skill acquisition, is an investment in human capital, favoring the economic and social development of a country. It also aims at the cultivation of cognitive, metacognitive, social and communicative skills, contributing substantially to the professional and economic development of each individual. It is therefore necessary to create modern learning environments, as well as to configure and adopt innovative pedagogical approaches in this direction (Anastasiou, 2014).

It is now clear that school has firmly the need to review and restructure its organization and operation in the face of new social, economic, cultural and technological changes. Its form, organization, culture, personnel and practices are often objects of review and research. Similarly, evaluating the efficiency and quality of the school unit has been a major educational issue in recent years and is at the heart of many surveys. This is so because it can be a feedback mechanism and contributes substantially to the improving of the quality of education (Solomon, 1999).

The quest for education of a higher quality has led several countries to introduce self-assessment processes. It is a qualitative process that contributes to the internal improvement of the school and provides opportunities for the professional development of the teacher (Ross & Bruce, 2007). It is closely linked to the implementation of practices to enhance the autonomy of schools, the active participation of teachers in the respective decision-making processes and the creation of school networks.

Consequently, this specific thesis seeks to explore the concepts of primary school teachers as for the contribution that self-evaluation can make to their professional development. What is aimed at is the penetration of their views and the recording of their proposals regarding the concept of self-evaluation, their professional development and the relationship between the two, within the framework of the modern school, making use of their experiences and their own perspective. For this purpose, we had the utilization of the data gathered through questionnaires in the respective research approach of the thesis .

The findings from the survey indicate the need to deepen on serious educational issues, while at the same time, pinpoint the worrying and concern of teachers about self-evaluation, its benefits and weaknesses, their professional development, the improvement of modern schools and of the professionals that staff them. Simultaneously, they strongly emphasize their interest in the design of the educational policy, its application in schools and the wider educational community, their interest in the impact of educational reforms on their everyday life, on their educational work and on them both as individuals and as professionals. Finally, their proposals were made as for the usefulness of evaluation in the Greek educational system.

Key words: school unit, self – assessment, professionalism, professional development of teacher.

Εισαγωγή

Οι αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας, η παγκοσμιοποίηση και ο κίνδυνος αλλοίωσης των ηθικών αξιών συνθέτουν τη νέα τάξη πραγμάτων. Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια ανταπόκρισης στις συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού των ανθρώπων καθώς η αγωγή διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου όσο και ολόκληρης της κοινωνίας. Είναι εμφανής πλέον η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και πρόσβαση στη γνώση, η προώθηση της αυτόνομης και συνεργατικής μάθησης στα διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα και η συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, δημιουργώντας τις αναγκαίες προϋποθέσεις εξέλιξης κάθε ατόμου, αλλά και γενικότερα ολόκληρης της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν βρίσκεται σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς και καλείται να εισάγει τη νέα γενιά πολιτών του 21^{ου} αιώνα στη διευρυμένη ευρωπαϊκή κοινωνία (Κρίβας, 2007).

Σε άμεση σχέση με την αγωγή βρίσκεται και η μάθηση. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία αφενός αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και αφετέρου στην υιοθέτηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς, με σκοπό τη διαμόρφωση σχέσεων με την κοινωνία. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού που να επικεντρώνεται στους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ο ρόλος του γίνεται πολυσύνθετος και απαιτητικός αναφορικά με την επαγγελματική και επιστημονική του κατάρτιση. Αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα έχοντας δεχτεί τη βασική εκπαίδευση και ακολούθως αποκτά νέα γνώση και εμπειρίες, βασισμένες στο ήδη υπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο. Διαφαίνεται λοιπόν έντονα η ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ακολουθεί τις απαιτήσεις της εποχής και οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στον πολυδιάστατο ρόλο τους, να αξιοποιούν

προοπτικές σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και αναγνώρισης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Αυτό συμβαίνει καθώς η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα ανάπτυξης και εξέλιξης του αυριανού πολίτη μέσω της οποίας θα συντελεστεί η πραγματική κοινωνική και οικονομική πρόοδος όπου θα συμμετέχουν όλα τα άτομα και όλες οι κοινωνικές ομάδες. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η δημιουργία ανθρώπων με δεξιότητες, δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα απαιτεί τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Αναστασίου, 2014). Το σημερινό σχολείο οφείλει να συμβάλλει με κριτικό τρόπο στη θωράκιση του αυριανού πολίτη, ώστε να αντιμετωπίζει τις όποιες προκλήσεις συναντά και να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Μια δυναμική πρακτική που θα βοηθούσε στην αλλαγή των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων και στη βελτίωση του σχολείου συνολικά, είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), μέσω της αυτοαξιολόγησης δημιουργούνται ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, ενθαρρύνεται η λήψη πρωτοβουλιών και η υποστήριξη των διαδικασιών για σωστή λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει μπει πλέον στο προσκήνιο πολλών χωρών ως μέσο ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στην πλειοψηφία των Ευρωπαϊκών χωρών η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπολογίζονται ως δύο αλληλοεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικό στόχο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Έχει προκύψει λοιπόν η ανάγκη για συνεχιζόμενη, δια βίου εκπαίδευση, μέσω της οποίας έχει αναδειχθεί ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που συνδέεται στενά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όντας στο κατώφλι του νέου επαγγελματισμού, προβάλλεται ουσιαστικός και καίριος ο ρόλος της πολιτείας, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν πληρέστερα στο έργο τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης

1.1 Η αξιολόγηση ως έννοια και λογική

Κάθε ανθρώπινη ενέργεια, είτε είναι μια απλή καθημερινή δραστηριότητα είτε μια πιο οργανωμένη και πολύπλοκη δραστηριότητα, εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης και επιδιώκει τη διεκπεραίωση ενεργειών που σχετίζονται με τον αρχικό στόχο, τον προγραμματισμό, την υλοποίησή της και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Διαπιστώνεται ότι αποτελεί ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με κάθε είδους ατομική ή συλλογική πράξη και το αποτέλεσμά της, καθώς μέσω αυτής, γίνεται έλεγχος επίτευξης του αρχικού στόχου και των παραγόντων που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του, ανατροφοδοτώντας ουσιαστικά την όλη διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Πρόκειται για μια διαχρονική έννοια, καθώς δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας απ' όπου απουσιάζει η έννοια της αξιολόγησης είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Είναι εμφανής λοιπόν η πολυσημία του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου, καθώς δύναται να του αποδοθούν διαφορετικές ερμηνείες με βάση τις καταστάσεις, τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα με τα οποία οι άνθρωποι τον συνδέουν όταν τον χρησιμοποιούν.

Η πολυσημία του όρου αξιολόγηση παραπέμπει σε ποικίλες προσεγγίσεις τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς όροι όπως εκτίμηση, βαθμολογία, εξέταση, διόρθωση κλπ, θεωρούνται ταυτόσημοι με την έννοια της αξιολόγησης, οδηγώντας σε παρερμηνείες την αξιολογική διαδικασία. Σύμφωνα με τον πιο απλό ορισμό, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία της λέξης, ο Κασσωτάκης (2003) ερμηνεύει την αξιολόγηση ως τον καθορισμό της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή την απόδοση μιας ιδιότητας, αλλά και ως προϊόν σύγκρισης σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια. Συνεπώς αξιολογώ σημαίνει κρίνω, εκφέρω άποψη, κρίση κ.ο.κ. για ένα πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν οριστεί.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ποικιλία όρων, που εμπεριέχουν την έννοια αξιολόγηση όπως π.χ. evaluation, assessment, measurement, χωρίς όμως να είναι συνώνυμοι (Keeves, 1997). Στην ελληνική γλώσσα ο όρος assessment χρησιμοποιείται ως αντίστοιχος του όρου αξιολόγηση, αν και στην ακριβή μετάφρασή του ερμηνεύεται ως αποτίμηση. Διαφαίνεται λοιπόν από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν ήδη αναπτυχθεί ότι η αξιολόγηση είναι ευρύτερη όλων των συναφών εννοιών, συνιστώντας την «ομπρέλα» αυτών (Κασσωτάκης, 2003).

Κάνοντας μια μικρή ιστορική ανασκόπηση η έννοια της αξιολόγησης ως επιστήμη είναι πολύ νέα, αλλά ως πρακτική είναι αρκετά παλιά (Μπαγάκης, 1999). Εισήχθη στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων με τη μορφή εξετάσεων καθώς προέκυψε ως ανάγκη ελέγχου του κρατικού μηχανισμού, αλλά και διατήρησης της εσωτερικής συνοχής της αυτοκρατορικής Κίνας, περίπου το 2200 π.Χ., όπου πραγματοποιούνται οι πρώτες γραπτές εξετάσεις των κρατικών υπαλλήλων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Επιπλέον, ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το 1930 δηλώνοντας πρακτικές που εμπεριέχονται σε μορφωτικές διαδικασίες ενηλίκων, ενώ στις αρχές του 1970, όπου και εμφανίστηκε στην Ευρώπη, χρησιμοποιήθηκε με το σημερινό του επιστημονικό περιεχόμενο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Η ακαδημαϊκή της αναγνώριση ως επιστήμη έγινε το τελευταίο τρίτο του 20^{ου} αιώνα (Μπαγάκης, 1999).

Ευκρινώς, η διαδικασία της αξιολόγησης και τα στάδιά της διατρέχουν όλες τις ανθρώπινες σχέσεις και δραστηριότητες. Θεμέλιο λίθο των ανθρωπίνων κοινωνιών αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα εντός του οποίου η αξιολόγηση λαμβάνει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη και δυναμική έννοια που έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, την εκπαιδευτική μεθοδολογία και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Ξωχέλλης, 2005), καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Mac Beath, 2001). Είναι διεπιστημονική, υπό διαμόρφωση και ευέλικτη, στοιχεία που δεν συναντώνται σε άλλες επιστήμες όπως η φυσική ή τα μαθηματικά (Μπαγάκης, 1999). Βασικοί της στόχοι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ουσιαστική βελτίωση του επαγγέλματός τους, η ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και των σχολικών μονάδων (Αναστασίου, 2014).

Ως διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, στην εύρεση προβλημάτων, στην αξιοποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων και στην υποβολή προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1999). Όπως επισημαίνει ο Κασσωτάκης (2003) «η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους, να διαπιστώσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τον τρόπο διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών». Ομοίως, σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., η αξιολόγηση συνιστά μια συστηματική ανάλυση των κυριότερων πλευρών ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος και δίνει έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και στη δυνατότητα χρήσης τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο θεσμός της αξιολόγησης, είναι προσανατολισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Διαμορφώνεται μέσα από την επίδραση νέων παιδαγωγικών ρευμάτων όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η κριτική σκέψη και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη, έχοντας ως βασική επιδίωξη την αποτελεσματική και ουσιαστική της βελτίωση (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην αξιολόγηση των διαδικασιών και στις νέες συνθήκες μάθησης, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνία της γνώσης.

Η αξιολόγηση σήμερα θεωρείται προτεραιότητα των οικονομικά αναπτυγμένων χωρών, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται για τη βελτίωση του σχολείου ποικίλουν από χώρα σε χώρα, εφόσον επηρεάζονται από τις ισχύουσες πολιτικές αντιλήψεις και αποτελούν βασικό στοιχείο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα σχολεία είναι αναγκαίο να διαθέτουν μηχανισμούς οικοδόμησης της μάθησης, να είναι δεκτικά στις εκάστοτε αλλαγές, να ενθαρρύνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις που συνεχώς συναντούν. Συνεπώς πρόκειται για μια έννοια με πολιτικό, ιδεολογικό και κοινωνικό περιεχόμενο,

συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία προβληματισμών αναφορικά με το περιεχόμενο, τα κριτήρια και τους στόχους της.

1.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Κάθε εποχή έχει τον δικό της χαρακτήρα, τις δικές της ηθικές και πολιτικές απαιτήσεις, τα δικά της ιδανικά, τους δικούς της σκοπούς και στόχους. Χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία αντιλήψεων, αξιών και συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες, ακολουθώντας τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα προβάλλει τη γνώση ως βασικό στοιχείο εξέλιξης του ανθρώπου. Ομοίως, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό με τις διδακτικές ανάγκες του 21^{ου} αιώνα και τη δυναμική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στη μάθηση, φανερώνουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου κυριαρχεί η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό συνεπάγεται την αρχή μιας νέας εποχής στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ως έννοια, σύμφωνα με τους μελετητές, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει μια μακρά ιστορία 5.000 ετών περίπου. Οι πρώτες ενδείξεις ανάγονται στους Σουμέριους, όπως προκύπτει από πήλινες πινακίδες που έχουν ανακαλυφθεί. Στη σύγχρονη εποχή το έντονο ενδιαφέρον για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οδήγησε στην εξέλιξή της σε ένα νέο και ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο των επιστημών της αγωγής. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένας τομέας που αναπτύχθηκε κυρίως στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Μετά τη δεκαετία του 1960 έγιναν ουσιαστικές και επιστημονικά θεμελιωμένες προσπάθειες σύμφωνα με τις εκθέσεις αξιολογικών επιτροπών (έκθεση Coleman στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και έκθεση Plowden στη Μεγάλη Βρετανία) για την τότε ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στις μέρες μας η αξιολόγηση αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο διαρκώς αναπτυσσόμενο, αποσκοπώντας στον έλεγχο και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά ένα πεδίο με ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ο τρόπος αξιολόγησης των φορέων

και των δομών ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί τη θεμελιώδη βάση του. Αναφορικά με το εννοιολογικό της περιεχόμενο τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνεται ποικιλία ορισμών, γεγονός που αποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα ευρύτατο και πολυδιάστατο εγχείρημα, το οποίο μπορεί να ενταχθεί σε πολύ διαφορετικά πλαίσια, με θετικές ή αρνητικές επιδράσεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με τον Goldstein «Εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, την υιοθέτηση, την κρίση και την τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών» (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997).

Ο Κασσωτάκης (2003), ο οποίος συνδέει την αξιολογική διαδικασία με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται, θεωρεί ότι ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας ή της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Συνεπώς συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης και ευνοεί τη βελτίωση ή την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον Keeves (1997) η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational evaluation) αποδίδεται ως μέτρηση της αξίας ενός πράγματος και αφορά κυρίως μια δραστηριότητα, που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη. Ακολούθως σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Ο.Ο.Σ.Α., 1997).

Η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να εκπληρώνει τις θεμελιακές της αρχές κατά την εφαρμογή της, οι οποίες είναι η αξιοπιστία (reliability), η αντικειμενικότητα (objectivity), η εγκυρότητα (validity), η αξιοποίηση και η χρηστικότητα (usability)

των αποτελεσμάτων της (Κασσωτάκης, 2003). Είναι αναγκαίο να υλοποιείται στο πλαίσιο της ισότητας και της δικαιοσύνης, έχοντας ως απώτερο σκοπό την αλλαγή ή τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διεύρυνση της γνώσης και την αναβάθμιση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, την προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων και την ανάληψη πρωτοβουλιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Σολομών, 1999). Προέχει ο σεβασμός στον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο, επαγγελματία και η δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών μονάδων, ευτυχημένων εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση ευτυχημένων μαθητών. Συνεπώς η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαπνέεται με τη φιλοσοφία του «Εμείς» και όχι με τη φιλοσοφία του «Εγώ» (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιακίρος, 2005).

Παράλληλα θεωρείται η κινητήρια δύναμη για την ουσιαστική και αποτελεσματική αναδιοργάνωση του σχολείου. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όρο σχολική αποτελεσματικότητα εμπεριέχοντας τις μαθησιακές και τις διδακτικές διαδικασίες, εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευόμενους στην αξιολόγηση των προσπαθειών τους και συμβάλλοντας στη βελτίωση τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών. Βέβαια ο όρος αποτελεσματικότητα έχει δεχτεί κριτική, γιατί υποστηρίζεται ότι συχνά η αξιολόγηση συνδέεται με ελεγκτικούς σκοπούς, στοχεύοντας στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας με ποσοτικούς όρους. Ομοίως το γεγονός ότι η αξιολόγηση επηρεάζεται από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, φανερώνει ότι συχνά υπαγορεύεται από πολιτικές σκοπιμότητες, ακολουθεί τους όρους της αγοράς και επιδιώκει την αποτελεσματικότητα του σχολείου με όρους οικονομικούς, ανταγωνισμού και ελέγχου (Κασσωτάκης, 2003).

Εντούτοις, η αξιολόγηση επισημαίνεται ως αναγκαία σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, παρά τις πολιτικές προεκτάσεις και τις συνέπειές της. Όπως εύστοχα αναφέρει και ο Κωνσταντίνου (2015) «ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού έργου, που είναι προσδιορισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και τελικά την ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα». Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συμβάλλει ουσιαστικά στην επισταμένη εξέταση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, και μέσω αυτής προάγονται οι

διαδικασίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων, ενισχύεται η λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης (Σολομών, 1999). Όμως στη χώρα μας ο θεσμός της αξιολόγησης έχει προκαλέσει εντάσεις και αντιπαραθέσεις με αποτέλεσμα να τίθεται σε εκκρεμότητα και οι συντελεστές της εκπαίδευσης να είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην εφαρμογή του.

1.3 Η αναγκαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης

Η δημόσια εκπαίδευση, τα τελευταία κυρίως χρόνια, δέχεται έντονη κριτική για την αποτελεσματικότητά της και αναζητούνται συνεχώς τρόποι αναβάθμισης της ποιότητάς της. Η συσχέτιση της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών χωρών (Eurydice, 2004). Προτεραιότητα πλέον αποτελεί η δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στόχος της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ατομική ευμάρεια, η κοινωνική δικαιοσύνη και η εθνική οικονομική ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει καθώς το σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα ερμηνείας της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή αναφορικά με τη σχολική του επίδοση, την αυτογνωσία του, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών εντός του σχολικού πλαισίου (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν την αξία της εισαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης στην αποτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τονίζουν την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, Sammons, 2007). Ακόμα επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Αναστασίου, 2014).

Διανύοντας την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, επιβάλλουν την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Δεδομένου του ανταγωνισμού που προκύπτει από τη σημερινή οικονομική πραγματικότητα, απαιτείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ευέλικτο, ικανό να ανταποκρίνεται στη μόρφωση και στη διαπαιδαγώγηση νέων ατόμων, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση λοιπόν θεωρείται αναγκαία για τα

εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας, τόσο για κοινωνικοοικονομικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους.

Η ανάγκη ύπαρξης της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προβάλλεται στις τρεις λειτουργίες της. Πρώτον παρουσιάζεται η θεσμική της λειτουργία, η οποία αφορά την επιλογή διοικητικών και εποπτικών στελεχών, τη διαρκή αξιολόγησή τους με σκοπό την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Δεύτερον παρουσιάζεται η παιδαγωγική της λειτουργία, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση συμβάλλει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και τρίτον η κοινωνική της λειτουργία, η οποία επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι μέσα από την αξιολόγηση η σχολική μονάδα δύναται να παρεμβαίνει σε όλα τα θέματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική διαδικασία.

Ακολούθως, όπως υπογραμμίζει ο Rogers (1999), η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, βοηθάει δηλαδή στην καλυτέρευση της αποδοτικότητας και της καταλληλότητάς τους, γιατί είναι σε θέση να ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να την οργανώνουν. Επιπλέον ισχυρίζεται ότι η αξιολογική διαδικασία είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική μονάδα αφενός για τον σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και αφετέρου για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός δύναται να ελέγχει και να βελτιώνει ουσιαστικά τη διδακτική πράξη. Αποκτά έναν πιο ουσιαστικό ρόλο, που του δίνει τη δυνατότητα να αναλαμβάνει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, να σχεδιάζει και να υλοποιεί αντισταθμιστικές μεθόδους διδασκαλίας, να συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα και να αναπτύσσει με την κοινωνία μια διαλεκτική σχέση (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολογική διαδικασία θεωρείται βασική λειτουργία της διοίκησης, γιατί συμβάλλει στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζοντας τις αιτίες που τα δημιουργούν και ενισχύοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και λαμβάνονται μέτρα για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Παράλληλα διευκολύνεται η ιεράρχηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η ουσιαστική αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων της επιστημονικής κοινότητας και η δημιουργία θετικής επαγγελματικής αντίληψης των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, έχοντας θετικό αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 1993). Βέβαια η αντιμετώπιση της έννοιας αξιολόγηση ως συνώνυμη με τον αυστηρό διοικητικό έλεγχο, της έδωσε αρνητικό περιεχόμενο όχι μόνο ως διαδικασία αλλά και ως έννοια.

Ταυτόχρονα η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η επιστημονική και η διδακτική του επάρκεια, αποβαίνουν καθοριστικές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια διαρκή και συνεχή διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια των υπάρχουσών γνώσεων του εκπαιδευτικού, στην απόκτηση νέων εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων, στην αναβάθμιση της επαγγελματικής του ταυτότητας και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών ικανοτήτων αναγκαίων για την εκπαιδευτική πράξη (Παπαπροκοπίου, 2005).

