

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των
εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης του
σχολείου»**

ΣΟΦΟΥ ΕΛΕΝΗ

(Α.Φ.Τ.: U131N0182)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΔΡ. ΕΙΡΗΝΗ ΔΙΕΡΩΝΙΤΟΥ

ΕΔΕΣΣΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώ πολύ σημαντικό, προτού παρουσιαστούν οι σελίδες της εργασίας αυτής, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που στήριξαν, με το δικό τους τρόπο, στην προσπάθειά μου. Αρχικά, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον άντρα μου και στα παιδιά μου για την υπομονή που υπέδειξαν, όπως και στους γονείς και την αδελφή μου για την συμπαράστασή τους. Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αλλά και τους διευθυντές που συναίνεσαν στην πραγματοποίησή της στα συγκεκριμένα σχολεία. Θα ήθελα ειδικότερα να δηλώσω την ευγνωμοσύνη μου στους συμφοιτητές μου Νικόλαο Παπαθωμόπουλο και Κωνσταντίνο Καλέμη, καθώς και στους συναδέλφους μου Ευστάθιο Μισαηλίδη, Χρήστο Παπανικολάου και Γεώργιο Αλδάκο, οι οποίοι βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας που διεξήγαγα. Τέλος, ευχαριστώ την ερευνητικό μου σύμβουλο Δρ. Ειρήνη Διερωνίτου, που με ανέλαβε και με στήριξε στην προσπάθειά μου αυτή.

Ελένη Σοφού

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	6
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 7
1.1.Εισαγωγή	7
1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	8
1.3. Σύντομη αναφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και εννοιολογικοί ορισμοί	9
1.4. Αναγκαιότητα και πλαίσιο της έρευνας	11
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	 14
2.1. Σημαντικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία	14
2.2. Προκλήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	16
2.3. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού	17
2.4. Η αναγκαιότητα της συνεχούς μάθησης του εκπαιδευτικού	18
2.5. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	20
2.6. Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	23
2.6.1. Επιστημονικές θέσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	25
2.6.1.1. Θετικιστικό – τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης	26
2.6.1.2. Τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικού	27
2.6.1.3. Ερμηνευτική προσέγγιση στην επιμόρφωση	28

2.6.1.4. Κριτικό – αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	28
2.6.1.5. Επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης	30
2.6.2. Χρονικό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και η κριτική της	31
2.7. Έρευνες σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ40

3.1. Από την αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου	40
3.2. Νομοθεσία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση	43
3.3. Η αυτοαξιολόγηση σχολείου σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	46
3.3.1. Συλλογικές διαδικασίες μέσω ομάδων εργασίας	49
3.3.1.1. Έρευνες σχετικά με τη συγκρότηση ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου	53
3.3.2. Αλληλεπίδραση και αξιολόγηση μεταξύ εκπαιδευτικών	55
3.3.2.1. Έρευνες σχετικά με την αλληλο-παρατήρηση διδασκαλιών.....	58
3.3.3. Έρευνα- δράση	59
3.3.3.1. Έρευνες επάνω στη διαδικασία της έρευνας-δράσης	63
3.3.4. Ενδοσχολική επιμόρφωση	69
3.3.4.1. Έρευνες στην ενδοσχολική επιμόρφωση	72
3.3.5. Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ77

4.1. Προϋποθέσεις για την επιτυχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου	77
4.1.1. Πληροφόρηση και ενημέρωση	81
4.1.2. Οικονομική στήριξη σε υλικά, μέσα και υποδομές	82
4.1.3. Αξιοποίηση των αναγκών, που θα προκύψουν, από την Πολιτεία .	84
4.1.4. Βοήθεια από «κριτικό-φίλο»	86
4.2. Από τις προϋποθέσεις, στους κατασταλτικούς παράγοντες	89