Συνεπώς η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία, γιατί συμβάλλει στην επαγγελματική ανέλιξη των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι αναγκαίο να τονιστεί πως όταν η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των ελεγκτικών και πειθαρχικών αρμοδιοτήτων που συχνά αποκτούν άτομα ακόμα και φορείς εντός ενός ιεραρχικού συστήματος αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2015).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι προέχει να τονιστεί η ενισχυτική και βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης, γιατί συχνά, όταν γίνεται λόγος για οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, προκαλείται στους αξιολογούμενους άγχος, πίεση και φόβος. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν συνδέεται με υπηρεσιακές μεταβολές (π.χ. προαγωγές, μισθολογικές εξελίξεις κλπ) και υλοποιείται από εξωτερικούς φορείς, οι εκπαιδευτικοί συνήθως είναι αρκετά επιφυλακτικοί αναφορικά με τους σκοπούς, τα κίνητρα και τις μεθόδους αξιολόγησης (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Βέβαια πλήθος ερευνών γνωστοποιούν ότι κυρίαρχη επιδίωξη της αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυτονομία των σχολικών μονάδων, ώστε να

αναδείξουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και να αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδασκαλίας, αποσυνδέοντάς τη από την αρνητική χροιά που την περιβάλλει.

Όμως όλες αυτές οι αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια δημιούργησαν μια κρίση νομιμότητας αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης. Η κρίση νομιμότητας προσδιορίζεται από τη σύγκυση που προκύπτει ανάμεσα σε δυο μορφές νομιμότητας, την επαγγελματική και τη δημοκρατική, καθώς αφενός γίνεται αναφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αναβάθμιση της διδασκαλίας και αφετέρου στη νομική εξουσία της πολιτείας για αξιολόγηση της διδασκαλίας. Προτείνεται λοιπόν να γίνει επαναπροσδιορισμός της αξιολόγησης και να αντιμετωπιστεί ως μια δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτούνται αναβαθμισμένες συνεργατικές σχέσεις, συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και δημιουργία αυτόνομων εκπαιδευτικών.

1.4 Δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Όπως επισημάνθηκε και ανωτέρω η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει συνδεθεί με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και με την αποτελεσματική και ουσιαστική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τα βασικά στοιχεία που συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ο καθορισμός του σκοπού, των στόχων, των αντικειμένων, των αξόνων, των κριτηρίων που τίθενται, των φορέων υλοποίησής της, των μορφών και της μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί.

Σε κάθε αξιολογική διαδικασία είναι αδήριτη ανάγκη να προσδιοριστεί επακριβώς ο γενικός στόχος και οι επιμέρους ειδικοί στόχοι, ώστε από την αρχή να είναι σαφές τι επιδιώκεται και ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Δημητρόπουλος (1999) ο σκοπός συνήθως είναι γενικός και ευρύτερος του στόχου, γι' αυτό και μια αξιολογική διαδικασία ενδέχεται να εμπεριέχει πολλούς στόχους. Κρίνεται απαραίτητο ο σκοπός της αξιολόγησης να έχει εξαρχής διατυπωθεί με σαφήνεια. Για να οριστεί απαντά στο ερώτημα «γιατί»

υλοποιείται η αξιολόγηση και φανερώνει τον λόγο υλοποίησής της. Είναι γενικά αποδεκτό ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρέχει πληροφορίες, που θα αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με συγκεκριμένα προγράμματα ή πολιτικές, εκφράζοντας τις κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό οι επιμέρους στόχοι να έχουν παιδαγωγικό περιεχόμενο και να αποσκοπούν στην ποιοτική και ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Σολομών (1999), οι ειδικοί στόχοι της αξιολόγησης ορίζονται ως εξής: α) ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πράξης, β) η αναγνώριση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) ο εντοπισμός των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα, δ) η υποστήριξη της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου, ε) ο προγραμματισμός εκπαιδευτικών δράσεων, στ) η διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων, ζ) η αποδοτική συνεργασία στο σχολείο, η) η συνολική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της σχολικής ζωής γενικότερα. Σε μια αξιολογική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να οριστεί το αντικείμενό της, δηλαδή «τι» αξιολογείται. Μπορεί κάποιος στόχος να είναι μεμονωμένος συντελεστής της εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων κλπ ή κάτι πιο γενικό όπως η αξιολόγηση συνολικά της σχολικής μονάδας.

Οι άξονες πάνω στους οποίους βασίζεται η αξιολογική διαδικασία και εκφράζουν τις γενικότερες κατευθύνσεις της προσδιορίζονται από το αντικείμενο, το οποίο βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον σκοπό και τους στόχους της. Από την ερμηνεία τους προκύπτουν τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία συνήθως είναι μετρήσιμες μεταβλητές μέσω των οποίων εκτιμώνται οι άξονες και εξάγονται τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας. Πρόκειται για αρχές, κανόνες, μεγέθη, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης και βάση αυτών προκύπτουν τα αποτελέσματά της (Δημητρόπουλος, 1999).

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Δημητρόπουλος (1999) τα κριτήρια της αξιολόγησης διαμορφώνονται σύμφωνα με: α) τη σχέση τους με τον αξιολογητή, σε εξωτερικά (από όποιον και να χρησιμοποιηθούν καταλήγουν στα ίδια αποτελέσματα, χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και είναι γνωστά σε όλους) και εσωτερικά κριτήρια

(τα χρησιμοποιεί ο κάθε αξιολογητής και οδηγούν σε διαφορετική κρίση), β) τη φύση και τη μορφή τους, σε ποσοτικά (παρουσιάζονται με αριθμητικούς δείκτες) και ποιοτικά (έχουν περιγραφική μορφή) και γ) τον τομέα στον οποίο αναφέρονται, σε οικονομικά, παιδαγωγικά και γενικά. Είναι προφανές λοιπόν ότι η επιλογή των κριτηρίων που διέπουν μια αξιολογική διαδικασία είναι μια δύσκολη διαδικασία και σχετίζεται άμεσα με το είδος, το αντικείμενο και τον σκοπό της.

Οι φορείς της αξιολόγησης διακρίνονται σε φορείς ανάθεσης, εποπτείας της αξιολόγησης και σε φορείς υλοποίησής της. Η διάκριση αυτή αφορά τα πρόσωπα που σχεδιάζουν, αναθέτουν και εποπτεύουν την αξιολογική διαδικασία και τα πρόσωπα που την υλοποιούν. Και τα δύο είδη φορέων παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς συμβάλλουν αφενός στη διαμόρφωση των τελικών συμπερασμάτων και αφετέρου στην ουσιαστική αξιοποίησή τους. Οι φορείς ανάθεσης και εποπτείας ορίζουν τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, υποδεικνύουν την πολιτική της αξιολόγησης, ενώ οι φορείς υλοποίησης είναι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας και την εξαγωγή των σωστών συμπερασμάτων. Κρίνεται αναγκαίο κατά την αξιολογική διαδικασία να τεθούν τα κατάλληλα κριτήρια, εφόσον αυτά συνδέονται άμεσα με τον σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης και βάσει αυτών προκύπτουν τα αποτελέσματά της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση, δηλαδή στο είδος, στη μέθοδο, στη διαδικασία, στις τεχνικές και στα μέσα που θα αξιοποιηθούν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Οι μορφές και τα είδη της αξιολόγησης συνδέονται με τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, τα αποτελέσματά της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, τη χρονική της διάρκεια κλπ. Με κριτήριο λοιπόν το αντικείμενο της αξιολόγησης προκύπτει η συνολική αξιολόγηση, η οποία συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μερική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο όπως η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ή η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ακολουθώντας, με κριτήριο τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνονται τρία είδη αξιολόγησης: α) η αρχική ή διαγνωστική

αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται στην αρχή του προγράμματος με σκοπό την εκτίμηση των αναγκών, τη σχεδίαση, την εκτίμηση των δυνατοτήτων και της προόδου του προγράμματος, β) η διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση, η οποία αφορά την αξιολόγηση των διαδικασιών και αποσκοπεί στην καταγραφή των αδυναμιών και των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, γ) η τελική ή συνολική αξιολόγηση, η οποία υλοποιείται στο τέλος του προγράμματος και αποσκοπεί στη συλλογή και έκθεση πληροφοριών, που είναι αναγκαίες για τον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση του προγράμματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπροσθέτως διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση σύμφωνα με τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η ποσοτική αξιολόγηση εκφράζεται με βαθμολόγηση και συνήθως ταυτίζεται με μέτρηση (ποσοτική απόδοση της αξίας του προγράμματος), ενώ η ποιοτική αξιολόγηση εκφράζεται με περιγραφές και διατύπωση σχολίων (ποιοτική απόδοση της αξίας του προγράμματος) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στη συνέχεια, με κριτήριο τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα, διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση δύναται να υλοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου, ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και δεν έχουν καμία σχέση με τα πρόσωπα που αξιολογούνται. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αποτίμηση και στη συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών, ώστε η αξιολογική διαδικασία να διέπεται από αντικειμενικότητα και ουσιαστική αποτύπωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματά της συνδέονται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία όπως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό των σχολείων κλπ (Eurydice, 2004, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό και αποσκοπεί στη βελτίωση

της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Λαμβάνει διάφορες μορφές, με συνηθέστερες την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση υλοποιείται όταν οι κατώτεροι στη διοικητική ιεραρχία αξιολογούνται από τους ανώτερους όπως για παράδειγμα ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί τους νεότερους κλπ. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης αφενός στις αξιολογικές διαδικασίες και αφετέρου στη λήψη αποφάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, στηρίζεται σε ενέργειες και πρακτικές, οι οποίες οργανώνονται και κατευθύνονται από τους ίδιους τους συντελεστές της σχολικής μονάδας, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι οποίοι θεωρείται ότι γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο μέσα στο οποίο βρίσκονται και μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Θεωρείται ένας μηχανισμός που δίνει στα σχολεία τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητά τους εκ των έσω, καθώς τα βοηθάει να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να λογοδοτούν στα ενδιαφερόμενα μέρη, τους γονείς και την κοινή γνώμη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπροσθέτως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων (Eurydice, 2004). Τα ωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών όπως η αναβάθμιση του σχολικού τους περιβάλλοντος, η συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η υλοποίηση των στόχων τους με δημοκρατικό διάλογο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο και ο εκπαιδευτικός να γίνονται αντικείμενα αλλαγής. Όπως επισημαίνει και ο Σολομών (1999) «Το σχολείο γίνεται αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού καθώς ωθείται στους δρόμους της αυτοαξιολόγησης, του σχεδιασμού και της αυτοβελτίωσης». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί γίνονται πεδίο αλλαγής, δημιουργούν νέες σχέσεις, εφαρμόζουν καινούριες διδακτικές μεθόδους, διαμορφώνουν νέες παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές τους, ώστε να εντοπίσουν τα λάθη τους και να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο και

ουσιώδες μέρος της διαδικασίας προγραμματισμού και ουσιαστικής βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

1.5 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του

Η έννοια εκπαιδευτικό έργο εμφανίστηκε στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και συνδέθηκε ταυτόχρονα με την ανάγκη της αξιολόγησής του. Η πολιτεία μέσω διαφόρων προεδρικών διαταγμάτων προβάλλει το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως την εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας. Ακολούθως τονίζει ότι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία. Είναι λοιπόν εμφανές ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στην πλειοψηφία των πεπραγμένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο ορισμός του όρου εκπαιδευτικό έργο ποικίλει ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο που του προσδίδεται κάθε φορά. Στην αρχική του έκφραση επικεντρώνεται κυρίως στο εκπαιδευτικό έργο που υλοποιείται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, την ευθύνη του οποίου έχει ο εκπαιδευτικός. Ακόμα και σήμερα συχνά η έννοια εκπαιδευτικό έργο νοείται ως το έργο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού». Διακρίνονται τρία επάλληλα επίπεδα αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πρώτον αναφέρεται στη θεσμική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (μακροεπίπεδο), δεύτερον στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ως προϊόν εκπαιδευτικής δράσης και τρίτον στο επίπεδο της σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης (μικροεπίπεδο). Ακολούθως ο Κασσωτάκης (2003) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Επιπροσθέτως στο έγγραφο Δ2 – 1938/1998 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προβάλλεται η θέση της πολιτείας αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Διατυπώνεται η άποψη ότι «η αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας».

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια ευρύτερη έννοια και περικλείει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του τελικού εκπαιδευτικού προϊόντος. Συντελεστές της εκπαίδευσης, τόσο έμψυχοι όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές των σχολικών μονάδων, σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικό προσωπικό, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κλπ, όσο και μη έμψυχοι όπως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή, οι διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών κλπ, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Συνεπώς, οποιαδήποτε αξιολόγηση αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουν υιοθετηθεί πρακτικές που ευνοούν τη συνολική αξιολόγηση.

2. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

2.1 Η έννοια και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως επακόλουθο των οικονομικών, κοινωνικών και επιστημονικών αλλαγών που συμβαίνουν τόσο διεθνώς όσο και στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθιστά υποχρεωτική την αναθεώρηση και την αναδιάρθρωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αποκέντρωση, η σταδιακή δημιουργία αυτόνομων σχολικών μονάδων και η αποτίμηση συνολικά του εκπαιδευτικού έργου, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της

πλειονηφίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Μια πρακτική, η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στην αποκέντρωση, σέβεται τη διαφορετικότητα, αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου και στην ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων του, λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας, είναι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης, ο οποίος αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου και της εκπαιδευτικής πράξης (MacBeath, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή αλλιώς σχολική αυτοαξιολόγηση, είναι η απόδοση του όρου school self-evaluation στην ελληνική γλώσσα. Αφορά έναν καινούριο όρο για την ελληνική πραγματικότητα, σχετικά με τον οποίο έχει ξεκινήσει ένας διεθνής επιστημονικός διάλογος, στο πλαίσιο του οποίου οριοθετείται ένα νέο πεδίο στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια πρόσφατη τάση, η οποία συνδέεται με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση, ως έννοια και λογική, προβάλλεται από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές του '90 σε αρκετές χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 κυριαρχούσε η εξωτερική αξιολόγηση ως η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ακολούθως σημειώνεται μία νέα κίνηση για υιοθέτηση μορφών εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου με τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης να αποκτούν υποστηρικτικό χαρακτήρα κατά την αυτοαξιολόγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αυτοαξιολόγηση, ως μορφή συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, πρεσβεύει μια διαφορετική λογική που τη διαφοροποιεί από την εξωτερική ή την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, καθώς βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και επιβλέπονται από τους ίδιους τους συντελεστές της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές ή γονείς), οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες και τα προβλήματα της και μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Ταυτόχρονα υπολογίζονται ισότιμα οι απόψεις τους, η λήψη των αποφάσεων έχει συλλογικό χαρακτήρα, διευρύνεται η γνώση για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο, προωθείται η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας, ο ποιοτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η σχολική αυτοαξιολόγηση έχει συμμετοχικό χαρακτήρα, υλοποιείται στη σχολική μονάδα από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης, στην προσαρμογή της στις συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες και στην αυτοβελτίωσή της (MacBeath, 2001). Πρωταρχικός σκοπός της είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως βασικός φορέας προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου με σκοπό τη δημιουργία προϋποθέσεων βελτίωσης, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια των μαθησιακών επιτευγμάτων των παιδιών.

Ομοίως δίνεται στους συντελεστές της εκπαιδευτικής κοινότητας η δυνατότητα να αναστοχαστούν αναφορικά με τις ανάγκες του σχολείου, τη μαθησιακή διαδικασία, την ποιότητα στην εκπαίδευση, τα προγράμματα σπουδών και να δεσμευτούν σχετικά με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δημιουργούνται λοιπόν προϋποθέσεις ανάπτυξης του σχολείου, ευνοείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους, δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και συνευθύνης μεταξύ των συμμετεχόντων που στηρίζεται στον διάλογο, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται θετικά από τους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης (<http://aee.iiep.edu.gr>).

Παράλληλα η αυτοαξιολόγηση, λειτουργώντας ως μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης, συνδέεται με τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, αποσκοπεί στην πρόταξη του σχολείου ως βασικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ανταπόκριση στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, στην προώθηση πνεύματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και στην καλυτέρευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα, στην οποία και δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ως διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης, παρουσιάζει με συγκεκριμένους τρόπους τη σχολική μονάδα και τους συντελεστές της. Το σχολείο προβάλλεται ως όλον, ως ένας οργανισμός που αναπτύσσεται μέσα από τις διαδικασίες του και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά σε κάτι συγκεκριμένο όπως στους εκπαιδευτικούς, στις πρακτικές που ακολουθούν ή στις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών. Αποσκοπεί στη συνένωση όλων των επιμέρους πλευρών της σχολικής ζωής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας. Επιπροσθέτως έχει ως ευρύτερο σκοπό τη δημιουργία σχολικών δικτύων και δικτύων συνεργασίας (Σολομών, 1999).

Για να είναι εφικτή η εφαρμογή της απαιτείται να γίνουν σημαντικές θεσμικές και εσωτερικές ενέργειες. Συγκεκριμένα κρίνεται αναγκαίο να εξασφαλιστεί η αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, να αξιοποιηθούν πρακτικές αποκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, να εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή του ίδιου του σχολείου στις διαδικασίες αξιολόγησής του, η ανάληψη συλλογικής δράσης και να υπάρξει σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό στη σχολική μονάδα. Η εσωτερική αξιολόγηση συναντάται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συνδυάζεται αφενός με την απαλοιφή εξουσιαστικών σχέσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης και αφετέρου με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για διάφορα ζητήματα στο τοπικό επίπεδο του σχολείου (Σολομών, 1999). Αν και η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, στη χώρα μας, σύμφωνα με έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (1997), τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας κλπ, καθώς επιδρούν ουσιαστικά στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Όπως εύστοχα επισημαίνει και ο Σολομών (1999), ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης δημιουργήθηκε με βάση τις αρχές του αυτοελέγχου του σχολείου, ώστε να αναπτύσσεται στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις.

Βέβαια, για να καταστεί η σχολική μονάδα ικανή να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική, οφείλει να γίνει η πραγματοποίηση μιας σειράς πρακτικών όπως η θεσμική ενίσχυση του συλλόγου διδασκόντων με αποφασιστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες, η θέσπιση και η υλοποίηση του προγραμματισμού στο σχολείο. Ο προγραμματισμός σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση, γιατί αφενός προωθεί την

επίτευξη των στόχων και αφετέρου ενισχύεται από τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας. Κρίνεται ουσιαστική η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού και του συλλόγου διδασκόντων στον προγραμματισμό του σχολείου, καθώς ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστα στοιχεία της δράσης τους. Ιδιαίτερη σημασία έχουν και οι σχέσεις που θα αναπτύξει το σχολείο με την τοπική κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς μέσω αυτών αναδεικνύεται σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ακόμα, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι κάθε σχολείο που προτίθεται να εφαρμόσει διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης έχει ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες και γι' αυτό είναι λογικό ο τρόπος που υλοποιούνται οι αντίστοιχες πρακτικές να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο.

Ταυτόχρονα, είναι χρήσιμο να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες εφαρμογής της. Αναφορικά λοιπόν με τα πλεονεκτήματα η αυτοαξιολόγηση επιβλέπει από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου, τροφοδοτεί το ενδιαφέρον για βαθύτερη ενασχόληση με πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, καλλιεργεί και ενισχύει το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση των συμμετεχόντων, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν υπεύθυνοι επαγγελματίες, συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, ευνοεί την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καινοτόμων δράσεων και την ανάγκη για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, αποδίδει κυρίαρχο ρόλο και πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση ζητημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, ενδυναμώνεται ο αυτοέλεγχος του σχολείου και το κύρος του στην τοπική κοινωνία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ακολούθως, όσον αφορά τα μειονεκτήματα, αναφέρονται κυρίως η τάση εσωστρέφειας στη σχολική μονάδα, η δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, η αδυναμία αντιμετώπισης και επίλυσης των εσωτερικών συγκρούσεων που προκύπτουν, ο περιορισμός ή η ανεπάρκεια συλλογής δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, η απουσία συστηματικότητας κατά την αξιολογική διαδικασία, η επικέντρωση σε ζητήματα για τα οποία δε φέρει άμεση ευθύνη το

σχολείο και η δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη δημιουργία ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τέλος τονίζεται ιδιαίτερα ο απαιτητικός και χρονοβόρος χαρακτήρας των διαδικασιών της, η προσπάθεια διατήρησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και η έλλειψη σχετικών γνώσεων από μέρους τους (Σολομών, 1999).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται λοιπόν ότι παρά τις δυσχέρειες και τις επιφυλάξεις που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης, παρατηρείται μια στροφή προς αυτόν. Επιπλέον, διαφαίνεται το γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προωθείται κυρίως με τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης.

2.2 Η πολιτική της αυτοαξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως σύγχρονη πρακτική, αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των Ευρωπαϊκών χωρών αλλά και των διεθνών οργανισμών. Υπερεθνικοί σχηματισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε. έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο ζήτημα της αξιολόγησης συνδέοντάς τη με τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εφόσον θέματα όπως η οργάνωση του σχολείου, η μορφή του, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα μέσα που χρησιμοποιεί, οι πρακτικές που ακολουθεί, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα του, στοιχειοθετούν βασικά πεδία κριτικής, ενασχόλησης και έρευνας σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό επίπεδο. Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση συνιστά βασικό πυλώνα ανάπτυξης και εξέλιξης σε μια χώρα, γιατί συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να δημιουργούν, να μετασχηματίζουν και να αξιολογούν τη γνώση.

Η αυτοαξιολόγηση, ως διαδικασία, πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία και την Ουαλία στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Σολομών, 1999). Βέβαια από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και έπειτα η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών είχε αρχίσει να εκλαμβάνει την ποιότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως δύο έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, γι' αυτό και αποτέλεσαν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών τους μεταρρυθμίσεων. Πρώτος ο Ο.Ο.Σ.Α. ασχολήθηκε με ζητήματα

ποιοτικής αξιολόγησης (OECD, 1994). Ακολούθως η Ε.Ε. εισήγαγε τη συγκεκριμένη πολιτική αρχικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια στη σχολική εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής πιλοτικών προγραμμάτων σχολικής αξιολόγησης ήδη από το 1997 (Δούκας, 1999). Συνεπώς γίνεται φανερό ότι οι διεθνείς οργανισμοί έχουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η αξιολόγηση, όπως έχει ειπωθεί και ανωτέρω, αποσκοπεί στη δημιουργία μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ε.Ε., στο πλαίσιο μιας αποδοτικής αξιολογικής διαδικασίας, ορίζει ότι η αξιολόγηση οφείλει να θεμελιώνεται σε αναγνωρίσιμες ερευνητικές πηγές, ο σχεδιασμός της να είναι αυστηρός με αξιοποιήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα από άλλους αξιολογητές, οι επιδιωκόμενοι στόχοι της να διατυπώνονται με σαφήνεια και να είναι αποκομμένοι από τον γραφειοκρατικό έλεγχο, ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους να διεκπεραιώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες κατά τη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τους τις εκάστοτε επικρατούσες πολιτικές συνθήκες και τους διαθέσιμους πόρους (Δούκας, 1999).

Στη χώρα μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διακρίνεται για τον συγκεντρωτισμό του και τον γραφειοκρατικό του χαρακτήρα, δεν εμπεριέχει στα προγράμματά του πρακτικές, οι οποίες να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη εποχή όπως η έρευνα, η συμμετοχή σε επαγγελματικές δράσεις και η επαγγελματική ενημέρωση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο επικρατεί μια αναστάτωση αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα διοικητικά στελέχη και την πολιτική ηγεσία (Αναστασίου, 2014). Αυτό συμβαίνει καθώς η σχολική μονάδα έχει νευραλγική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και πρέπει να κατέχει κεντρικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Σίγουρα όμως η πολιτική που ακολουθεί πρέπει να συμβαδίζει με τις αλλαγές που διέπουν την τοπική κοινωνία και επηρεάζουν την καθημερινή της λειτουργία.

Η πολιτική που υιοθετείται από τη σχολική μονάδα αφορά την ιεράρχηση των αναγκών και των προτεραιοτήτων της, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη χάραξη αντίστοιχης δράσης, τη συμμετοχή όλου του προσωπικού του σχολείου, τον

καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τις αντίστοιχες ενέργειες που πρέπει να γίνουν για την υλοποίηση των στόχων. Όμως σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών. Απαραίτητη προϋπόθεση αυτών είναι οι δεξιότητες του Διευθυντή, ο σωστός προγραμματισμός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, η παρέμβαση στα αναλυτικά προγράμματα, η έγκαιρη ενημέρωση και γνώση των αναγκών και των δυνατοτήτων του προσωπικού του σχολείου καθώς και η σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ακολούθως, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), η αυτοαξιολόγηση οφείλει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Αρχικά, είναι αναγκαίο να υπάρχει μια ενιαία φιλοσοφία, μια ενιαία λογική, την οποία θα ακολουθούν όλοι όσοι εμπλέκονται στην αντίστοιχη διαδικασία. Στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να οριστούν οι κατευθυντήριες αξόνες των διαδικασιών που θα ρυθμίζουν τις αντίστοιχες διαδικασίες και τις ενέργειες όλων των συμμετεχόντων, ώστε η αυτοαξιολόγηση να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ομοίως, θα πρέπει να τεθούν τα κριτήρια ποιότητας. Ο ορισμός τους κρίνεται απαραίτητος καθώς σχετίζονται με τα αντικείμενα αξιολόγησης και την ποιότητά της αξιολογικής διαδικασίας. Φυσικά κάθε σχολείο ορίζει τα κριτήρια ποιότητας σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο θα υλοποιήσει την αυτοαξιολόγησή του. Τέλος, οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης αποτελούν μια σημαντική παράμετρος για την όλη διαδικασία. Αυτό συμβαίνει καθώς ο επιδιωκόμενος σκοπός προσδιορίζεται εξ' αρχής με σαφήνεια και η συνολική διαδικασία αποβλέπει στην ατομική και τη σχολική βελτίωση.

Ομοίως, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί κατά την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας. Αρχικά, είναι βασικό να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο, αλλά και προκαθορισμένα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κρίνεται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Ο εποικοδομητικός διάλογος είναι εξίσου απαραίτητος. Ακόμα είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία και ενεργή συμμετοχή όλων των συντελεστών του σχολείου και τα αποτελέσματα που προκύπτουν με το πέρας της όλης διαδικασίας να ανακοινώνονται σε όλους.

Διαπιστώνεται λοιπόν η σημασία της αυτοαξιολόγησης στη σύγχρονη κοινωνία στο πλαίσιο της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και θα είναι αποδοτική. Μέσα από μια τέτοια πρακτική ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα της σχολικής μονάδας και επιπλέον βελτιώνεται η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα.

2.3 Η πορεία της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.3.1 Ευρωπαϊκά προγράμματα και ελληνική πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με την πλειοψηφία όχι μόνο των χωρών της Ε.Ε, αλλά και διεθνώς, να υιοθετούν πρακτικές, να υλοποιούν προγράμματα και να προχωρούν στις αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Μέσα από την ακόλουθη συνοπτική παρουσίαση πέντε ελληνικών, ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων, που αφορούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιδιώκεται μια απόπειρα αποτίμησης των προσπαθειών εφαρμογής της στο ελληνικό σχολείο.

Στη χώρα μας ο όρος αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται ευρύτερα γνωστός μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σχολείου και τη συνέχειά του στην ελληνική επικράτεια (1997 – 2000). Στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο διαφορετικά προγράμματα με τίτλο: «Evaluating quality in school education» και «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Όσον αφορά το πρώτο, επρόκειτο για Ευρωπαϊκό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σχολείου, το οποίο εκπονήθηκε το 1997 στα 15 τότε κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τον συντονισμό του προγράμματος είχε ο John MacBeath. Το πρόγραμμα αυτό ήταν η συνέχεια αντίστοιχων προγραμμάτων που είχαν υλοποιηθεί στην Αγγλία. Όπως προαναφέρθηκε και ανωτέρω, η Αγγλία, με μακρά παράδοση στον επιθεωρητισμό, αναζήτησε πρώτη μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Στη χώρα μας, φορέας υλοποίησης του ανωτέρω προγράμματος, ήταν το Π.Ι., με

συντονιστή τον Ιωσήφ Σολομών, αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. (Μπαγάκης, 2017).

Ακολούθως, το πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», ήταν η συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος αυτοαξιολόγησης, το οποίο είχε διάρκεια ως το 2000. Το πρόγραμμα αυτό κινούνταν στο ίδιο πλαίσιο με το ανωτέρω πρόγραμμα και είχε συντονιστή τον Ιωσήφ Σολομών. Κύριος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η ανάδειξη της έννοιας της αξιολόγησης προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πράξη (Μπαγάκης, 2017).

Από την υλοποίηση των ανωτέρω προγραμμάτων, όπως είναι αναμενόμενο για μια χώρα η οποία από το 1983 και έπειτα δεν διέθετε κάποιο σύστημα αξιολόγησης, διατυπώθηκαν αρκετές αντιδράσεις. Βέβαια υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικά θετικά στοιχεία όπως το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση έγινε γνωστή στις επιστήμες της αγωγής και δυναμώθηκε η συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Μπαγάκης, 2017).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η υλοποίηση του διεθνούς προγράμματος «Carpe Vitam: Leadership for Learning», κατά τη χρονική περίοδο 2002 – 2005. Συνολικά συμμετείχαν επτά χώρες με τα Πανεπιστήμιά τους, τα αντίστοιχα ιδρύματα και τρεις σχολικές μονάδες. Στη χώρα μας συμμετείχαν τρία ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με το τότε Κ.Ε.Ε. και το Πανεπιστήμιο Πατρών. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπούσε στη σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είχε ως εθνικούς συντονιστές πολύ γνωστά ονόματα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας όπως ο Michael Schratz από την Αυστρία, ο Jorun Moller από τη Νορβηγία, ο Leif Moos από τη Δανία κ.ά. Υπήρξε κεντρική χρηματοδότηση του συγκεκριμένου προγράμματος, εθνικές χρηματοδοτήσεις, καθώς και χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Comenius. Για τη χώρα μας υπήρξε και μια μικρή χρηματοδότηση από το Κ.Π.Σ. δια του Κ.Ε.Ε. Βέβαια η ελληνική ερευνητική ομάδα εργαζόταν χωρίς αμοιβή (Μπαγάκης, 2017).

Για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα χρησιμοποιήθηκαν συστηματικά και εκτεταμένα έννοιες όπως η εστία ανάπτυξης (focus of development), ο κριτικός φίλος (critical friend), η συν – έρευνα (co – research), οι μορφές ηγεσίας (leadership)

κλπ. Επιπροσθέτως, τέθηκαν ζητήματα όπως ο τρόπος λειτουργίας της υποστηρικτικής ομάδας, η συγκρότηση εθελοντικής ομάδας στη σχολική μονάδα, οι «νησίδες ανάπτυξης» ενός σχολείου και οι παράμετροι που μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσκολέψουν ουσιαστικά την όλη διαδικασία. Ομοίως υλοποιήθηκαν δράσεις όπως η προβολή ντοκιμαντέρ στην ΕΡΤ κλπ (Μπαγάκης, 2017).

Στη συνέχεια, κατά τη χρονική περίοδο 2004 – 2005, υλοποιήθηκε το διεθνές πρόγραμμα «Bridges Across Boundaries», όπου συμμετείχαν τέσσερα νέα κράτη – μέλη της τότε Ε.Ε., με τη συμμετοχή Ελλήνων πανεπιστημιακών ως εμπειρών εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Υπήρχαν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ των ανωτέρω κρατών και της Ελλάδας, όσον αφορά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Ακολούθως το 2009 υλοποιήθηκε το διεθνές πρόγραμμα «International Teacher Leadership», όπου συμμετείχαν έξι ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συντονιστής ήταν ο David Frost από το πανεπιστήμιο του Cambridge, όπου χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης, δόθηκε έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία και στο portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρξε μόνο διεθνής χρηματοδότηση. Με την εφαρμογή του έγινε γνωστό το portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον διευκρινίστηκαν πτυχές της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, συνέβαλλε ουσιαστικά στην επίτευξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στην ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2017).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το πρόγραμμα «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» (στο πλαίσιο του Ε.Σ.Π.Α.), ξεκίνησε το 2010 από το Κ.Ε.Ε. και ολοκληρώθηκε το 2015. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη χρονική διάρκεια υλοποίησής του έγιναν αρκετές αλλαγές πρωθυπουργών, υπουργών αλλά και φορέων υλοποίησης όπως η συγχώνευση του Ο.Ε.Π.ΕΚ., του Κ.Ε.Ε. και του Π.Ι. στο Ι.Ε.Π. . Επιπροσθέτως έγιναν και πολλές αλλαγές σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης του συγκεκριμένου προγράμματος, γι' αυτό θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο χρονικές περιόδους, δηλαδή μέχρι το 2013 (προαιρετική εφαρμογή με τη συμμετοχή 600 σχολείων) και μετά το 2013 (καθολική εφαρμογή σε όλα τα σχολεία της χώρας). Με την εφαρμογή του

ανωτέρω προγράμματος πυροδοτήθηκαν αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα και παρατηρήθηκαν θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς και βιαστική αλλά και πρόχειρη εφαρμογή του. Τελικά, στις αρχές του 2015, «πάγωσε» το θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και δυστυχώς μέχρι και σήμερα δεν έχει αλλάξει τίποτα (Μπαγάκης, 2017).

2.3.2 Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γεγονός ότι κατά καιρούς έχει δεχτεί πολλές μεταρρυθμίσεις με σαφείς προεκτάσεις στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή των πολιτών. Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κάθε εκπαιδευτικό μέτρο αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση θεωρείται το μέσο με το οποίο θα υλοποιηθεί η ανασυγκρότηση του σχολείου, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Στη χώρα μας, η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαγράφει μια μακρόχρονη πορεία, η οποία ξεκινά από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Ιωάννη Καποδίστρια. Θεσμοθετήθηκε το 1834, με την καθιέρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επικεντρωνόταν κυρίως στην εξέταση της επίδοσης των μαθητών και στην επιθεώρηση και βαθμολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ο βασικότερος και μακροβιότερος θεσμός στο διοικητικό, εποπτικό και πειθαρχικό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν ο θεσμός του επιθεωρητή, ο οποίος διατηρήθηκε από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους μέχρι και το 1982 (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η εφαρμογή του θεσμού αυτού μέσα σε ένα κλίμα εξουσίας και ελέγχου των εκπαιδευτικών, είχε αρνητικό αντίκτυπο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, στοιχείο που είναι φανερό ακόμα και σήμερα. Το 1982 με την κατάργηση του θεσμού αυτού, θεσμοθετήθηκε ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος είχε αρμοδιότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Από το 1982 έως και το 1998 με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27-02-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» του Υπουργείου Παιδείας, παρατηρείται πληθώρα νομοθετημάτων ανάλογα με την εκάστοτε κυβέρνηση, τα οποία αφορούσαν το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της

δημιουργίας κινήτρων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (<http://aee.iep.edu.gr>).

Το 2002 με την ψήφιση του νόμου 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (<http://aee.iep.edu.gr>), η εκπαιδευτική αξιολόγηση επανέρχεται στο προσκήνιο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρότεινε την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων της χώρας σύμφωνα με κριτήρια – δείκτες, τα οποία είχαν καθοριστεί από το Κ.Ε.Ε. Βέβαια η συμμετοχή των συντελεστών της εκπαιδευτικής μονάδας περιοριζόταν στη σύνταξη ετήσιων εκθέσεων αυτοαξιολόγησης, γεγονός που περιορίζε σημαντικά τη δυνατότητα εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Ακολούθως, το 2010 με την Εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» (Α.Ε.Ε.) σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν προκειμένου να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν σχέδια δράσης με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με συγκεκριμένους δείκτες (<http://aee.iep.edu.gr>).

Συγκεκριμένα, με βάση με το οργανόγραμμα της εγκυκλίου, το Υπουργείο Παιδείας αρχικά κάλεσε τα σχολεία να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Έπειτα, ακολούθησε ενημέρωση των σχολικών συμβούλων, ώστε να οργανώσουν συναντήσεις με τους διευθυντές και το προσωπικό των σχολικών μονάδων. Έπειτα καθορίστηκαν τα σχολεία που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε εθελοντική βάση (δύο ανά νομό). Η πιλοτική του εφαρμογή διακρίνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σχετικά με τους δείκτες ποιότητας και στη δεύτερη φάση αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης μέσω εστίασης σε συγκεκριμένους δείκτες ενδιαφέροντος ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Βασικός στόχος του

Υπουργείου ήταν η ενίσχυση της εκπαιδευτικής μονάδας και των συντελεστών της (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), ώστε να επιτευχθεί μια πιο ουσιαστική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στη συνέχεια με την ψήφιση του νόμου 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα», παρατηρείται η πρόθεση να τεθεί η αξιολόγηση σε μια πιο επιστημονική βάση, να βελτιωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να μειωθούν οι ανισότητες και να επιτευχθεί μια πιο δημοκρατική λειτουργία των σχολείων. Το ζήτημα της αξιολόγησης τίθεται βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να προβάλλει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (<http://aee.iiep.edu.gr>). Η κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται να καταρτίσει πρόγραμμα δράσης, όπου θα καθορίζονται οι στόχοι για το επόμενο σχολικό έτος και να συντάξει ετήσια έκθεση αξιολόγησης, η οποία θα παρουσιάζει μια τεκμηριωμένη εικόνα για το έργο της σχολικής μονάδας και τα στοιχεία της θα μπορούν να αξιοποιηθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αρχές. Γίνεται φανερό η προσπάθεια υιοθέτησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής που επικρατεί αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Κατόπιν, ακολουθεί το 2011 ο νόμος 3966/2011 και το «Πολυνομοσχέδιο για την Παιδεία». Μεταξύ των ρυθμίσεών του ήταν η ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Στη συνέχεια, το 2012 με την Εγκύκλιο Γ1/14841/13-12-2012 «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων», παρατηρείται μια προσπάθεια γενίκευσης του θεσμού της αξιολόγησης από μέρους του Υπουργείου Παιδείας. Ακολούθως, με μια νέα Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 614/15-03-2013) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», ορίζεται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της Α.Ε.Ε. και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο.

Έπειτα, το 2013 ψηφίζεται το Προεδρικό Διάταγμα 152/05-11-2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη του ποικιλία παραγόντων και εκπαιδευτικών αναγκών. Αν και πρόκειται για το πιο αναλυτικό νομοθετικό διάταγμα στην ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρουσιάζει αρκετά τρωτά σημεία, όπως το γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφήνεια ως προς τα κριτήρια με τα οποία ένας εξωτερικός αξιολογητής θα ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο της αξιολόγησης, η απουσία ανατροφοδοτικού χαρακτήρα του διατάγματος ή ο υπολογισμός των κοινωνικών και γεωγραφικών ανισοτήτων των μαθητών που δημιουργούν τις ιδιαίτερες μαθησιακές συνθήκες (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Τέλος, με την Εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013 επικυρώνεται η «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014» όπου το Υπουργείο Παιδείας σταδιακά πραγματοποιεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας (<http://aee.iiep.edu.gr>).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ανωτέρω νομοθετημάτων για τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνεται ότι συνιστά μια εσωτερική συλλογική διαδικασία όπου βασικό ρόλο διαδραματίζουν τα πρόσωπα που την απαρτίζουν. Με την παρουσίαση και του τελευταίου νομοθετήματος διαπιστώνεται ότι αν και διατηρούνται στοιχεία από προηγούμενα νομοθετήματα (π.χ. το ιεραρχικό σύστημα αξιολόγησης), εισάγονται όμως και νέα. Επιπροσθέτως επικεντρώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη των επιμορφωτικών τους αναγκών και στην υλοποίηση σχετικών δράσεων. Ακόμα αποτελεί καινοτομία το γεγονός ότι προβλέπεται η επιλογή δεικτών και η ύπαρξη εξωτερικών υποστηρικτικών προσώπων (π.χ. σχολικός σύμβουλος), στοιχείο που δεν συναντάται στα παλαιότερα νομοθετήματα.

Από τα παραπάνω λοιπόν γίνεται φανερό ότι η αξιολόγηση είναι ένα σύνθετο ζήτημα, το οποίο δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα ή την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά έχει και πολιτικές διαστάσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα όχι μόνο με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και με την ίδια την κοινωνία και τα επιμέρους πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά της γνωρίσματα. Συνεπώς, για να ευδοκιμήσει και να γίνει αποδεκτό ένα εκπαιδευτικό

νομοσχέδιο, θα πρέπει να δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να είναι υπεύθυνοι πολίτες και να ενισχύσει το αίσθημα της αυτογνωσίας τους αναφορικά με την παιδαγωγική και τη διδακτική τους ικανότητα μέσω των επιμορφώσεων (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ομοίως και για τον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Η πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει πνεύμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικής δράσης στην εκπαιδευτική κοινότητα, με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποφορτιστεί η διαδικασία της αξιολόγησης από το αρνητικό της περιεχόμενο (Ζουγανέλη κ.ά, 2007).

3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενασχόληση με το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα της διαβίου επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποκτά μείζονα σημασία στην εποχή μας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν επαρκώς εντός ενός πλαισίου διαδοχικών και αλληπάλλληλων αλλαγών, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Αποδεχόμενοι την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό παράγοντα για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου, γίνεται φανερό ότι η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη. Συγχρόνως μέσα από το σύνθετο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο αναδεικνύονται ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συνθέτοντας την επαγγελματική του ιδιότητα.

Ταυτόχρονα η πρόκληση του σύγχρονου σχολείου να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και να αναδειχθεί σε μανθάνουσα κοινότητα μέσα από μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, απαιτεί αφενός την επιτυχή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου και αφετέρου τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας με τη συμμετοχή όλων στις προσδοκίες του σχολείου για βελτίωση και ανάπτυξη. Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση

της εκπαιδευτικής μονάδας, γι' αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση αυτών συνιστούν ουσιαστικούς παράγοντες αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2005).

Ανέκαθεν η διδασκαλία ήταν ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο. Έρευνες της δεκαετίας του 1970 αναφέρονται στο λεγόμενο «σοκ της πράξης» του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και τους μηχανισμούς που αναπτύσσει όταν βρίσκεται στη σχολική τάξη. Στοιχεία όπως η ανάκληση στη μνήμη του τρόπου διδασκαλίας που έχει διδαχτεί ή βιώσει ως μαθητής, ο αυτοσχεδιασμός, η θετική διάθεση, ο αυτοέλεγχος κλπ κρίνονται απαραίτητα κατά τα πρώτα χρόνια του διδακτικού του έργου (Μαυρογιώργος, 2005). Όμως πολλές φορές η καθημερινή εμπειρία της διδασκαλίας, της σχολικής τάξης, των κανόνων και του περιβάλλοντος εργασίας, περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή του στη μάθηση. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη της διαβίου εκπαίδευσης και της μάθησης των εκπαιδευτικών. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρουσιάστηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (www.diaropolis.auth.gr). Πρόκειται για δύο έννοιες που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού.