4.2.1. Γραφειοκρατία, χρόνος, δεξιότητες, καθήκοντα	91
4.2.2. Ανταγωνιστικό κλίμα	94
4.2.3. Κατηγοριοποίηση, επιπτώσεις, αυτονομία, άγχος	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	104
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία	104
5.2. Ποσοτική έρευνα	107
5.2.1. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας	107
5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας	109
5.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης της ποσοτικής έρευνας	116
5.3. Ποιοτική έρευνα	123
5.3.1. Ερευνητικό εργαλείο και δείγμα της ποιοτικής έρευνας	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	127
6.1. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	127
6.1.1. Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης της ποσοτικής έρευνας.....	127
6.1.2. Αποτελέσματα της συσχετιστικής ανάλυσης της ποσοτικής έρευνας.....	161
6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας	164
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	181
7.1. Συμπεράσματα της έρευνας	181
7.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	194
7.3. Προτάσεις της έρευνας	195
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	197
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	216

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι θα τηρηθούν οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, σκοπεύει να εντοπίσει αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες που συνοδεύουν την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης και επιδρούν ανασταλτικά προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα απευθύνεται στον πληθυσμό των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας.

ABSTRACT

The present research focuses on the ways with which the secondary school teachers' professional development could be achieved through the practices of school unit self-evaluation. Moreover, it examines whether the teachers believe that the basic conditions required for this direction will be fulfilled. It also targets in detecting if teachers feel that they are affected by specific inhibitors of professional development that accompany the introduction of the school self-evaluation. The research is referring to the secondary education teachers of Pella's Prefecture.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια πολλές μεταρρυθμίσεις, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, κοινή παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό αναπτυξιακό μοχλό σε μια χώρα, αφού έχει ουσιώδεις προεκτάσεις στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των πολιτών της. Κάθε μεταρρύθμιση λοιπόν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται μετά από πολλή περίσκεψη, κρίνοντας πολλούς παράγοντες και, κυρίως να αποβλέπει στη βελτίωση, παρότι τα αποτελέσματά της φέρουν αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμη βάση.

Κάθε αλλαγή είναι ούτως ή άλλως δύσκολο να γίνει αποδεκτή, ειδικά στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί διεκπεραιωτές της. Πρόσφατα, με τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εισήχθη ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Την ίδια περίοδο νομοθετήθηκε γενικότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα. Όλα αυτά καλούνται να εφαρμοστούν σε μια δύσκολη οικονομική περίοδο για την Ελλάδα και σε συνδυασμό με την «τραυματική» εμπειρία της εξωτερικής αξιολόγησης από τους επιθεωρητές που εφαρμόστηκε πριν από χρόνια και καταργήθηκε, η αξιολόγηση οποιαδήποτε μορφής προκαλεί έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.

1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία που αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες είτε σε ευρεία έκταση είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων. Ένας από τους σκοπούς του θεσμού αυτού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει πολλή ρητορική σχετικά με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης που αποβλέπουν στα παραπάνω. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στη μάθηση των μαθητών, καθιστά την προσδοκία αυτή εξίσου σοβαρή. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς που, από έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διδάσκων, όμως, για να επιμορφωθεί αποτελεσματικά και να αναπτυχθεί επαγγελματικά, χρειάζεται να είναι δεκτικός σε αυτήν την προσπάθεια και να συμμερίζεται τις προσδοκίες της αυτοαξιολόγησης. Οι παραπάνω μηχανισμοί διέπονται από προϋποθέσεις και η όλη διαδικασία περιλαμβάνει, συνάμα, παράγοντες που δρουν κατασταλτικά προς τα αναπτυξιακά οφέλη με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό.

Ακολουθώντας τους προαναφερθέντες προβληματισμούς, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται

απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους;

3. Επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από συγκεκριμένους παράγοντες που εμφανίζονται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι δρουν κατασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους;

1.3. Σύντομη αναφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και εννοιολογικοί ορισμοί

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθεί τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, συμπεριλαμβάνοντας γνώμες από διάφορους συγγραφείς και ερευνητές καθώς και αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

Αρχικά, λοιπόν, επισημαίνεται ο βαρυσήμαντος ρόλος του διδάσκοντα στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η αναγκαιότητα να ανταποκρίνεται ο ρόλος αυτός με ετοιμότητα και επάρκεια στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του.