Ο Day (2003) επισημαίνει ότι βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών είναι να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών τους, γι' αυτό και υπάρχει μια ισχυρή επαγγελματική υποχρέωση που καθιστά επιτακτική ανάγκη τη συνεχή διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών τους στους μαθητές. Όπως εύστοχα υπογραμμίζει η Αυγητίδου (2014), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας στη μάθηση των μαθητών και στην εξασφάλιση της ποιότητας της διδακτικής πράξης, γι' αυτό και η ενίσχυση της επαγγελματικής του μάθησης κρίνεται απαραίτητη. Συγχρόνως η ανάγκη του να προσαρμόζεται συνεχώς στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, να εμπλέκεται ενεργά στην υλοποίηση καινοτομιών, να εμπλουτίζει τις διδακτικές του δεξιότητες, να διασφαλίζει το επαγγελματικό και το επιστημονικό του κύρος, να αναμορφώνει την καθημερινή του διδασκαλία υιοθετώντας νέες διδακτικές μεθόδους, να προβληματίζεται και να στοχάζεται σχετικά με αυτές, αποτελούν στοιχεία που μαρτυρούν ότι έρχεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις, οι οποίες καθιστούν τη

διδασκαλία μια απρόβλεπτη διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας οφείλει συνεχώς να βελτιώνεται ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Hargreaves, 1994).

Το σχολείο γίνεται πλέον αντιληπτό ως μία κοινότητα μάθησης, ως ένα σχολείο που μαθαίνει και συνεχώς βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οφείλει να είναι δημιουργικό, διαδραστικό, ευέλικτο, ικανό να ανταποκρίνεται σε προκλήσεις, να εφαρμόζει πρακτικές αξιολόγησης και αναστοχασμού, να διαπνέεται από συμμετοχική και συνεργατική κουλτούρα και να ενεργεί υποστηρικτικά ως προς το εκπαιδευτικό και το μαθητικό του δυναμικό (Λιακοπούλου, 2015). Παράλληλα κάθε πρακτική που επικεντρώνεται στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως βασική επιδίωξη την παροχή υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς διαπιστώνεται ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε δύναται να επιτευχθεί χωρίς την ουσιαστική ενδυνάμωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskay, 2002).

Σύμφωνα με τον Day (2003) οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων καθώς παίζουν κεντρικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών από μέρους των μαθητών. Διαφαίνεται έντονα η ανάγκη να δοθούν στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και ευκαιρίες να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν επαγγελματικά, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους θωράκιση με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις σε σχολική βάση και θα τους καταστήσουν ικανούς να αυτοαξιολογούνται και να αυτορυθμίζονται.

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματισμός

3.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας επιμόρφωση

Στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε οι συνεχείς αλλαγές, οι απαιτητικοί ρυθμοί και οι νέες ανάγκες, έχουν αναμφισβήτητα επηρεάσει τον χώρο της εκπαίδευσης (Villegas Reimers, 2003), δημιουργώντας νέα δεδομένα όπου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκριθούν. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα απαιτητικό και πολυδιάστατο ρόλο, που θέτει στο επίκεντρό του την ανάγκη για δια βίου

επιμόρφωση. Πλέον η αρχική εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για την κατοχύρωση της επαγγελματικής τους επάρκειας και αυτονομίας. Η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία όταν συμβαίνουν θεσμικές αλλαγές και καινοτομίες, που αποσκοπούν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Δύναται να δώσει λύσεις στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, να τους ενημερώνει για τις νέες εξελίξεις στην εκπαιδευτική έρευνα εμπλέκοντας τους ίδιους στην ερευνητική διαδικασία (Ξωχέλλης, 2005).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, βρίσκεται στο προσκήνιο πολλών συζητήσεων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Μιλώντας λοιπόν για επιμόρφωση διατυπώνεται ποικιλία ορισμών ως προς το περιεχόμενό της, φανερώνοντας ότι πρόκειται για μια διαδικασία με συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό υπόβαθρο, στοιχεία που φανερώνουν την επίδραση των κοινωνικών δυνάμεων στην εκπαίδευση. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί προβάλλουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, το έργο των δασκάλων και τη διδακτική πράξη με διαφορετικούς κάθε φορά σκοπούς και επιδιώξεις. Είναι όμως απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι από το εννοιολογικό της περιεχόμενο αποκλείεται ο όρος επιμόρφωση εφόσον αφορά το προσωπικό ενδιαφέρον και την ατομική ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Αρχικά η Παπαναούμ (2005), ορίζει ως επιμόρφωση οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός μετά την είσοδό του στο επάγγελμα. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και των επαγγελματικών του γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, συμβάλλοντας στην ενίσχυση, τη βελτίωση και την ανανέωση της αρχικής του εκπαίδευσης. Παράλληλα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την υλοποίηση αντίστοιχων μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών.

Ομοίως η Χατζηπαναγιώτου (2001), λόγω της δυσκολίας εννοιολογικής προσέγγισης της επιμόρφωσης, διατυπώνει τις θεμελιώδεις αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν το περιεχόμενό της. Τέτοιες θεμελιώδεις αρχές είναι η συμπλήρωση και ο εμπλουτισμός του περιεχομένου της βασικής εκπαίδευσης, η εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή γενικότερα σε θέματα των επιστημών της αγωγής

και η σύνδεσή της με την επιστημονική έρευνα και τη διδασκαλία. Επιπλέον, προβάλλεται ως μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία οργανωμένη συστηματικά και θεσμοθετημένη, προχωρώντας ταυτόχρονα με την επαγγελματική σταδιοδρομία και την προσωπική εξέλιξη του δασκάλου. Τέλος, αποσκοπεί στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου βελτιώνοντας το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Επιπροσθέτως, εντάσσοντας την επιμόρφωση στο πεδίο της δια βίου μάθησης, εκλαμβάνεται ως διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τις μορφωτικές ενέργειες, που μετέχουν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών. Γίνεται λόγος για το εκπαιδευτικό συνεχές, το οποίο αλληλεπιδρά με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον και σχετίζεται άμεσα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαναούμ, 2005).

Από την παράθεση των ανωτέρω ορισμών και αρχών της επιμορφωτικής διαδικασίας διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση αποτελεί το ουσιαστικότερο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Είναι μια δια βίου διαδικασία, η οποία θα πρέπει να γίνεται βίωμα σε κάθε διδάσκοντα, γιατί τον βοηθάει να στοχάζεται, να ερευνά το έργο του, να αξιολογεί τον εαυτό του και τη δουλειά του.

Τονίζεται ιδιαίτερα η σπουδαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία νοείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου. Ταυτόχρονα προωθεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ευνοεί τη μεγαλύτερη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού και την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται να ενσωματώσει στη φιλοσοφία της την ενδοσχολική επιμόρφωση. Βέβαια το κάθε σχολείο διακρίνεται από τη δική του κουλτούρα, τις σχέσεις που έχουν διαμορφωθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και γενικότερα τη δική του δυναμική και φιλοσοφία. Ταυτόχρονα το διδακτικό προσωπικό του σχολείου έχει τη δική του ιδεολογία, διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Συνεπώς τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα πρέπει να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις εμπειρίες, το γνωστικό υπόβαθρο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των επιμορφούμενων.

Ομοίως, για να επιτευχθεί η πλήρης συμμετοχή των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαίο ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και εν τέλει η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική ζωή. Ακόμα, τονίζεται η σπουδαιότητα των γνωρισμάτων της προσωπικότητας του καθενός, οι απόψεις, οι προσδοκίες τους για τα αντίστοιχα προγράμματα και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στο σχολείο. Έτσι θα έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Βέβαια είναι αναγκαίο η υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων να γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

Παράλληλα για να είναι αποτελεσματική η ενδοσχολική επιμόρφωση θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά οφείλει να απευθύνεται και να εμπλέκει ενεργά όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου δημιουργώντας μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα και κοινούς παιδαγωγικούς στόχους. Επιπλέον καλό είναι να παρέχει συνεχή πληροφόρηση στα διοικητικά στελέχη του σχολείου και στους επιμορφούμενους. Η εξασφάλιση της συνοχής με προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες θα αυξήσει τις γνώσεις των ατόμων. Είναι πολύ σημαντικό η όλη δράση να έχει υποστηρικτικό ρόλο ώστε να επιτευχθούν οι νέοι στόχοι. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι και ο κατάλληλος επιμορφωτής, ο οποίος υποστηρίζει εποικοδομητικά την όλη διαδικασία. Στοιχεία όπως το θετικό κλίμα, η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και η παροχή ευκαιριών για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, δρουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο οργάνωσης τέτοιων δράσεων.

Τέλος, αν και έχουν επισημανθεί αρκετές αδυναμίες των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως η δυσκολία κάλυψης όλων των ζητημάτων που θεωρούνται σημαντικά για το σχολείο ή η αδυναμία της πολιτείας να διαθέσει τους αντίστοιχους οικονομικούς πόρους, είναι γεγονός ότι τα ανωτέρω προγράμματα συμβάλλουν ουσιαστικά στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, στην εξέλιξή τους στον χώρο, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003).

3.1.2 Προσδιορισμός της έννοιας επαγγελματική ανάπτυξη

Η ερμηνεία και η κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αλλά και γενικά της επαγγελματικής ανάπτυξης, δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, στοιχείο που μαρτυρούν οι πολλές ερμηνείες που διατυπώνονται για τον ανωτέρω όρο. Ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι υπάρχει πλήθος εννοιών που ερμηνεύονται ως συνώνυμες, οδηγούν σε παρερμηνείες του ανωτέρω όρου, δημιουργώντας εννοιολογική και σημασιολογική σύγχυση (Ματσαγγούρας, 2005). Όροι όπως ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτοβελτίωση, ερμηνεύονται ως συνώνυμοι της επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς να δίνεται σημασία στο εννοιολογικό περιεχόμενο που τους διαφοροποιεί. Γι' αυτό θα ακολουθήσει μια αναλυτική προσέγγιση της έννοιας.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την έννοια της δια βίου μάθησης εφόσον και οι δύο μιλούν για την προσδοκία της συνεχούς μάθησης, η οποία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων που ανήκουν σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο (Παντελή, 2015).

Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους παραμέτρους, όπως η αρχική εκπαίδευση που έχει δεχτεί το άτομο, η προσαρμογή των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, η επιμόρφωση, η ενεργή απόκτηση γνώσεων, η εμπειρία από το περιβάλλον εργασίας, δίνοντας έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά πρόκειται για μια έννοια, η οποία στηρίζεται αφενός σε τυπικές μορφές μάθησης όπως τα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα συνέδρια, τα βιωματικά εργαστήρια κλπ, και αφετέρου σε άτυπες μορφές μάθησης όπως η γνώση που αποκτιέται μέσω της εμπειρίας στον χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2005).

Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί έχουν ως επίκεντρο τη σύνδεση της επαγγελματικής εξέλιξης με τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εφόσον η καλύτερευση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως όρος περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών που οδηγούν σε μια ικανοποιητική απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό έργο και συνεπώς ευχαρίστηση από την εργασία και αύξηση των προσδοκιών τους για ανάπτυξη και δυνατότητα ουσιαστικής εμπλοκής στην ενδυνάμωση του σχολείου. Πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη

δημιουργική και στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών με τρόπο που να ευνοούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν (Παπαπροκοπίου, 2005).

Ο Guskey (2002), αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προωθεί την επαγγελματική γνώση, τις απόψεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ευνοώντας τη μάθηση των μαθητών τους, λειτουργώντας ως αποτελεσματικοί επαγγελματίες. Κατόπιν, όπως αναφέρουν οι Hargreaves & Fullan (2008), η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων είναι μία διαρκής, αναπτυξιακή διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων για καινούρια θέματα οικοδομώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, την ενθάρρυνση της διδακτικής ικανότητας, την απόκτηση αυτογνωσίας και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους. Συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με τους όρους της σχολικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ο Μαυρογιώργος (2005), επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έχει ως στόχο την αναβάθμιση και την αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Για την Παπαναούμ (2005), η επαγγελματική εξέλιξη ορίζεται ως η απάντηση στο ερώτημα «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός». Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του θα πρέπει να διαθέτει το αναγκαίο γνωστικό υπόβαθρο: α) γνώσεις του διδακτικού αντικειμένου (το «τι»), β) διδακτικές δεξιότητες (το «πως»), γ) στάσεις και αντιλήψεις για το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία (το «γιατί»). Επιπλέον υποχρεούται να είναι γεμάτος έμπνευση, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, στοχαστική ικανότητα και υπευθυνότητα. Διαπιστώνεται ότι ο διδάσκων οφείλει να βελτιώνει το διδακτικό του έργο και να συνειδητοποιεί τις συνέπειές του για τον κάθε μαθητή και για την ευρύτερη κοινωνία. Ο Day (2003), αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες ανανεώνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, υλοποιούν τους ηθικούς και διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας και επιδιώκουν τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο σχολείο.

Η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης σ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού, απαιτεί τη διαμόρφωση ενός νέου ρόλου. Όπως επισημάνθηκε και ανωτέρω η επαγγελματική ανάπτυξη

συνδέεται με τις έννοιες της δια βίου μάθησης και της συνεχούς κατάρτισης, στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός ορίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχασζόμενος. Η διαδικασία της μάθησης είναι μία δραστηριότητα που διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στις εκάστοτε μαθησιακές δραστηριότητες και μέσα από την συνεργασία του με άλλους συναδέλφους, μαθαίνει να ανταλλάσει γνώσεις, εμπειρίες, ιδέες, οι οποίες λειτουργούν εποικοδομητικά τόσο ως προς τον ίδιο όσο και ως προς το διδακτικό του έργο. Ακολούθως συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης, της κριτικής ικανότητας, της οικοδόμησης των νέων γνώσεων και της ενίσχυσης της αυτογνωσίας των διδασκόντων. Παράλληλα η αποτελεσματική σχολική ηγεσία έχει καίριο ρόλο στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση του εκπαιδευτικού. Γνωρίσματα όπως η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η πρόοδος και η σχολική επίδοση των μαθητών, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η κριτική σκέψη, οι στοχαστικές δεξιότητες και η ενίσχυση του γνωστικού του υπόβαθρου, συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική του βελτίωση.

3.1.3 Προσδιορισμός της έννοιας επαγγελματισμός

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρουσιάστηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί με ευελιξία στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Hargreaves & Fullan, 1998). Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, να υιοθετήσει νέους πιο διευρυμένους ρόλους και αρμοδιότητες εφόσον η μάθηση συμβαίνει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες και συνεχείς μεταβολές. Φανερόνεται λοιπόν έντονα η ανάγκη για μια αλλαγή στην εικόνα του.

Η προσέγγιση και η κατανόηση του περιεχομένου της έννοιας του επαγγελματισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πρόκειται για μία έννοια πολύπλοκη και πολυσύνθετη, στοιχεία που δείχνουν η ποικιλία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί. Όπως εύστοχα υπογραμμίζει ο Day (2003), οι ορισμοί που υπάρχουν είναι συχνά «αντιφατικοί και

ανταγωνιστικοί» μεταξύ τους με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ευκρινώς τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας.

Η Evans (2008), μελετώντας δεδομένα άλλων μελετητών, συγκεντρώνει γνωρίσματα και απόψεις βάσει των οποίων ο επαγγελματισμός ορίζεται ως: α) μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου, β) μια κοινωνική κατασκευή, γ) μια εξειδικευμένη βάση γνώσης, δ) η αξιοποίηση της γνώσης ως κοινωνικό κεφάλαιο, ε) ένα σύστημα αξιών και στ) η έκφραση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους. Ακόμα αναφέρει ότι ο όρος επαγγελματισμός περιλαμβάνει βασικά στοιχεία του επαγγέλματος τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο πχ κύρος, αναγνώριση, χρηματικές απολαβές κλπ όσο και σε προσωπικό πχ υπευθυνότητα, αφοσίωση στο επάγγελμα κλπ.

Ο επαγγελματισμός προβάλλει την απομάκρυνση από την παραδοσιακή επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας νέους τύπους σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς που χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, περιλαμβάνοντας νέα πλαίσια ρόλων και ευθυνών. Ομοίως εντοπίζονται πτυχές μέσω των οποίων το έργο των εκπαιδευτικών είναι πιο διευρυμένο, ο σχεδιασμός γίνεται σε πλαίσιο συνεργασίας, η διδασκαλία είναι πιο στοχευμένη γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποκτήσουν εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Hargreaves & Fullan, 2008).

Παρομοίως ο Whitty (2000) αναπτύσσοντας την έννοια του επαγγελματισμού επισημαίνει τα ακόλουθα γνωρίσματα: α) την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, β) την άσκηση διανοητικής εργασίας, η οποία απαιτεί τεχνογνωσία, εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία, γ) την ύπαρξη αυτονομίας στον εργασιακό χώρο, δ) την παρουσία καταρτισμένων συνεργατών, ε) τις υψηλές χρηματικές απολαβές και στ) την ύπαρξη κωδίκων δεοντολογίας. Υπογραμμίζει ότι η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών αποτελούν μία από τις βασικές αρχές του επαγγελματισμού.

Ο Day (2003) προβάλλει τον επαγγελματισμό σαν μία επαγγελματική στρατηγική, η οποία καθορίζει το ποιος δύναται να εκτελέσει μια εργασία, τις αμοιβές με βάση την εξειδίκευση, διαμορφώνει τα πρότυπα της εξουσίας και τις σχέσεις αναφορικά με τις οποίες συντονίζονται οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα ο επαγγελματισμός προσεγγίζεται από μία πολιτική σκοπιά στο πλαίσιο της οποίας οι απόψεις και οι αναλύσεις που

έχουν διατυπωθεί επιδιώκουν να προβάλουν την αξία των παρεχόμενων υπηρεσιών από τα άτομα του εκάστοτε επαγγελματικού χώρου προς τους έχοντες την εξουσία θεωρώντας ότι πρόκειται για μια μορφή εργασιακού ελέγχου των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 2005).

Η παράθεση των ανωτέρω ορισμών φανερώνει ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό γνώρισμα του έργου του εκπαιδευτικού, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από ποικίλες συγκυρίες αντικατοπτρίζοντας τη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του.

Επομένως δεν πρόκειται για μια έννοια στατική και αμετάβλητη αλλά για μια έννοια που διαρκώς αλλάζει και επαναπροσδιορίζεται με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικές στιγμές σύμφωνα με τους σκοπούς που κάθε φορά εξυπηρετεί.

Η προσαρμογή της ανωτέρω έννοιας στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες φανερώνει ότι λειτουργεί ως μηχανισμός πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου, ο οποίος συνεχώς επαναπροσδιορίζεται μέσα από εκπαιδευτικές θεωρίες και πολιτικές. Επίσης, επισημαίνεται η σημαντικότητα τριών πτυχών του επαγγελματισμού, οι οποίες είναι η γνώση, η υπευθυνότητα και η αυτονομία. Τα τρία αυτά στοιχεία μαρτυρούν ότι απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις, υπεύθυνη στάση για την πρόοδο των μαθητών και ύπαρξη αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη των επαγγελματικών αξιών αλλά και την ουσιαστική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου (Καψάλης, 2005).

3.2 Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στη σύγχρονη εποχή

Στη σύγχρονη εποχή οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, οι μεταβολές στην αγορά εργασίας, στον τρόπο απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης έχουν αντίκτυπο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς δίνεται έμφαση στην απόκτηση γενικών γνώσεων και όχι στην εξειδικευμένη γνώση. Ο εκπαιδευτικός γίνεται πρωταγωνιστής στην εκπαιδευτική πράξη, παρατηρούνται αλλαγές στον ρόλο του, γίνεται επαναπροσδιορισμός της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και ο διδάσκοντας δεν θεωρείται πλέον αυθεντία αλλά βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες, τους μεταδίδει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, δίνοντάς τους πρωτοβουλίες για δράση, σεβόμενος τις απόψεις τους και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Τονίζεται η συναισθηματική διάσταση της διδακτικής πράξης, οι

διδάσκοντες δεν περιορίζονται πλέον στα στενά όρια της σχολικής τάξης, αλλά παροτρύνονται να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες, απόψεις, να αποκτήσουν ενεργητικό ρόλο στη διδακτική πράξη και να διαμορφώσουν μια συνολική εικόνα για το σχολείο και την κουλτούρα του (Ξωχέλλης, 2005).

Ταυτόχρονα ευνοούν την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, τα βιώματά τους, τις απόψεις που εκπροσωπούν, καθώς ζούμε σε μια κοινωνία δομημένη και οργανωμένη για να παράγει επιστημονική και τεχνολογική γνώση. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, που θα επικεντρώνεται στους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Προωθείται λοιπόν ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός και γίνεται λόγος για ένα κριτικά σκεπτόμενο και δεκτικό στις καινοτομίες άτομο. Η βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, γιατί είναι φανερό ότι βελτιώνοντας το επίπεδο της εκπαίδευσης παρέχονται ταυτόχρονα ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές και αναβαθμίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρουν. Απαιτείται να γίνει μια αλλαγή στην εκπαίδευση που θα έχει στο επίκεντρό της τη διερευνητική προσέγγιση, την ανάγκη για διαρκή και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τον ρόλο της επιμόρφωσης στην προώθηση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού του (Ξωχέλλης, 2005).

3.2.1 Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός - Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας ταυτότητα

Η προσέγγιση της έννοιας ταυτότητα είναι μία δύσκολη υπόθεση, καθώς πρόκειται για μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη έννοια τονίζοντας ιδιαίτερα τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει στην πορεία του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. Πρόκειται για μία έννοια, η οποία εκφέρεται με ποικίλους όρους όπως π.χ. ταυτότητες ή εαυτοί εκφράζοντας την παρουσία τους σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα σημειώθηκαν αρκετές προσπάθειες για τον ορισμό του εννοιολογικού της περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα ο Cooley το 1902 προσεγγίζει

την έννοια της ταυτότητας ως μία οντότητα ενιαία, σταθερή και αμετάβλητη, που σχετίζεται με την αυτοεικόνα του ατόμου και τις απόψεις που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν. Ταυτόχρονα ο Med το 1943 αντιμετωπίζει και αυτός την έννοια της ταυτότητας ως ένα σταθερό και αμετάβλητο μέγεθος, αποδέχεται όμως ότι είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον. Ακολούθως ο Goffman το 1959 επεκτείνει την έννοια της ταυτότητας δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη πολλών εαυτών για το άτομο καθένας από τους οποίους εκτελεί έναν συγκεκριμένο ρόλο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και κατάσταση. Ο Ball το 1972 διαχωρίζει την ταυτότητα σε συγκεκριμένη (situated) και σε ενυπόστατη (substantive). Δίνει επομένως μια διττή διάσταση στην ανωτέρω έννοια κάνοντας διάκριση ανάμεσα στην εύπλαστη εικόνα και στην σταθερή που έχει το άτομο για τον εαυτό του (Day et al, 2006).

Από κοινωνιολογική σκοπιά ο Basil Bernstein και ο Pierre Bourdieu έχουν αναφερθεί στην έννοια της ταυτότητας. Ο B. Bernstein επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται σταδιακά σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού, οδηγώντας τον στην εξειδίκευση και στη διαφορετικότητά του από τους άλλους. Συνδέει την ταυτότητα με την οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα ισχυρίζεται ότι για να υπάρξει αλλαγή στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να γίνει αναπροσαρμογή και να υιοθετηθεί ένα νέο γνωστικό αντικείμενο. Οι απόψεις του είναι επίκαιρες, γιατί φανερώνουν τον αντίκτυπο που έχουν οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και την πάλη που επικρατεί ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές ομάδες στην προσπάθειά τους να επιβάλλουν στην εκπαίδευση τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Ο P. Bourdieu με τη θεωρία του για το habitus (έξη) αναφέρει ότι στη δημιουργία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού παίζουν ρόλο οι αναπαραστάσεις που έχει ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, αλλά και οι στάσεις και οι αντιλήψεις που ο ίδιος έχει διαμορφώσει.

Με την παράθεση όλων των ανωτέρω είναι εμφανής η πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο του περιεχομένου της έννοιας της ταυτότητας. Προσεγγίζεται σαν μία έννοια, που δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη και συνδέεται με την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τέλος, οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο στην επαγγελματική του πορεία συμβάλλουν εξίσου στη διαμόρφωσή της.

3.2.2 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως αξίες, γνώσεις, δεξιότητες κλπ που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους συναδέλφους του και συνθέτουν την επαγγελματική του ταυτότητα. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας απεικονίζει μια πολύχρονη πορεία και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παράγοντες όπως η βασική εκπαίδευση που έχει δεχτεί, ο διορισμός του, η κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου που εργάζεται, οι επιμορφώσεις και η αυτογνωσία που διαθέτει επενεργούν ουσιαστικά στη διαμόρφωσή της. Τα τελευταία χρόνια, από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και έπειτα, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η εικόνα που ο ίδιος έχει για τη θέση του στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και η εικόνα που δημιουργεί στους άλλους ως επαγγελματία. Συγκεκριμένα οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι γνώσεις, οι ανάγκες, οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες που τον συνοδεύουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του πορείας, ανανεώνονται και αναδημιουργούνται όταν προστίθεται μια νέα εμπειρία στη φαρέτρα του.

Ακολούθως ο Day (2003) υπογραμμίζει ότι η προσέγγιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματός του, της επαγγελματικής του εξέλιξης, των επαγγελματικών του αποφάσεων, στην ερμηνεία του τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός και να εργάζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές. Ακόμα συμπληρώνει, ότι συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντος, στη διατήρηση της δέσμευσής του απέναντι στο επάγγελμα, στον ενθουσιασμό και στην ικανοποίηση που εισπράττει από αυτό. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους χώρο υιοθετούν τρεις διαφορετικούς εαυτούς: α) τον πραγματικό εαυτό, τις πρακτικές δηλαδή που ακολουθούν σύμφωνα με το εκάστοτε πλαίσιο, β) τον ιδεατό, τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός και γ) τον μεταβατικό, ο οποίος έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στους δύο παραπάνω, φανερώνοντας ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι μία στατική έννοια αλλά περιλαμβάνει αφενός την κατανόηση του εαυτού από το άτομο εντός ενός πλαισίου

όπως για παράδειγμα η σχολική τάξη και αφετέρου την αντίληψη του εαυτού σε σχέση με τους άλλους και την κοινωνία.

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί αφενός σε σχέση με την προσωπική διάσταση του εαυτού του και αφετέρου σε σχέση με το επάγγελμά του. Όσον αφορά τον καθορισμό της σχετικά με την προσωπική διάσταση του εαυτού εκτιμώνται το ίδιο οι όροι ταυτότητα και αυτοαντίληψη. Γίνεται λόγος για τρεις διαστάσεις του εαυτού, οι οποίες αποτελούν στοιχεία της ταυτότητας και είναι:

α) ο πραγματικός εαυτός, ο οποίος κυριαρχεί, β) ο εξωτερικός εαυτός, που αναγνωρίζεται από την κοινωνία και γ) ο ιδεώδης εαυτός, που ιδανικά δημιουργείται από το άτομο αποσκοπώντας στην πραγμάτωσή του (Φρυδάκη, 2015).

Ομοίως η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με το επάγγελμά του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας σε συνδυασμό με την επαγγελματική γνώση, δηλαδή τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, την παιδαγωγική και τη διδακτική γνώση, τις εμπειρίες και τις αξίες που διαθέτει και πρεσβεύει. Και οι δύο ανωτέρω τρόποι προσέγγισης της ταυτότητας συμβάλλουν στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τονίζοντας την ανάγκη να υπάρχει ισορροπία μεταξύ τους.

Τέλος δίνεται έμφαση σε στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού όπως η βασική εκπαίδευση που έχει λάβει, η ηθική διάσταση του επαγγέλματός του και η βαρύτητα που δίνει στη μάθηση των μαθητών του. Γίνεται αντιληπτό ότι η αρχική εκπαίδευση που έχει δεχτεί δεν επαρκεί πλέον, καθώς ο ρόλος του έχει περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες. Καθημερινά αντιμετωπίζει ζητήματα που αφορούν την κοινωνική, την ηθική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, όπως οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών, η εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, η σωστή αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πηγών πληροφόρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αναγκαίο ο διδάσκοντας να λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στην κινητοποίηση και στην ενεργοποίηση των μαθητών του (Φρυδάκη, 2015).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση και αφορούν τη σχολική εκπαίδευση συχνά δε λαμβάνουν υπόψη τους τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή έχουν ακόμα και αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους πορεία, καθώς δημιουργούν μια αίσθηση επιθεώρησης της εργασίας τους μη ευνοώντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσω της παρουσίασης των ανωτέρω στοιχείων που ορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού γίνεται φανερό η σπουδαιότητά της καθ' όλη την επαγγελματική του πορεία.

3.3 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα που επιδιώκουν την επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωση (Whitty, 2000).

Στις μέρες μας, βιώνοντας μια εποχή όπου κυριαρχεί η αβεβαιότητα, η ανασφάλεια, η ανεργία και η ανάγκη για καινοτόμες δράσεις, υπογραμμίζεται επιτακτική η αναδιαμόρφωση και ο ανασχηματισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συντελεστών της εκπαίδευσης. Είναι φανερό και έντονη η ανάγκη για διαρκή και συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε όλη την εκπαιδευτική πορεία ενός διδάσκοντα. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα καινούριο εγχείρημα σημαντικό για τη μάθηση, τις επιδόσεις των μαθητών, την αφοσίωση και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να συμβαδίζουν με τις επιταγές της εποχής, να είναι σε θέση να σκέφτονται, να αναστοχάζονται, να αξιολογούν και να υποστηρίζουν κάθε μαθητή τους σεβόμενοι τη διαφορετικότητά του (Day, 2003).

Συγχρόνως η μαθησιακή και η διδακτική διαδικασία επαναπροσδιορίζονται και θέτονται σε νέα βάση απαιτώντας από τους διδάσκοντες υψηλό επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης, υπευθυνότητας, αυτογνωσίας, αυτονομίας και συνεχής επιμόρφωσης. Ομοίως, δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της σημερινής κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν ποικίλες μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες και καταστάσεις που απαιτούν τις κατάλληλες γνώσεις και

δεξιότητες. Για τη σωστή και έγκαιρη αντιμετώπισή τους απαιτείται η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο, καθώς και οι κατάλληλες γνώσεις από μέρους τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η σταδιακή βελτίωσή τους και φανερώνεται η σπουδαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης (Καψάλης, 2005).

Τέλος, η αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης του διδακτικού προσωπικού επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα, η οποία αντιμετωπίζεται ως κοινότητα μάθησης. Τα σχολεία θα πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες προκλήσεις, να δημιουργούν τη δική τους εκπαιδευτική πορεία και να προετοιμάζουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι διδάσκοντες μπορούν να τα καταφέρουν μόνο όταν είναι υψηλού βαθμού επαγγελματίες, παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά θέματα, συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους έχοντας ενεργό ρόλο στο σχολείο και μεσολαβούν στη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2005).

Όπως ειπώθηκε και ανωτέρω υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά σε στοιχεία όπως οι προϋποθέσεις εισόδου στο επάγγελμα, η παροχή υποστήριξης σε όλη την εκπαιδευτική τους πορεία, η κατάλληλη επιμορφωτική τους στήριξη, με σκοπό να προετοιμαστούν για έναν νέο απαιτητικό ρόλο, να ανανεώσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν μία αίσθηση ευρύτερης οπτικής της επαγγελματικής τους πορείας (Καψάλης, 2005).

4. Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των χαρακτηριστικών του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, διαπιστώνεται η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, καθώς υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση διαθέτει μηχανισμούς που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4.1 Οι μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συνεχής διαδικασία ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία πνεύματος εμπιστοσύνης και συλλογικότητας στο σχολείο, στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και συνευθύνης στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των διδασκόντων, στοιχεία που υποστηρίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η κουλτούρα αξιολόγησης εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στο σχολείο πρακτικές όπως η διενέργεια συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσεται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση μεταξύ «των ομοτέχνων» εκπαιδευτικών, τα σχέδια, η έρευνα δράσης και η ενδοσχολική επιμόρφωση (<http://aee.iep.edu.gr>).

Αρχικά, το πρώτο στοιχείο αφορά τη διεξαγωγή συλλογικών διαδικασιών από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες εργασίας του συλλόγου διδασκόντων ευνοεί την ανάδειξη πνεύματος εμπιστοσύνης, συλλογικότητας, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και την απόκτηση των ανάλογων δεξιοτήτων. Είναι αναγκαίο να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εκπαιδευτικοί καθώς μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποκτούν μια συνολική εικόνα του σχολείου τους, αναστοχάζονται και συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις ανάδειξης προβλημάτων που αφορούν τη σχολική τους μονάδα, αναπτύσσουν και αξιοποιούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η κριτική, η δημιουργική σκέψη και η εμπειρία τους. Επιπροσθέτως τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και να εξασκηθούν επάνω στην έρευνα και την αξιολόγηση (Antoniou & Kyriakides ,2011).

Επίσης η συμμετοχική λήψη αποφάσεων βοηθά να ληφθούν σωστές αποφάσεις, εφόσον όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων γνωρίζουν και είναι κατάλληλα ενημερωμένα για τα προβλήματα του σχολείου. Κατανοούν και αποδέχονται τη ληφθείσα απόφαση αυξάνοντας τα κίνητρα συμμετοχής τους στις αντίστοιχες ενέργειες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των δεσμών των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, την καλλιέργεια

της κριτικής τους σκέψης, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους και την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και παρατήρησης. Ως αποτέλεσμα αυτών οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ρόλο αναστοχαζόμενου επαγγελματία, ερευνητή και η σχολική μονάδα βελτιώνεται.

Το δεύτερο στοιχείο που προωθείται μέσω της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης είναι η αξιολόγηση μεταξύ των ομοτέχνων εκπαιδευτικών. Δημιουργείται μεταξύ τους μία σχέση που στηρίζεται στην ανταλλαγή εμπειριών, στη συζήτηση για παιδαγωγικά θέματα, στην εποικοδομητική συνεργασία, στον δημιουργικό αναστοχασμό και στην αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Μέσω της παρατήρησης μιας διδασκαλίας από άλλους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε συζήτηση και ετεροανάλυση αυτής. Η ανωτέρω διαδικασία είναι μια μορφή επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Όπως διαπιστώνεται η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί χώρο μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον η διδασκαλία αποτελεί πηγή γνώσης και για τον ίδιο τον διδάσκοντα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί συζητούν για διδακτικά, παιδαγωγικά θέματα προωθώντας την αναζήτηση και υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Αναπτύσσεται λοιπόν ο συνεργατικός και δημιουργικός προβληματισμός, που βοηθά στην αυτοκαθοδήγηση, στην αναζήτηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Ομοίως διαπιστώνεται ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους προσδοκιών καθώς αποκτούν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (Ξωχέλλης, 2005).

Η έρευνα δράσης είναι το τρίτο στοιχείο που προωθείται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Day (2003), ως έρευνα δράσης, ορίζεται «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με την προοπτική να βελτιωθεί η ποιότητα της δράσης. Χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση που είναι συλλογική, συνεργατική, κριτική και αυτοστοχαζόμενη, με σκοπό τη διατύπωση μιας φιλοσοφίας της πρακτικής, προκειμένου αυτή να βελτιωθεί». Στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, ως ενεργή, συλλογική και κριτική αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για

την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική βελτίωση, εφόσον προωθεί την οικοδόμηση της γνώσης και την ποιοτική ανάπτυξη των σχολείων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ξεκινώντας, ως κριτική και επανεξέταση σε καταστάσεις που τυγχάνουν βελτίωσης ή προβληματικές καταστάσεις, περιλαμβάνει την αξιοποίηση των αρχικών εκτιμήσεων, την ενασχόληση με τις πιο σημαντικές πτυχές τους και τη συλλογική εκπόνηση σχεδίων δράσης. Κατόπιν, σχηματίζονται υποθέσεις που αφορούν δράσεις ικανές να δώσουν λύσεις στις όποιες προβληματικές καταστάσεις υπάρχουν και οι οποίες αξιολογούνται αργότερα, ενώ τίθενται εκ νέου οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Παράλληλα, μέσω του σχεδιασμού και της λήψης δράσης στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ερευνητικές, κριτικές, συλλογικές, οργανωτικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Όμως, για την ανάπτυξη και την επίτευξη των ανωτέρω δράσεων είναι απαραίτητη η δημιουργία σχολικών δικτύων παρέμβασης παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη για την εκπόνηση σχεδίων δράσης (Day, 2003).

Τέλος, η ενδοσχολική επιμόρφωση, το τέταρτο στοιχείο που προωθείται μέσω της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντας το πλαίσιο για συστηματική, άμεση ανατροφοδότηση και αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά το διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου. Η ειδοποιός διαφορά της από τις άλλες μορφές επιμόρφωσης είναι ότι συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, υπηρετώντας τους στόχους και τις προτεραιότητές της (Παπαναούμ, 2005).

Συχνά, όπως υποστηρίζεται, υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα με μικρή χρονική διάρκεια και συγκεκριμένες θεματικές ενότητες μη λαμβάνοντας υπόψη τους τις προσδοκίες, τους στόχους, τις ανάγκες και τις θεσμικές πιέσεις που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, για να συμβάλλει η ενδοσχολική επιμόρφωση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, απαιτείται να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αφορά και

να εμπλέκει όλο το προσωπικό του σχολείου, να ενσωματώνεται στη γενικότερη πολιτική της σχολικής μονάδας, να προϋποθέτει τη συνοχή με προηγούμενες εμπειρίες επιμορφούμενων, να δρα υποστηρικτικά, να συμβάλλει στην επίτευξη των νέων στόχων, να διεξάγεται από τον κατάλληλο επιμορφωτή, να δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σκέφτονται κριτικά, να αυτενεργούν, να αναστοχάζονται και επιπλέον να έχει την απαραίτητη χρονική διάρκεια, ώστε να αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι πιθανότητες εδραίωσης μιας συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Η πραγματοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης παρέχει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αλλάζουν τις καθημερινές τους πρακτικές (Παπαπροκοπίου, 2005).

Μέσω των ανωτέρω μηχανισμών της αυτοαξιολόγησης προωθείται η αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία και το σχολείο μετασχηματίζεται σε ένα ανοικτό σύστημα ικανό να υποστηρίξει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.2 Αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται το απαραίτητο και ουσιαστικό μέσο, που παρέχει στους διδάσκοντες ευκαιρίες μάθησης, κριτικής ανασκόπησης, ώστε να εμπλουτίσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο, να προβληματιστούν, να βελτιώσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη και να διαμορφώσουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας. Η ανανέωση και η βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων αποτελεί τη βάση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίνεσθαι (Day, 2003). Ομοίως, ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης, όντας συνυφασμένος με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, αποτελεί μια συλλογική συμμετοχική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη συνολική βελτίωση του σχολείου και της επαγγελματικής ικανότητας των διδασκόντων. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αυτοαξιολόγησης συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και απαιτούν την ύπαρξη αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι.

Ουσιαστική αποστολή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κινήτρων, ώστε να ενισχυθεί η προσπάθειά τους για βελτίωση τόσο του διδακτικού τους έργου όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα βέβαια με αντικειμενικά κριτήρια, μετρήσιμους δείκτες και την παροχή υποστήριξης είτε υλικής φύσης είτε από πρόσωπα. Είναι απαραίτητο ο συστηματικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού τους έργου να στηρίζεται σε επιστημονική μελέτη και έργα (Day, 2003). Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, μαθησιακές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις, ευνοεί την εξέλιξή τους ως επαγγελματίες, την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, υποστήριξης και συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δεκτικοί σε εναλλακτικές οπτικές και να αναπτύσσουν τη μεταξύ τους συνεργασία στο πλαίσιο δημιουργίας μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Η συνδρομή της πολιτείας στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο είναι ουσιαστική και αποκτά ρόλο υποβοηθητικό. Είναι γεγονός ότι καμία εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία δε μπόρεσε να ευδοκιμήσει χωρίς τη δυναμική της παρουσία. Είναι γνωστό ότι για να μνηθούν οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει το κράτος να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε ανάγκες που σχετίζονται με τις υποδομές, τα μέσα που διαθέτει το σχολείο και τις επιμορφωτικές τους απαιτήσεις. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό οι διδάσκοντες να διαθέτουν υψηλά κίνητρα να έχουν αυτογνωσία και υψηλές δεξιότητες αυτορρύθμισης, στοιχεία που προωθούνται μέσω της αυτοαξιολόγησης. Ακολουθως τονίζεται η σημασία της ύπαρξης των υποστηρικτικών προσώπων όπως ο κριτικός φίλος, οι επιμορφωτές και η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, ως καθοριστικοί παράγοντες κινητοποίησης των εκπαιδευτικών (Day, 2003).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως παράγοντας εξελικτικής διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στην επαγγελματική του εξέλιξη. Βοηθά ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον εαυτό του, να κατανοήσει τον ρόλο του, να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού του έργου και των πρακτικών που χρησιμοποιεί. Πιο συγκεκριμένα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση της επιδίωξης κάθε διδάσκοντα για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη. Απαραίτητη

προϋπόθεση των παραπάνω είναι να παρέχονται στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες και κίνητρα με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του.

4.3 Η ανάπτυξη του νέου επαγγελματισμού μέσω του θεσμού της αυτοαξιολόγησης, μια πνοή αλλαγής για την εκπαίδευση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι εμφανής η ανάγκη των ευρωπαϊκών χωρών να αυξήσουν τις σχολικές επιδόσεις και να βελτιώσουν τη θέση τους στην κατάταξη της παγκόσμιας οικονομίας, γι' αυτό και έχουν παρέμβει πιο ενεργητικά στη βελτίωση του σχολικού συστήματος. Το εξωτερικά καθορισμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, οι διοικητικοί νεωτερισμοί και οι όποιες αλλαγές συνεχώς συντελούνται και επιβάλλονται χωρίς αμοιβαία συνεργασία και συνοχή θέτουν υπό αμφισβήτηση την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994).

Συνεπώς ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σηματοδοτεί την ανάπτυξη του νέου επαγγελματισμού στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται η συλλογική εργασία, οι απαιτητικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και η δημιουργία μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Day, 2003).

Με τον νέο επαγγελματισμό ευνοούνται νέες μορφές συνεργασίας, πιο διευρυμένες και ευέλικτες, οι οποίες περιλαμβάνουν γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, με βασικό χαρακτηριστικό την απομάκρυνση από τις έννοιες της αυθεντίας και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού που τον περιόριζαν στην απομόνωση της τάξης και τη δημιουργία νέων τύπων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Οι νέοι αυτοί τύποι σχέσεων τείνουν να γίνονται όλο και πιο ισχυροί, να χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα ορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες του καθενός. Ταυτόχρονα σημειώνεται μια μεταβολή στην κουλτούρα της διδασκαλίας και στο κοινωνικό γίνεσθαι (Hargreaves, 2000).

Η παραδοσιακή σχολική τάξη που εστίαζε κυρίως στην εργασία των εκπαιδευτικών, ανατρέπεται και δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο που εκλαμβάνει το σχολείο ως ολότητα. Πλέον σημειώνεται έντονο ενδιαφέρον για τη μάθηση, την πρόοδο και την

επιτυχία των μαθητών, την ανάπτυξη βέλτιστης συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, τη δημιουργία νέων θεσμών και πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευρύνεται αναπτύσσοντας ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους του εντός του οποίου συμπεριφέρεται με υπευθυνότητα, αποκτά πιο ενεργό ρόλο στο σχολείο και θέτει στόχους που ενισχύουν τη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να αποδεσμευτεί από την κρατική εξουσία αποσκοπεί στην ενίσχυση του κύρους του ως επαγγελματία (Hargreaves, 2000).

Βέβαια, όσον αφορά την καλλιέργεια και την ανάδειξη συνεργατικής κουλτούρας, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αλλαγές που αφορούν τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, οι δυσκολίες προσαρμογής σε αυτές τις νέες συνθήκες και οι αντιδράσεις που θα δημιουργηθούν λόγω αυτών των αλλαγών. Στην ομαλή αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν η ιδεολογία, οι αντιλήψεις και η επαγγελματική ταυτότητα που έχουν ήδη διαμορφώσει. Επιπροσθέτως και η ηλικία των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί παρατηρείται ότι οι νεότεροι σε ηλικία διδάσκοντες είναι ευέλικτοι και δεκτικοί σε αυτές τις αλλαγές, υιοθετώντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο σε αντίθεση με εκείνους που πιστεύουν ότι οι αλλαγές αυτές περιορίζουν την αυτονομία τους (Hargreaves, 2000).

Εντός του νέου επαγγελματισμού κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί στα πολλαπλά καθήκοντα που επιβάλλει ο ρόλος του και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας διαρκούς μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να δύναται να διδάσκει με διάφορες μεθόδους διδασκαλίας ποικιλία διδακτικών αντικειμένων, με σκοπό να ανταπεξέρχεται στις μαθησιακές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης. Οφείλει να επιδιώκει τη συνεχή και δια βίου κατάρτισή του, να αναπτύσσει και να εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Hargreaves, 2000).

Υποχρεούται να μη μένει προσκολλημένος σε ό,τι ήδη γνωρίζει ή επιθυμεί να διδάξει. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του οφείλει να ενσωματώσει την έρευνα στη διδακτική του πορεία, στοιχείο που τον βοηθά ιδιαίτερα στην προσωπική του ζωή αλλά και στην εξέλιξή του ως επαγγελματία. Επιπροσθέτως είναι πολύ σημαντικό να αποδέχεται τη διαφορετικότητα τόσο εντός της σχολικής τάξης όσο και

στον εργασιακό του χώρο και να προωθεί τον διάλογο ως στοιχείο που ευνοεί τη συνεργατικότητα και τη συλλογικότητα. Τέλος, οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές του μέσα από μια συνεργατική και ισότιμη σχέση. Είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής και της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου (Hargreaves, 2000).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας

Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι έντονοι ρυθμοί στις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις, συνθέτουν ένα νέο περιβάλλον, το οποίο έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει τον χώρο της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αναγκαίο να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και στις νέες προκλήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο οφείλει να τροφοδοτεί τους μαθητές με τα αναγκαία εφόδια, ώστε να διευρύνουν συνεχώς τις γνώσεις τους, να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Μια δυναμική πρακτική, η οποία δύναται να συμβάλλει ουσιαστικά προς την κατεύθυνση αυτή ευνοώντας τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως ειπώθηκε και ανωτέρω, αποτελεί μια διαδικασία με συμμετοχικό, ανατροφοδοτικό και εκ των έσω αναπτυξιακό χαρακτήρα, η οποία υλοποιείται από τη σχολική μονάδα και αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ερμηνεία των πληροφοριών αυτών και τη συνακόλουθη ορθή λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001). Πρόκειται για ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ομοίως, στο πλαίσιο των αλληπάλληλων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνεχώς διευρύνεται, μεταβάλλεται, γίνεται πιο απαιτητικός και συνδέεται με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Antoniou & Kyriakides, 2011). Συνεπώς ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη απασχολούν όλο και περισσότερο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Whitty, 2000).

Μέσα από την ενασχόληση με τη σχετική βιβλιογραφία, κατέστη φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας συνολικά και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Βέβαια, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, αν και έχει αναπτυχθεί το θεωρητικό της υπόβαθρο και έχει εφαρμοστεί πιλοτικά τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να καταγραφούν οι αντιλήψεις τους για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης μέσα από τη δική τους εμπειρία και οπτική, καθώς και οι δικές τους προτάσεις ως προς την κατεύθυνση αυτή.

5.2 Επιδιωκόμενος σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αποσκοπεί στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό και τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης μέσα από τη δική τους εμπειρία και οπτική. Επιπλέον επιδιώκεται να καταγραφούν και να αξιολογηθούν οι δικές τους προτάσεις ως προς την κατεύθυνση αυτή.

Ως επιμέρους στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας ορίζονται οι ακόλουθοι:

- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης.
- Να ανιχνευθούν οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Να εντοπιστεί η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αντιμετώπιση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης.
- Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα. Όπως υπογραμμίζει και ο Rogers (1999) η αξιολόγηση είναι αναγκαία στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς βοηθάει ουσιαστικά στην επαγγελματική εξέλιξη όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση και την αγωγή των μαθητών, στη βελτίωση της απόδοσής τους, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να ελέγχουν την ποιότητα και την καταλληλότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση θεωρείται βασικό στοιχείο μάθησης, γιατί ο εκπαιδευτικός δύναται να σχεδιάζει και να οργανώνει τη διδασκαλία του, αποσκοπώντας στη βελτίωσή της. Ταυτόχρονα θεωρεί ότι είναι απαραίτητη στη σχολική μονάδα, καθώς βοηθά στον σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπροσθέτως, σύμφωνα και με τον Hargreaves (2003), η πρόοδος επιτυγχάνεται μέσω της ταχύτητας, της οξυδέρκειας, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, με απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεχή μάθηση, ώστε τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον διεθνή ανταγωνισμό και τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Είναι εμφανής πλέον η προσπάθεια που γίνεται, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, υπογραμμίζοντας έντονα την ανάγκη για εξασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό

επίπεδο με απώτερο σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση, καθώς κατά καιρούς έχει συνδεθεί με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο εξυπηρετώντας μια συγκεκριμένη ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία. Αν και αρκετές φορές έχει αμφισβητηθεί η αναγκαιότητα της και έχει δεχθεί αρνητικές κριτικές, κρίνεται πλέον έντονη η ανάγκη εύρεσης ενός αποτελεσματικού και ουσιαστικού μοντέλου αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003).

Μέσω της παρούσας έρευνας και την αντίστοιχη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, προβάλλονται θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας, τις προτεραιότητες, τα οφέλη και τις πιθανές αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα οποία αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης και προβληματισμού όχι μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, οδηγώντας σε βελτιώσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό και την ορθότερη εφαρμογή της.

5.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τους σχετικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που έχουν διατυπωθεί σε ερευνητικό επίπεδο, συγκροτήθηκε ο βασικός κορμός της έρευνας. Συγκεκριμένα, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;
- Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ακόμη ένα μέσο άσκησης ελέγχου και εξουσίας;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αυτοαξιολόγηση ευνοεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

5.4 Είδος έρευνας - ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Αυτή η επιλογή έγινε διότι η ποσοτική έρευνα είναι μία εμπειρική έρευνα, η οποία ενδείκνυται για τη συστηματική διερεύνηση γεγονότων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα χρησιμοποιώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων με τη δυνατότητα γενίκευσης σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, προσφέρει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα, ενώ είναι κατάλληλη για τη συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος. Αποσκοπεί στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και επικεντρώνεται στη διατύπωση υποθέσεων και θεωριών. Για τη διεξαγωγή της απαιτείται ένα ικανοποιητικό δείγμα και ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Robson, 2010).

Η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση έχει ως υπόδειγμα τις φυσικές επιστήμες και στηρίζεται στις αρχές της αντικειμενικότητας και της ουδετερότητας, καθώς ο ερευνητής έχει ορίσει εκ των προτέρων το προς μελέτη αντικείμενο, τον καλύτερο έλεγχο και τη συστηματικότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2010). Κατά τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει υποθέσεις, καταγράφοντας και αναλύοντας το υπό διερεύνηση φαινόμενο με τη βοήθεια των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων, καθώς και να εντοπίσει παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση των γενικών αρχών που διέπουν το μελετώμενο φαινόμενο, εφαρμόζοντας κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Συνεπώς δεν υπεισέρχεται η υποκειμενικότητα του ερευνητή και επιτυγχάνεται μια πλούσια και βαθύτερη κατανόηση του ερευνητικού αντικειμένου (Cohen & Manion, 1996).

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας και η συλλογή των ευρημάτων της έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο εύχρηστα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα. Πρόκειται για μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές στις κοινωνικές

επιστήμες (Blaxter et al., 2004), η οποία ευνοεί τη συλλογή δεδομένων από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους διασπορά, διευκολύνοντας τη δυνατότητα σύγκρισης και στατιστικής ανάλυσης αυτών. Το γεγονός ότι είναι ανώνυμο, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ενθάρρυνση των ερωτώμενων να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Επίσης, αποτελεί έκφραση των στόχων μιας έρευνας όσον αφορά τη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων και τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών. Ομοίως είναι κατάλληλο για έρευνες που μελετούν αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών, δηλαδή έρευνες επισκόπησης πεδίου, όπως είναι η παρούσα (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου, ώστε να φαίνεται εύκολο, ελκυστικό, ενδιαφέρον και εύληπτο στους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με σαφή τρόπο ώστε να είναι εύκολα κατανοητές, να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Ταυτόχρονα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρονική διάρκεια του ερωτηματολογίου, καθώς επιδιώχθηκε να είναι σύντομο, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του (Blaxter et al., 2004).

5.4.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου διακρίνεται συνολικά σε πέντε άξονες. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως κλειστού τύπου, προκειμένου το ερωτηματολόγιο να καταστεί περισσότερο ελκυστικό στο δείγμα και να συμπληρωθεί σε μικρό χρονικό διάστημα (Blaxter et al., 2004). Υπάρχουν όμως και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το θέμα της έρευνας. Είναι συναφείς με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να συγκεντρωθούν οι αντίστοιχες πληροφορίες και να ικανοποιηθεί ο απώτερος σκοπός της έρευνάς μας.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας αφορά τη συγκέντρωση των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των ερωτώμενων. Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση, στα υπέρ και στα κατά αυτής, περιλαμβάνοντας δεκαπέντε ερωτήσεις. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στους παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας δέκα ερωτήσεις. Ο

τέταρτος άξονας αφορά τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνοντας οκτώ ερωτήσεις. Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς ο κάθε ερωτώμενος αποτυπώνει ελεύθερα τις σκέψεις του μέσα από τις γνώσεις του αλλά και την εμπειρία του. Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στο αν επιτυγχάνεται η βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης και η δεύτερη στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εφαρμοσθεί στις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά τα ερωτήματα κλειστού τύπου και την καταγραφή των απαντήσεων του κάθε ερωτώμενου, επιλέχθηκε η προσθετική κλίμακα κατατάξεων, η κλίμακα Likert. Πρόκειται για μια πενταβάθμια κλίμακα με διαβάθμιση των απαντήσεων, ενώ η ενδιάμεση κατηγορία αντιπροσωπεύει την ουδέτερη θέση. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με πρόθεση να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους να δώσουν πιο ουδέτερες απαντήσεις. Αναφορικά με τη σειρά διατύπωσης των ερωτημάτων και προκειμένου να υπάρχει λογική αλληλουχία μεταξύ τους, διατυπώνεται στην αρχή της κάθε ενότητας ένα ερώτημα γενικής φύσης και στη συνέχεια ακολουθούν οι σχετικές ερωτήσεις, ώστε ο ερωτώμενος να εισάγεται ομαλά στο περιεχόμενό της και να είναι σε θέση να απαντήσει τις αντίστοιχες ερωτήσεις (Robson, 2010).

Αρχικά, πριν κοινοποιηθεί στους ερωτώμενους προς απάντηση το ερωτηματολόγιο, χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε πέντε εκπαιδευτικούς με σκοπό να ελεγχθεί η δομή του, η σαφήνεια των ερωτήσεων, η χρονική του διάρκεια και ο εντοπισμός τυχόν προβλημάτων, ώστε να αποφευχθούν δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του, να εξασφαλισθεί η συμμετοχή του απαιτούμενου αριθμού των ατόμων για τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και η εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε η οριστική χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς.

5.5 Μέθοδος δειγματοληψίας

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, συλλέχθηκε δείγμα ευκολίας 61 εκπαιδευτικών

για τους σκοπούς της έρευνας. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε καθώς είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά. Βέβαια δεν μπορεί να ειπωθεί ότι τα άτομα αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και συνεπώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού (Creswell, 2016).

5.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Με την περιγραφική στατιστική, αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και οι απαντήσεις που έδωσαν στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, καταχωρήθηκαν, αριθμήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 24.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα θα αναγραφούν τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου 33 ερωτήσεων κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Οι ερωτηθέντες ήταν 61. Αρχικά, πριν κοινοποιηθεί στους ερωτώμενους προς απάντηση το ερωτηματολόγιο, χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε πέντε εκπαιδευτικούς όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω. Έπειτα, ενώ δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα εγκυρότητας, χρησιμοποιήθηκαν και τα 61 ερωτηματολόγια. Οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στους ακόλουθους προαναφερόμενους άξονες:

A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά: Ηλικία, Φύλο, Διδακτική εμπειρία - Έτη προϋπηρεσίας, Επίπεδο σπουδών.

B) Τα θετικά και τα αρνητικά γνωρίσματα της αυτοαξιολόγησης. Έχουν διατυπωθεί 15 ερωτήσεις οι οποίες μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) ζητούν την άποψη των ερωτηθέντων για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Γ) Οι παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Έχουν διατυπωθεί 10 ερωτήσεις με τις οποίες ζητείται να αποτυπωθούν οι βασικότεροι παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Και στην ενότητα αυτή χρησιμοποιείται η ανωτέρω διαβαθμισμένη κλίμακα.

Δ) Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη. Έχουν διατυπωθεί 8 ερωτήσεις, μέσω των οποίων επιδιώκεται να αναδειχθεί ο τρόπος σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Και στην ενότητα αυτή χρησιμοποιείται η ίδια διαβαθμισμένη κλίμακα με τις δύο προηγούμενες ενότητες.

Ε) Απόψεις εκπαιδευτικών. Έχουν διατυπωθεί 2 ερωτήματα ανοικτού τύπου μέσω των οποίων δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους, να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά καθώς ο κάθε ερωτώμενος δύναται να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του μέσα από τις γνώσεις αλλά και την εμπειρία του. Η πρώτη ερώτηση αφορά τη δυνατότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης και η δεύτερη τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εφαρμοσθεί στις σχολικές μονάδες.

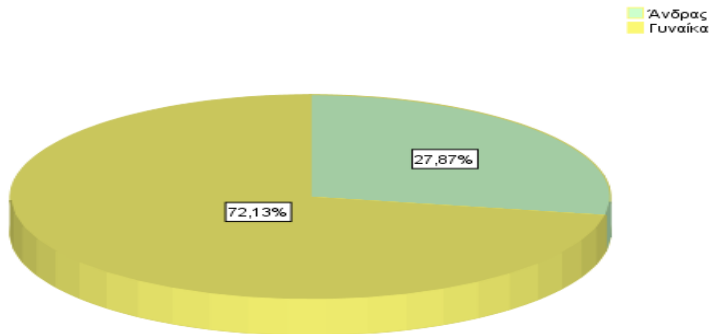
Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα γραφήματα.

Α) Δημογραφικά χαρακτηριστικά - Προφίλ ερωτηθέντων

Τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας είναι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η διδακτική εμπειρία (έτη υπηρεσίας) και οι σπουδές. Όσον αφορά το φύλο, από το 1^ο γράφημα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (72,13% έναντι 27,87% που είναι οι άνδρες).

Γράφημα 1

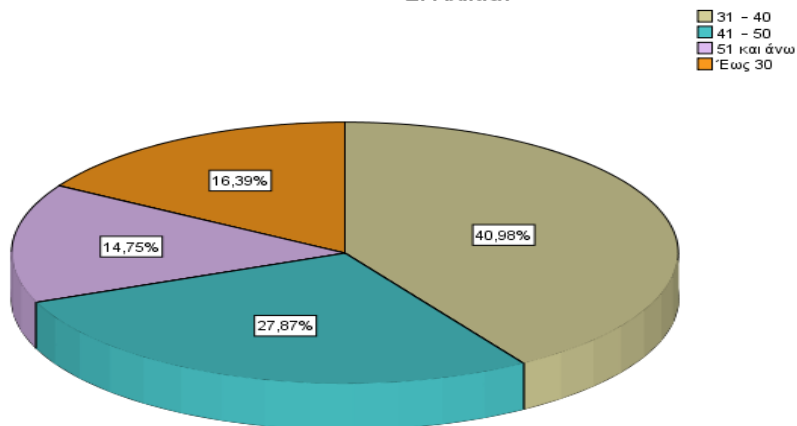
1. Φύλο:



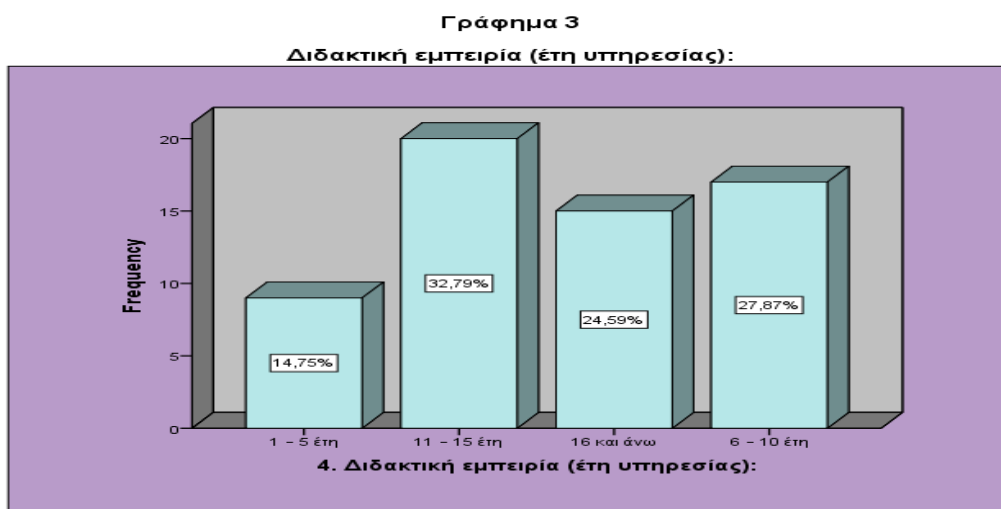
Στο 2^ο γράφημα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων είναι ηλικίας 31 – 40 ετών, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό έχουν οι ηλικίες 41 – 50, ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών και με μικρότερο ποσοστό οι ηλικίες των 51 και άνω.

Γράφημα 2

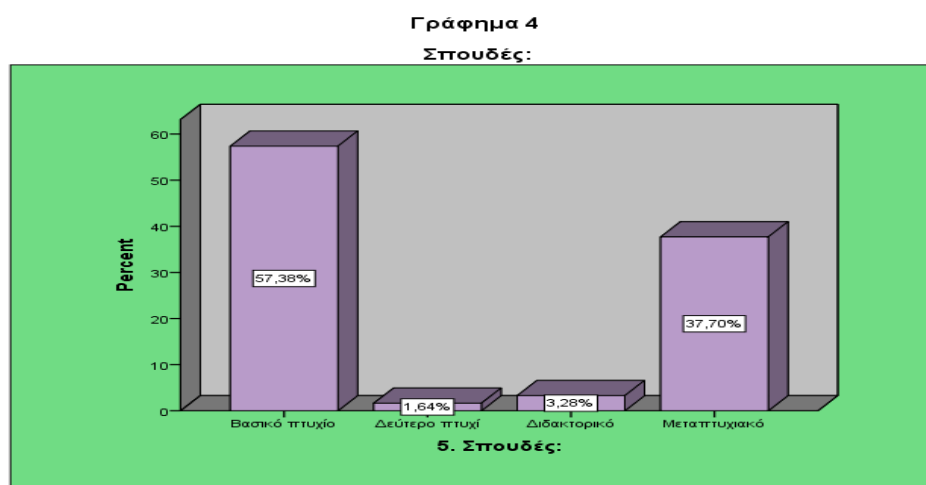
2. Ηλικία:



Συνεχίζοντας με τη διδακτική εμπειρία στο 3^ο γράφημα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι έχουν διδακτική εμπειρία από 11 έτη και άνω. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία αυτών έχει από 11 – 15 έτη και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6 – 10 έτη. Με μικρή διαφορά ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών με 16 έτη και άνω, ενώ τελευταίο, αρκετά μικρότερο, έπεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών με 1 – 5 έτη.



Στο 4^ο γράφημα απεικονίζονται οι σπουδές των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι από τους μισούς έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο, ενώ ένας μεγάλος αριθμός εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Λίγοι είναι αυτοί που έχουν διδακτορικό δίπλωμα ή δεύτερο πτυχίο.

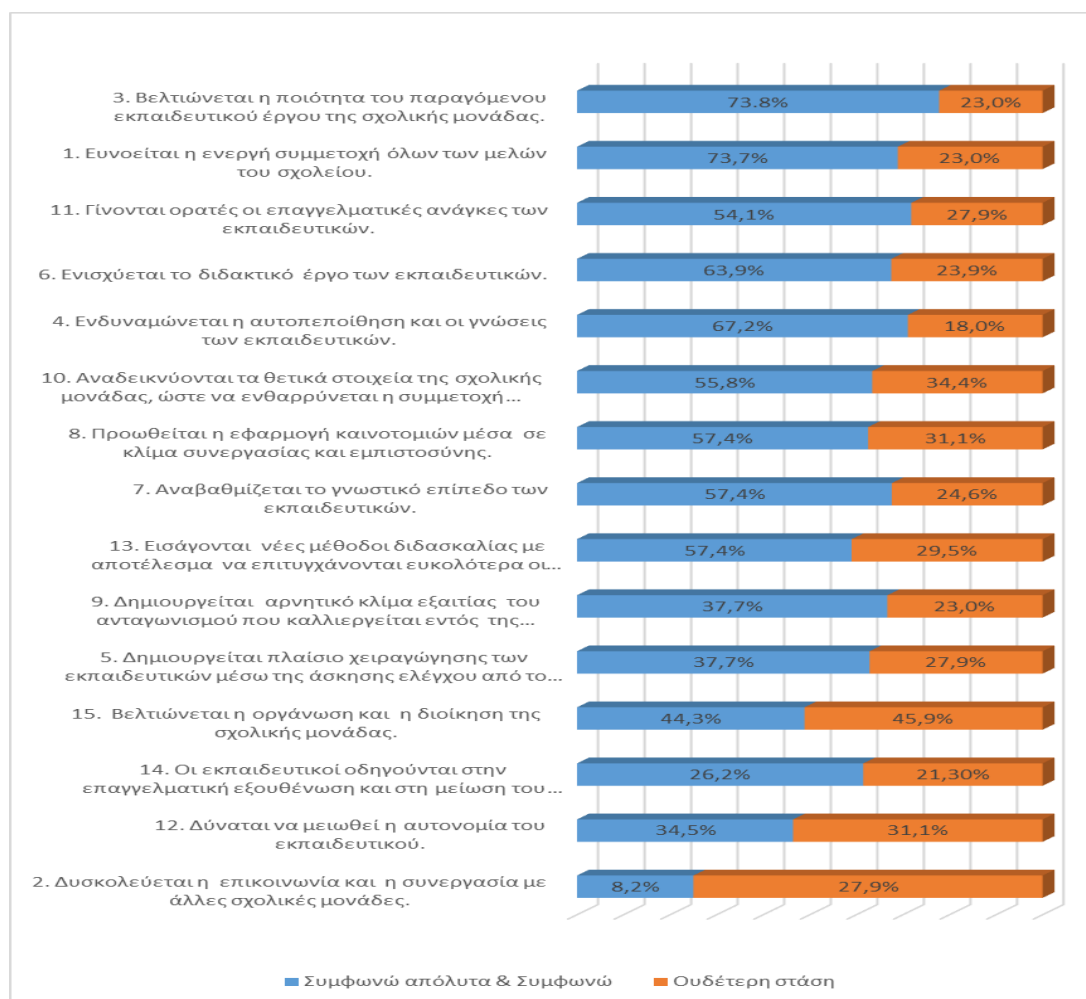


B) Τα θετικά και τα αρνητικά γνωρίσματα της αυτοαξιολόγησης.

Στο 5^ο γράφημα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση βελτιώνει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και ευνοεί την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου. Ταυτόχρονα, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι γίνονται ορατές οι επαγγελματικές τους ανάγκες, ενισχύεται το διδακτικό τους έργο, ενδυναμώνεται η

αυτοπεποίθησή τους και οι γνώσεις τους. Συνεχίζοντας αναφέρουν επίσης ότι αναδεικνύονται τα θετικά στοιχεία της σχολικής μονάδας, ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή ακόμα και των πιο αδρανών μελών της, προωθείται η εφαρμογή καινοτομιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και αναβαθμίζεται το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων το οποίο εκφράζεται με επιφυλακτικότητα απέναντι στην αυτοαξιολόγηση εξαιτίας του αρνητικού κλίματος και του ανταγωνισμού που καλλιεργείται εντός της σχολικής κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι δημιουργείται ένα σαφές πλαίσιο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών μέσω της άσκησης ελέγχου από το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, ενώ πολλοί αναγνωρίζουν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης βελτιώνεται η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας, ταυτόχρονα αναφέρουν ότι η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην επαγγελματική τους εξουθένωση, στη μείωση του κύρους τους και της αυτονομίας τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες.

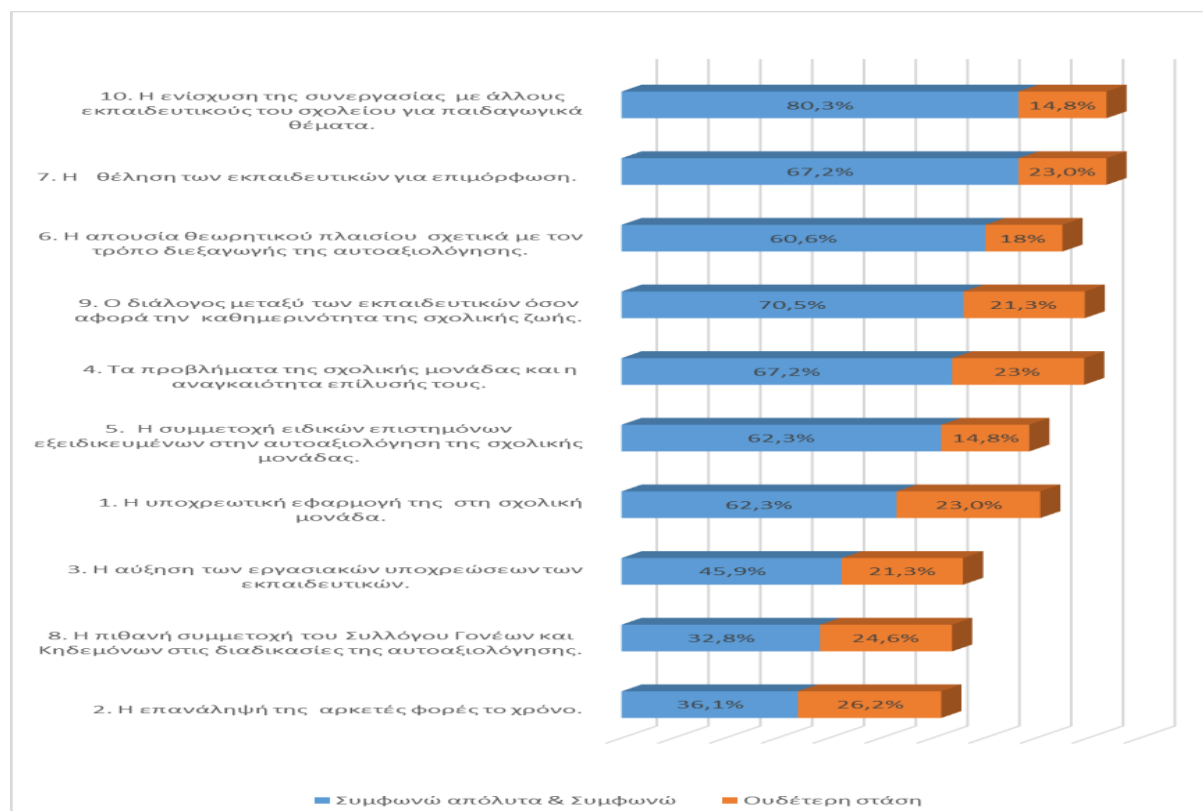
Γράφημα 5



Γ) Παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το 6^ο γράφημα το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών επιδιώκει την ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για παιδαγωγικά θέματα, δηλώνοντας ότι επιθυμεί να επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επίσης, όσον αφορά την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και την επαγγελματική τους εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί υπερθεματίζουν τη σπουδαιότητα του διαλόγου στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα περισσότεροι από τους μισούς επισημαίνουν την απουσία θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Μιλούν για τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και την αναγκαιότητα επίλυσής τους μέσω της συμμετοχής εξωτερικού φορέα, εξειδικευμένου στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, οι μισοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, αν και γνωρίζουν καλά ότι κάτι τέτοιο θα επιβάρυνε τις εργασιακές τους υποχρεώσεις. Τελειώνοντας την ανάλυση του συγκεκριμένου γραφήματος, το 1/3 των συμμετεχόντων κρίνει θετικά τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης.

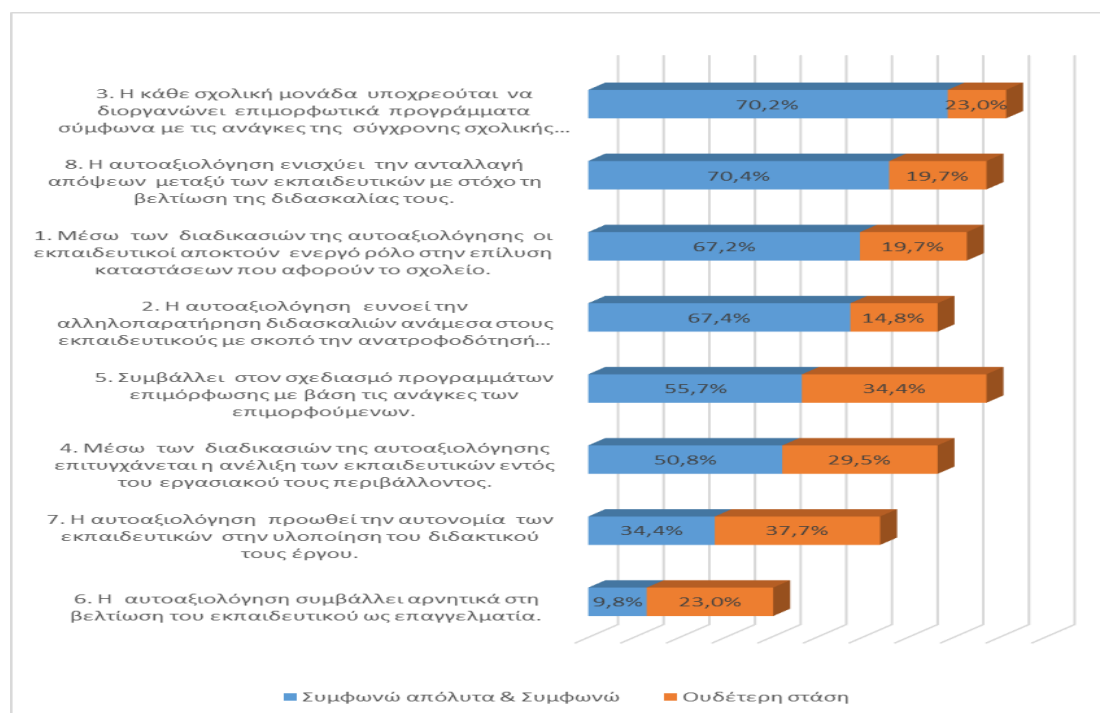
Γράφημα 6



Δ) Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με το 7^ο γράφημα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η καθεμία σχολική μονάδα ξεχωριστά υποχρεούται να διοργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που θα συμβάλλει στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Έπειτα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων υποστηρίζει ότι μέσω των μηχανισμών της αυτοαξιολόγησης προωθείται η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών με σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο. Παράλληλα επισημαίνεται ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες των επιμορφούμενων, ευνοώντας την ανέλιξη των εκπαιδευτικών εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Εκτός από τις θετικές απόψεις που διατυπώνονται παραπάνω ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση έχει αρνητικό αντίκτυπο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Γράφημα 7



Ε) Απόψεις εκπαιδευτικών. Απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

1^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση θα κάνει καλύτερο τον Έλληνα εκπαιδευτικό; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

Το γράφημα 8α φανερώνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρεί θετική στάση όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι δύναται να κάνει καλύτερο τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δε συμφωνούν με την ανωτέρω άποψη, καθώς και ένα ποσοστό που διατηρεί ουδέτερη στάση και δεν εκφέρει ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη.

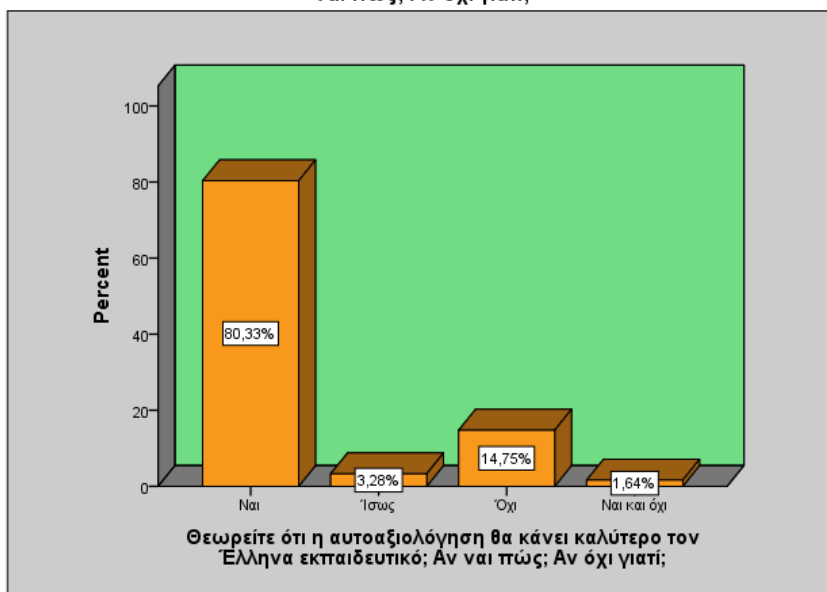
Αναλυτικότερα, στο γράφημα 8β, γίνεται φανερό ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων αποδέχεται την αυτοαξιολόγηση, θεωρώντας ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρατηρείται ποικιλία απόψεων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών αναφέρει ότι μέσω των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και επιτυγχάνεται η εξάλειψη αυτών, συμβάλλοντας στην επιστημονική συγκρότηση και στη βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Ένα εξίσου ικανοποιητικό ποσοστό εκπαιδευτικών κρίνει αναγκαία την παρότρυνση και την ενθάρρυνσή τους μέσω της παροχής κινήτρων, ώστε να ενισχυθεί η προσπάθειά τους για βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Η παρότρυνσή τους για την υιοθέτηση και την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και στην εξέλιξή τους ως επαγγελματίες. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει αξιοκρατία κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Στο γράφημα 8γ παρουσιάζονται οι λόγοι σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δεκτικοί στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Παρατηρείται ότι οι μισοί από τους ερωτώμενους διακατέχονται από φόβο όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της και τις συνέπειές της. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό αναφέρει την έλλειψη αξιοκρατίας στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Αρκετοί είναι αυτοί που αναφέρουν την ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ τους, στοιχείο αρνητικό για

τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στο σχολείο. Ομοίως, οι περικοπές μισθών φαίνεται να είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Είναι λοιπόν εμφανές ότι αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετικοί στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, υπάρχει και ένα ποσοστό αυτών, οι οποίοι εκφράζουν τη δυσπιστία τους.

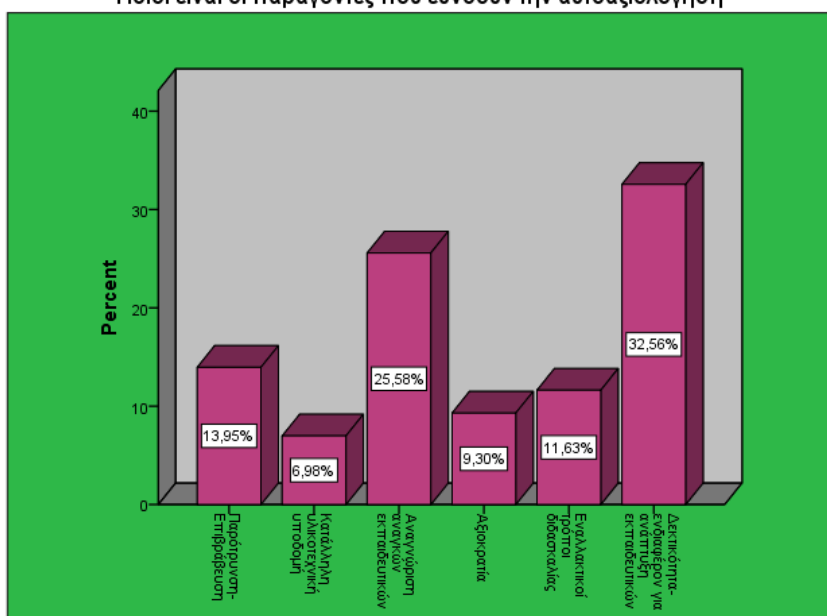
Γράφημα 8α

Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση θα κάνει καλύτερο τον Έλληνα εκπαιδευτικό; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

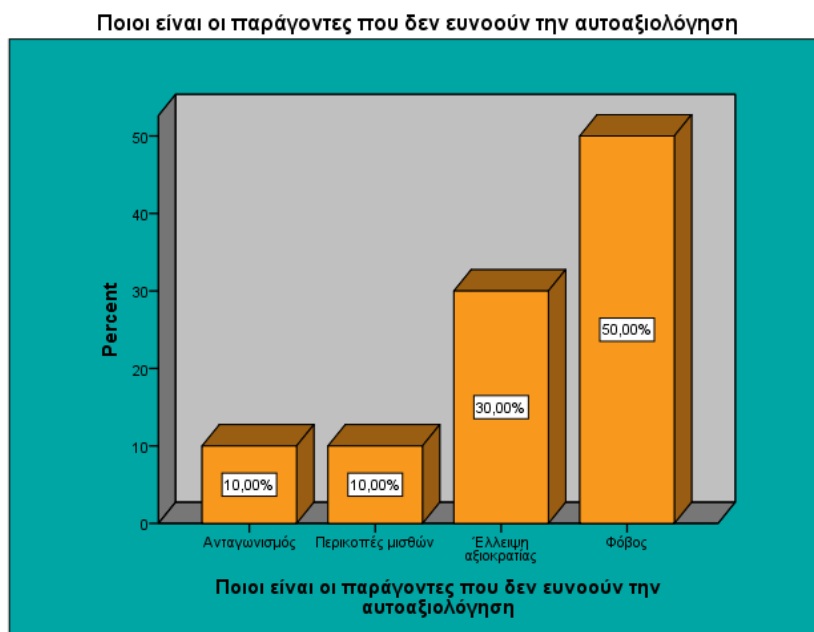


Γράφημα 8β

Ποιοι είναι οι παράγοντες που ευνοούν την αυτοαξιολόγηση



Γράφημα 8γ



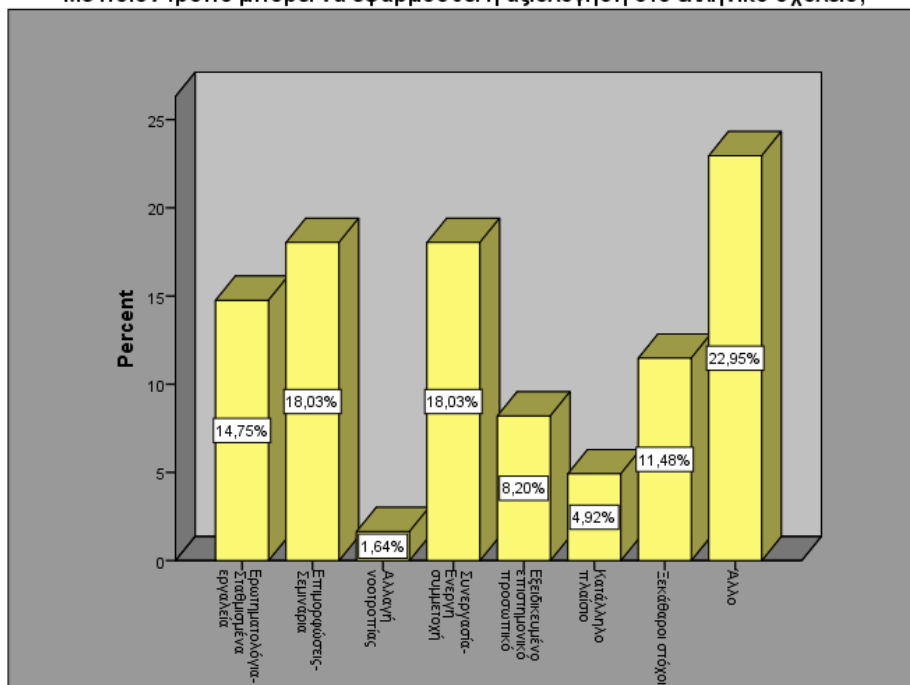
2^η ερώτηση: Με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο;

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ποικίλλουν φανερώνοντας τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει πως η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων θα μπορούσε να αποτελέσει τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η εκπαιδευτική κοινότητα θα έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται πάνω σε θέματα παιδαγωγικής επιστήμης, γεγονός που θα την καθιστά ικανή να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της αυτοαξιολόγησης. Επίσης πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν πως η επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος προϋποθέτει την αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας που επικρατεί στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Επιπλέον η δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου συνεργασίας εκπαιδευτικών και διευθυντή, η συγκρότηση ομάδων εργασίας, η καθοδήγηση από ομάδες ειδικών, ο ενεργός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης αναφέρονται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μέσα αυτοαξιολόγησης. Τέλος η ύπαρξη ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων και ο σωστός προγραμματισμός κατά τη διάρκεια της

σχολικής χρονιάς αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου.

Γράφημα 9

Με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο;



7. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ανωτέρω, τα αποτελέσματα της οποίας διαφαίνονται μέσω των σχετικών γραφημάτων, επιδιώκεται να ερμηνευθούν τα ευρήματα της έρευνας με σκοπό να οδηγήσουν στη διατύπωση των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα 3/4 των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (1^ο γράφημα). Αναφορικά με την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι ηλικίας 31 – 40 ετών (2^ο γράφημα) και έχουν διδακτική εμπειρία 11 – 15 έτη (3^ο γράφημα). Τέλος, σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι από τους μισούς έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο, ενώ ένας μεγάλος αριθμός εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (4^ο γράφημα).

Τα αποτελέσματα της έρευνας για τον εντοπισμό των θετικών και των αρνητικών γνωρισμάτων της αυτοαξιολόγησης (5^ο γράφημα), μαρτυρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς πιστεύουν ότι βελτιώνεται η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ευνοείται η ενεργή συμμετοχή όλων των συντελεστών του σχολείου σε αντίστοιχες δράσεις, ενισχύεται το διδακτικό τους έργο και ενδυναμώνεται το γνωστικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον, τονίζουν ότι προωθείται η εφαρμογή καινοτομιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και βελτιώνεται η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Βέβαια, υπάρχει και ένα ποσοστό συμμετεχόντων το οποίο εκφράζεται με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, στοιχεία τα οποία είναι εμφανή και στην πορεία της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τους παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα (6^ο γράφημα), από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι επιδιώκεται η ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για παιδαγωγικά θέματα, υπερθεματίζοντας τη σπουδαιότητα του διαλόγου. Βέβαια, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων τονίζει ιδιαίτερα την απουσία θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, κρίνεται θετικά και η συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης.

Ακολούθως, αναφορικά με τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (7^ο γράφημα), τονίζεται ιδιαίτερα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παράλληλα υποστηρίζουν ότι προωθείται η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών με σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου και ευνοείται η επαγγελματική τους εξέλιξη. Βέβαια, διατυπώνονται και αρνητικές απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η αυτοαξιολόγηση έχει αρνητικό αντίκτυπο στη βελτίωσή τους ως επαγγελματίες.

Τέλος, ακολουθούν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες επιχειρούν να εκμαιεύσουν ξεκάθαρα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο που έχει η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Από την επεξεργασία αυτών προκύπτουν θετικά και αρνητικά σχόλια. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έγκειται θετικά στην εφαρμογή της.

8. Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση και την ανάλυση των ανωτέρω αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί για την παρούσα έρευνα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;», διατυπώνονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρείται ότι οι απόψεις των ερωτώμενων δίστανται. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που ανέρχεται στο 73,8% (γράφημα 5), αντιμετωπίζουν θετικά τη συστηματοποίηση και τη θεσμοποίηση της αυτοαξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτής βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, υπάρχει διάχυτος και ένας προβληματισμός από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, όσον αφορά το ζήτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Αναλυτικότερα, ανατρέχοντας στην ανωτέρω ανάλυση, διαπιστώνουμε ότι αναφέρονται στοιχεία όπως η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου ακόμα και των πιο αδρανών σε σχετικές δράσεις, η ενίσχυση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή καινοτομιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, η απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη διδακτική πράξη, η βελτίωση της διοίκησης της σχολικής μονάδας, τα οποία προωθούνται μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι εμφανές λοιπόν ότι αναγνωρίζεται η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης παρά την αρνητική χροιά που τη συνοδεύει, σύμφωνα με την πορεία που διαγράφει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 έως σήμερα, όπως γίνεται εμφανές από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ακόμη ένα μέσο άσκησης ελέγχου και εξουσίας;», έχουν σημειωθεί τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα αναφορικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η πραγμάτευση του στοιχείου της επιβολής και του ελέγχου. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατηρείται η ύπαρξη ενός διχασμού απόψεων, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν και την αντιμετωπίζουν ως τρόπο χειραγώγησής τους μέσω της άσκησης ελέγχου από το Υπουργείο Παιδείας παρουσιάζοντας μια επιφυλακτική και ιδιαίτερα αρνητική στάση απέναντι στην κατοχύρωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, ενώ άλλοι διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του έργου που παράγουν και των συνεπειών που ενδέχεται να ακολουθήσουν. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται σε αρνητικές εμπειρίες που ενδεχομένως να έχουν σχετικά με την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με τον έλεγχο, με μισθολογικές επιπτώσεις, με την ενδεχόμενη απομάκρυνση ενός ποσοστού εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση κρίσεων. Συγκεκριμένα υπάρχει ένα ποσοστό αυτών που παραβλέπει τα οφέλη και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι γίνεται προσπάθεια χειραγώγησής τους και οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση, στη μείωση του κύρους τους και κατ' επέκταση στη μείωση της αυτονομίας τους. Όμως η πλειονότητα αυτών, ξεπερνούν τα ανωτέρω, την αντιμετωπίζουν θετικά, σαν μια ευκαιρία αναστοχασμού και ανασυγκρότησης.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;», τα αποτελέσματα που διατυπώνονται είναι τα ακόλουθα:

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δείχνουν το πώς αντιλαμβάνονται το πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, τους σκοπούς και τις συνέπειές της. Όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις τους λαμβάνουν τόσο θετικό όσο και αρνητικό περιεχόμενο.

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των απαντήσεων των ερωτώμενων διαφαίνεται ότι στοιχεία όπως η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, η απόκτηση πιο ενεργού ρόλου στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο, η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών, η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, αποτελούν τις κύριες προσδοκίες τους από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (7^ο γράφημα). Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν συνολικά την αυτοβελτίωση, την ουσιαστικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, την παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού συνολικά για σχολικά θέματα αλλά και την παροχή της δυνατότητας προσωπικού αναστοχασμού.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αυτοαξιολόγηση ευνοεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη;», διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ λίγοι είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει αρνητικά στη βελτίωσή τους ως επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που απορρέουν από αυτή και θεωρούν ότι η εφαρμογή της, με τις σωστές προϋποθέσεις, θα ευνοήσει την εκπαιδευτική πράξη, θα εισάγει την κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία και θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως αυτοβελτιωτική διαδικασία (Σολομών, 1999), ως μια διαδικασία με συμμετοχικό, ανατροφοδοτικό και εκ των έσω αναπτυξιακό χαρακτήρα και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης (MacBeath, 2001). Ταυτόχρονα υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός του συλλόγου διδασκόντων. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών εναρμονίζονται με τις θέσεις των I. Σολομών (1999) και J. MacBeath (2001), οι οποίοι τονίζουν ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Βέβαια, υπάρχει και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που είναι επιφυλακτικοί ως προς την εφαρμογή της με τη μορφή που έχει μέχρι στιγμής παρουσιαστεί. Μέσα από τις απαντήσεις τους προβάλλουν τη δυσπιστία τους ως προς τις εκάστοτε κυβερνήσεις

για το πλαίσιο με το οποίο κάθε φορά «ντύνουν» τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τις συνέπειες που θα έχει γι' αυτούς (όπως για παράδειγμα η περικοπή μισθών και οι απολύσεις που κάποιοι αναφέρουν) και τους φορείς ή τα πρόσωπα που θα τους αξιολογήσουν. Ταυτόχρονα υπογραμμίζουν τη δυσκολία εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος με δεδομένες τις επικρατούσες συνθήκες λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εκφράζουν τους προβληματισμούς τους αναφορικά με την ανικανότητα της ίδιας της πολιτείας να υποστηρίξει συνολικά τη διαδικασία, αλλά και τη δυσπιστία τους όσον αφορά τους απώτερους σκοπούς αυτού του εγχειρήματος. Όπως επισημαίνει και ο Κασσωτάκης (2003) η αυτοαξιολόγηση έχει κατά καιρούς συνδεθεί με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, εξυπηρετώντας μια συγκεκριμένη ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία, γι' αυτό και έχει δεχθεί αρνητικές κριτικές.

Οι περισσότεροι που διαφωνούν με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο αναφέρουν στην επιχειρηματολογία τους την ύπαρξη ανταγωνισμού, την έλλειψη συνεργασίας αλλά και τον φόβο σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της. Παράλληλα επισημαίνουν ότι για να εφαρμοστεί ουσιαστικά η όλη διαδικασία, πρέπει να υπάρχουν οι αναγκαίες για την οργάνωση, την υποστήριξη και την ολοκλήρωση της διαδικασίας προϋποθέσεις. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης ορισμένων προϋποθέσεων στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Garet et al., 2001). Στο σημείο αυτό, σύμφωνα με τους Ζουγανέλη κ.ά (2007), αποτελεί σταθμό η θέση της πολιτείας, η οποία οφείλει να εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία πνεύματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικής δράσης στη σχολική κοινότητα, με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποφορτιστεί η διαδικασία της αξιολόγησης από το αρνητικό της περιεχόμενο. Άλλωστε, όπως εύστοχα τονίζει ο Day (2003), καμία εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία δεν μπόρεσε να ευδοκιμήσει χωρίς τη δυναμική της παρουσία.

Όσον αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ευνοείται η βελτίωσή τους ως επαγγελματίες μέσω της αυτοαξιολόγησης. Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διακρίνεται ως μια διαρκής, αναπτυξιακή διαδικασία, υποστηρίζεται και στην

βιβλιογραφία με τις απόψεις του Guskey (2002) και των Hargreaves & Fullan (2008), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεχής διαδικασία αυτογνωσίας, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων για καινούρια θέματα και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους, συνδέοντάς τη με τους όρους της σχολικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας. Σύμφωνα και με την Villegas – Reimers (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, υλοποιούν τους ηθικούς και διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας και επιδιώκουν τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο σχολείο.

Επιπλέον αναφέρουν ότι απαιτούνται και οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας νοοτροπίας, ύπαρξης οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, κρίνονται ως οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις, ενώ αποτελούν στοιχεία τα οποία είναι ήδη γνωστά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Whitty, 2000).

Με την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα το οποίο δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά έχει και πολιτικές διαστάσεις. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται όχι μόνο με τη σχολική μονάδα, αλλά και με την ίδια την κοινωνία. Επομένως, για να ευδοκιμήσει και να γίνει ευρέως αποδεκτό ένα εκπαιδευτικό νομοσχέδιο, θα πρέπει να δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να είναι υπεύθυνοι επαγγελματίες και να ενισχύσει το αίσθημα της αυτογνωσίας τους αναφορικά με την παιδαγωγική και τη διδακτική τους ικανότητα μέσω των επιμορφώσεων (Παπακωνσταντίνου, 1993).

9. Συζήτηση

Η ισχύουσα μέχρι τώρα πεποίθηση ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια επικίνδυνη θεσμική ρύθμιση για τους εκπαιδευτικούς ώθησε τη συσχέτισή της με αρνητικές

επιπτώσεις για το σχολείο και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Στοιχεία όπως η έλλειψη αντικειμενικότητας, οι βαθμολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών, ο αμφισβητούμενος και πειστικός τρόπος εφαρμογής της, η ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου η οποία διακρίνεται από εσωστρέφεια και απουσία αξιολογικών διαδικασιών συνέβαλλαν τόσο στη δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και στην επιφανειακή αντιμετώπιση των σκοπών της (Παμουκτσόγλου, 2003). Έτσι λοιπόν, ενώ από τη μια μεριά υπάρχει σε γενικές γραμμές θετική αντίληψη και αποδοχή του εγχειρήματος, από την άλλη είναι διάχυτος ο φόβος και η ανασφάλεια για την εφαρμογή της και τις συνέπειες που απορρέουν από αυτή.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση πρέπει να εφαρμοστεί, καθώς λειτουργεί ως αντίδοτο στην υπάρχουσα δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις ανεπάρκειές τους, να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και την αποδοτικότητά τους. Για να έχει επιτυχία η αυτοαξιολόγηση, μας λένε, πρέπει να βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης, της αντικειμενικότητας και της ορθής λογικής. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που αξιολογεί το έργο της σχολικής μονάδας να λειτουργεί χωρίς καχυποψία και ανταγωνισμό απέναντι στον σύλλογο διδασκόντων. Μέσα από ένα φιλικό – παιδαγωγικό κλίμα που θα καλλιεργείται ο δημοκρατικός διάλογος, η συνεργασία και η κριτική σκέψη, η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει αποδοτικά στη σχολική μονάδα βοηθώντας τη να διαμορφώσει υπεύθυνα τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και όχι ο κατευθυνόμενος έλεγχος ή η εξυπηρέτηση μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων (Παπασταμάτης, 2001).

Όσον αφορά την επαγγελματική τους ταυτότητα τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζουν τις ίδιες απόψεις με την πλειοψηφία του κλάδου τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά η ψυχή του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνδέουν το επάγγελμά τους με την προσωπική τους ζωή και υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική τους εξέλιξη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους ίδιους ως πρόσωπα. Οι αμφιβολίες τους όμως σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και οι προηγούμενες αρνητικές τους εμπειρίες σε θέματα αξιοκρατίας στέκονται εμπόδια

στο να αντιληφθούν την αυτοαξιολόγηση ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης. Παρόμοια ευρήματα συναντάμε και σε άλλες έρευνες, αν και στο τέλος όλοι οι συνάδελφοι που ερωτώνται δεν κρύβουν την πίστη και την ελπίδα τους ότι μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα βγουν κερδισμένοι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους (Day, 2016).

Ένα ακόμη σημείο που πρέπει να σταθούμε είναι η αξιοπιστία και η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας επιλέχθηκε ένα δείγμα ευκολίας, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά (Creswell, 2016). Ως εκ τούτου προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας, με το ίδιο εργαλείο, σε δείγμα όμως εκπαιδευτικών που θα επιλεγθεί με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να μπορούν τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού και σε δεύτερο χρόνο, αφού διεξαχθούν τα συμπεράσματα, να προταθούν κατάλληλες στρατηγικές, για την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα θεωρώ πως καλύπτουν επαρκώς το πεδίο της ερευνητικής μας απόπειρας. Θα μπορούσαμε βέβαια να προσθέσουμε ακόμη κάποια, όμως το ερωτηματολόγιό μας θα αποκτούσε μεγαλύτερη έκταση, γεγονός που θα απωθούσε τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν. Μολαταύτα είχαμε τη δυνατότητα να αναφερθούμε στην έννοια, στους στόχους, στη διαδικασία και στα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης, στα μέσα και στους φορείς.

Ιδανική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν υπάρχει, όπως δεν υπάρχει ιδανικό σχολείο ούτε ιδανική πολιτεία. Αυτό όμως δεν δικαιολογεί την παντελή απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Την έχει ανάγκη το σχολείο, οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς, ολόκληρη η κοινωνία μας. Μόνο μέσα από τη συλλογική δράση, τη σωστή ενημέρωση, την καλή διάθεση από πλευράς εκπαιδευτικών και τον καλό σχεδιασμό από πλευράς πολιτείας μπορεί να βρεθεί το σωστό πλαίσιο που θα μας οδηγήσει στην όσο το δυνατόν καλύτερη και αποτελεσματικότερη αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 1995). Για όλους αυτούς τους λόγους το κράτος οφείλει να δώσει τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τον τρόπο εφαρμογής μιας τόσο αναγκαίας για τη μάθηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων* (2): 63-75.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ., (1999). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172 – 186.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.

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

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας Α., Κασσωτάκης, Μ. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών* (30): 3-8.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. β' έκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (2005). *Ο Επαγγελματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ελλάδα & κόσμος*. Στο Καψάλης, Παπασταμάτης (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα : Γ. Δαρδάνος.

- Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2015). Η σχολική μονάδα εστία και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σ.161-168). Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.63-81). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.348-354). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, Προγράμματα κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπεννιάχρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*. τ. 162 σ. 19-30.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομώνων*. Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Γ. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παντελή, Μ. (2015). Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη σε σχολική βάση μέσω δημιουργίας θετικής και υποστηρικτικής κουλτούρας: Μεντορισμός και Αλληλοστήριξη (Mentoring and Peer-Coaching). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.)

Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (σ.70-75). Αθήνα : Γρηγόρης.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης. β' έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τ. 31, σ. 37-63.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Β. & Τσιακκίρος, Α. (επιμ.) (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

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

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χαντζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS journal* 1, 13-41.

Beijaard, D. Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2004). *How to research* (2nd Ed.). Open University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1).
- Guskey, T.R (2002). *Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (3&4), 381 – 391.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher development*. London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2008). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.
- MacBeath, J., (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Επιμέλεια - Μετάφραση Δούκας Χ., Πολυμεροπούλου Ζ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- OECD, Quality in Teaching, (1994).
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2^η έκδοση) (Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ross, J. & Bruce, C. (2007). Teacher self – assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pg. 146 – 159.

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: making connections. Executive summary. CfBT.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education.

Keeves J.P. (1997). *Educational research, methodology, and measurement, an international handbook*, Second edition, Pergamon Press, Australia.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School effectiveness and School Improvement*, 13 (3), 291-325.

Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Εγκύκλιοι – Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις:

ΥΠΕΠΘ Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27-02-1998. «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥΠΠΔΒΜΘ Ν. 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥΠΠΔΒΜΘ Ν. 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥΠΠΔΒΜΘ Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010. «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥΠΠΔΒΜΘ Ν. 3966/2011. «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του

Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος' και λοιπές διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥπΠΘΠΑ Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012 «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥπΠΘΠΑ Υπουργική Απόφαση 15-03-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥπΠΘΠΑ Προεδρικό Διάταγμα 152/05-11-2013. «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΥπΠΘΠΑ Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013. «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη, οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Υπάρχει η δυνατότητα να ενημερωθείτε για την έρευνα αυτή όταν ολοκληρωθεί.

Α. Ατομικά Στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία: Έως 30 31 – 40 41 – 50 51 και άνω

3. Ειδικότητα

4. Διδακτική εμπειρία (έτη υπηρεσίας):

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 και άνω

5. Σπουδές: Βασικό πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Δεύτερο πτυχίο
- Διδακτορικό

B. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τα υπέρ και τα κατά.

Για κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις παρακαλείσθε να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τις στάσεις σας, επιλέγοντας ένα από τα πέντε αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με τον βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

- 1= Διαφωνώ απόλυτα
 2= Διαφωνώ
 3= Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ
 4= Συμφωνώ
 5= Συμφωνώ απόλυτα

Με την αυτοαξιολόγηση:

1. Ευνοείται η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου.

1 2 3 4 5

2. Δυσκολεύεται η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες.

1 2 3 4 5

3. Βελτιώνεται η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

4. Ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

5. Δημιουργείται πλαίσιο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών μέσω της άσκησης ελέγχου από το Υπουργείο Παιδείας.

1 2 3 4 5

6. Ενισχύεται το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

7. Αναβαθμίζεται το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

8. Προωθείται η εφαρμογή καινοτομιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

1 2 3 4 5

9. Δημιουργείται αρνητικό κλίμα εξαιτίας του ανταγωνισμού που καλλιεργείται εντός της σχολικής κοινότητας.

1 2 3 4 5

10. Αναδεικνύονται τα θετικά στοιχεία της σχολικής μονάδας, ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή ακόμα και των πιο αδρανών μελών της.

1 2 3 4 5

11. Γίνονται ορατές οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

12. Δύναται να μειωθεί η αυτονομία του εκπαιδευτικού.

1 2 3 4 5

13. Εισάγονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται ευκολότερα οι μαθησιακοί στόχοι.

1 2 3 4 5

14. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση και στη μείωση του κύρους τους.

1 2 3 4 5

15. Βελτιώνεται η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

Γ. Παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις;

Για κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις παρακαλείσθε να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τις στάσεις σας, επιλέγοντας ένα από τα πέντε αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με τον βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

- 1= Διαφωνώ απόλυτα
2= Διαφωνώ
3= Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ
4= Συμφωνώ
5= Συμφωνώ απόλυτα

1. Η υποχρεωτική εφαρμογή της στη σχολική μονάδα.

1 2 3 4 5

2. Η επανάληψή της αρκετές φορές το χρόνο.

1 2 3 4 5

3. Η αύξηση των εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

4. Τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και η αναγκαιότητα επίλυσής τους.

1 2 3 4 5

5. Η συμμετοχή ειδικών επιστημόνων εξειδικευμένων στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

6. Η απουσία θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης.

1 2 3 4 5

7. Η θέληση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

1 2 3 4 5

8. Η πιθανή συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

9. Ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά την καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

1 2 3 4 5

10. Η ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για παιδαγωγικά θέματα.

1 2 3 4 5

Δ. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη.

Για κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις παρακαλείσθε να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τις στάσεις σας, επιλέγοντας ένα από τα πέντε αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με τον βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3= Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ

4= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ απόλυτα

1. Μέσω των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ενεργό ρόλο στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο.

1 2 3 4 5

2. Η αυτοαξιολόγηση ευνοεί την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

1 2 3 4 5

3. Η κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται να διοργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.

1 2 3 4 5

4. Μέσω των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται η ανέλιξη των εκπαιδευτικών εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

1 2 3 4 5

5. Συμβάλλει στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες των επιμορφούμενων.

1 2 3 4 5

6. Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει αρνητικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

1 2 3 4 5

7. Η αυτοαξιολόγηση προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του διδακτικού τους έργου.

1 2 3 4 5

8. Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

1 2 3 4 5

Ε. Οι δικές σας απόψεις.

1. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση θα κάνει καλύτερο τον Έλληνα εκπαιδευτικό;
2. Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

2. Με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο;