Στη συνέχεια, δίνονται ορισμοί για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού από πολλούς συγγραφείς, έχοντας αυτή τυπική και άτυπη μορφή. Επειδή η παρούσα εργασία στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» λαμβάνει περισσότερο άτυπο χαρακτήρα, παρά τυπικό ως επαγγελματική εξέλιξη στην ιεραρχία.

Στηριζόμενη λοιπόν στους Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφα (2005), η *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού ως έννοια περιλαμβάνει: α) νέες και καλύτερης ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες, β) τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σε

σχέση με τη σχολική του μονάδα, γ) τη βελτίωση των στάσεων και των πεποιθήσεών του ως προς το ρόλο τους και απέναντι στο σχολείο του, δ) την προσωπική ικανοποίηση και ε) την ενίσχυση του κοινωνικού του κύρους και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει.

Έπειτα, παρατίθεται ο ορισμός της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και η σύνδεσή του με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Στην παρούσα έρευνα, ως *επιμόρφωση*, εννοούνται όλοι εκείνοι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, με αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επισημαίνονται οι βασικές ανάγκες που εμφανίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καθώς και οι βασικές αρχές επιμόρφωσης των ενηλίκων. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στα κύρια επιμορφωτικά μοντέλα και προτείνεται το καταλληλότερο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο που υποστηρίζεται είναι το κριτικό-αναστοχαστικό, αφού λαμβάνει υπόψη του τις αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων. Ειδικότερα, για τις συλλογικές διαδικασίες που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση μέσα στο συγκείμενο της σχολικής μονάδας, προτείνεται εξίσου και το επαγωγικό-αναδομητικό επιμορφωτικό μοντέλο.

Έπεται η ανάλυση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των επιμέρους μηχανισμών που ενεργοποιούνται μέσω αυτής, οι οποίοι συμβάλλουν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καταγράφονται σχετικές έρευνες.

Η *αυτοαξιολόγηση του σχολείου* αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών που ορίζονται από το Παρατηρητήριο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

(ΑΕΕ) και αποβλέπουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και την σταδιακή αποκέντρωση της εκπαίδευσης.

Οι *μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης* που αναμένεται να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, παρουσιάζονται επίσης στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ και είναι ο σχηματισμός ομάδων εργασίας, η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών των εκπαιδευτικών (peer to peer evaluation), η έρευνα-δράση (action research) και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Όλοι οι μηχανισμοί που αναφέρθηκαν στηρίζονται στην εγκαθίδρυση της κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνεχίζει με ανάλυση των προϋποθέσεων που απαιτούνται να τηρούνται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να επιτυγχάνεται η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι συνοδεύουν την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και καθίστανται ανασταλτικοί προς την επίτευξη του παραπάνω σκοπού.

1.4. Αναγκαιότητα και πλαίσιο της έρευνας

Η εργασία ως δομή ακολουθεί τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω και δίνει σχετικές απαντήσεις μέσα από γνώμες συγγραφέων και έρευνες από πιλοτικά προγράμματα ή εφαρμογή παρόμοιων μεθόδων σε μεμονωμένα σχολεία και ομάδες εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες και πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του

σχολείου μπορούν πράγματι να επιτύχουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από συλλογική προσπάθεια με τους άλλους εκπαιδευτικούς και μέσα στο χώρο εργασίας του.

Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει δεχτεί ποτέ την εισαγωγή μιας μεταρρύθμισης-καινοτομίας σε τόσο ευρεία κλίμακα, ώστε να συμπεριλαμβάνει σε αυτή το σύνολο των εκπαιδευτικών και των σχολείων της χώρας. Επιπλέον, κατά την εφαρμογή σχετικών πιλοτικών προγραμμάτων και ερευνών πάνω σε πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, εξασφαλιζονταν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος και την αποτελεσματικότητα των στόχων που έθεταν. Αντίθετα, στην ελληνική πραγματικότητα συναντώνται πολλές ελλείψεις και αδυναμίες στις σχολικές μονάδες, υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση και αρνητισμός σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι καθαρά συγκεντρωτικό με αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά και δεν υπάρχει αυτονομία της σχολικής μονάδας ώστε να αποφασίσει για τις δυνατότητες και τις ανάγκες της. Επιπλέον, ο νέος αυτός θεσμός εισάγεται σε μια δύσκολη οικονομική συγκυρία για την Ελλάδα, η οποία απαιτεί περικοπές και «μάζεμα» του δημοσίου τομέα, τα οποία έχουν οδηγήσει σε κλείσιμο οργανισμών και απόλυση εργαζομένων. Το γεγονός αυτό καταρρίπτει πολλές ελπίδες των εκπαιδευτικών σχετικά με τους επωφελείς σκοπούς της αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

Η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επειδή, αφενός, οι σχολικές της μονάδες, συνήθως, αποτελούνται από πολλούς διδάσκοντες διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σταθερά τοποθετημένοι στο σχολείο ή μετακινούνται από τις εστίες διαμονής τους. Αυτό συνεπάγεται σε δυσκολότερη συνεργασία των ομάδων και του Συλλόγου των διδασκόντων.

Αφετέρου, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι βασική για την μετέπειτα πορεία των μαθητών όσον αφορά τις επιλογές τους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αλλά και γενικά στην ανάπτυξή τους ως άτομα, αφού καθημερινά δέχονται επιδράσεις από το σχολείο σε μια κρίσιμη, γι αυτούς, ηλικία. Τέλος, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η βελτίωσή της είναι κάτι που με ενδιαφέρει και προσωπικά, αφού την τελευταία σχεδόν δεκαετία είμαι εκπαιδευτικός σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Θα ήθελα να προσθέσω σε όλα τα παραπάνω ότι ως εκπαιδευτικός αντίστοιχων σχολικών μονάδων, δεν μπορώ να μείνω ως ένας απλός εξωτερικός παρατηρητής, αλλά αφουγκράζομαι τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του κλάδου στον οποίο ανήκω. Στα ερωτηματολόγια που προσωπικά μοίρασα σε συναδέλφους μου, εντόπισα το ενδιαφέρον και την έκπληξή τους όχι μόνο για το θέμα που επέλεξα να ασχοληθώ, αλλά και για το γεγονός ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να «πουν» τη γνώμη τους, ανώνυμα, για κάτι που τόσο άμεσα τους αφορά και δεν έχουν εμπλακεί στην απόφαση για τον τρόπο εφαρμογής του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την σχετικά άμεση και σχεδόν καθολική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο μοίρασμα των ερωτηματολογίων μου ως ένδειξη ανάγκης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί να δίνεται βαρύτητα στην άποψή τους για κάτι που έχει τόσο μεγάλη σημασία στην επαγγελματική τους ζωή. Ίσως η έρευνα αυτή να μην εμφανίζει αποτελέσματα που θα μπορούσαν να επεκταθούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, αλλά, τουλάχιστον, τίθενται στο προσκήνιο τα απαραίτητα που χρειάζεται να τηρούνται κατά τις διαδικασίες και πρακτικές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε να είναι δυνατή, τελικά, η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Σημαντικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εκτενώς στην επιστημονική βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι η εκπαίδευση γενικά, αλλά και η σχολική μονάδα ειδικότερα ως οργανισμός, αποτελούν ανοικτά συστήματα. Αυτά, δέχονται εισροές από το εγγύτερο και απώτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον και ακολουθεί μετασχηματισμός τους για την εξαγωγή των εκροών (Πετρίδου, 2005· Ορφανός, Φατσέα & Τόγια, 2005). Στο πρώτο άρθρο του νόμου 1566/30-9-1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις και παρατηρήσεις», δηλώνεται ότι:

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (σ.1),

βάσει του οποίου ορίζεται ο μαθητής ως η βασική εισροή και εκροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, βασικός είναι και ο ρόλος του διδάσκοντα δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζεται αφενός στις εισροές της ως παραγωγικός πόρος και, αφετέρου, ως παράγοντας μετασχηματισμού του συνόλου των εισροών της, αφού ο ίδιος αποτελεί τον φορέα υλοποίησης εκπαιδευτικών, διδακτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της (Καριοφύλλας, 2014). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, αποκτά εμπειρία, νέες γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και τροποποιεί, ενδεχομένως, τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται και ως «προϊόν» εκροής της σχολικής μονάδας (Πετρίδου, 2005). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναγνωρίζοντας τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού,

επισημαίνει: «Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα» (σ.202) και χαρακτηρίζοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, ορίζει τον εκπαιδευτικό ως «συνδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών και δράσεών του» (σ. 185). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) συμπληρώνουν πως ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς διεκπεραιωτής των κατευθυντηρίων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά το συνδιαμορφώνει, αφήνοντας το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των μεθόδων που ακολουθεί, των μέσων που χρησιμοποιεί και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συστρατεύει, αναδεικνύοντας αξίες και καθοδηγώντας το μάθημα προς τους αντικειμενικούς του στόχους. Μάλιστα, η Παπαναούμ (2008) σχολιάζει χαρακτηριστικά πως: «ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπου η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος τους είναι κεντρικός για το τελικό αποτέλεσμα» (σ.55), υποστηρίζοντας ότι η διδακτική συμπεριφορά και η προσωπικότητά τους είναι αυτή που επιδρά σημαντικά και περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα, σε ό,τι αποκομίζουν οι μαθητές, τελικά, από το σχολείο τους (Ξωχέλλης, 2003). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσω της διδασκαλίας του επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002), οπότε, με τον τρόπο, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου (Day, 2003) και η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή επαγγελματική του ανάπτυξη.

2.2. Προκλήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται να είναι το πιο «ωραίο» του κόσμου, έρχεται αντιμέτωπο με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, όπως οι πιέσεις λόγω των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης, σε παγκόσμιο επίπεδο, τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης (Κιουρτσής & Ταπράνη, 2006). Με τον ισχυρισμό αυτό συντάσσεται και ο Θεοφιλίδης (2012), ο οποίος αναφέρει ότι η σχολική μονάδα επηρεάζεται από τρία βασικά στοιχεία. Το πρώτο είναι η κοινωνία της γνώσης, με χαρακτηριστικά τη ρευστότητα της γνώσης, την αλματώδη ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τις συνεχείς αλλαγές και την προώθηση της καινοτομίας στους οργανισμούς. Η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης αποτελούν τα δύο άλλα στοιχεία και η Παπαναούμ (2005) προσθέτει και την πολυπολιτισμικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της εποχής. Η ίδια συγγραφέας επίσης, ορίζοντας τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό, αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και μάλιστα πρώτης γραμμής, αφού θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά (των μαθητών), οικονομικά και κοινωνικά (απέναντι στην κοινωνία) αποτελέσματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (Ξωχέλλης, 2003). Την ευθύνη αυτή την επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν μια σχολική μονάδα και διεκπεραιώνουν ένα συλλογικό έργο. Συγχρόνως, ανήκει και σε έναν επαγγελματικό κλάδο που, αν και καλείται να παράγει έργο υψίστης σημασίας, με ποικίλους αποδέκτες, όπως μαθητές, γονείς, αλλά και το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρόλα αυτά δεν του παρέχεται επαρκής αυτονομία και δικαιοδοσία για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων επάνω στο έργο αυτό (Παπαναούμ, 2005). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις από τους ραγδαίους

ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Καρατζιά & Σταυλιώτη, 2002).

2.3. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Οι Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου (2007) καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός, του διαμορφώνουν ένα νέο προφίλ και προσδίδουν μια νέα ερμηνεία στο ρόλο του, στην οποία ο Ξωχέλλης (2005) δίνει την ονομασία «επαγγελματική επάρκεια» ή «επαγγελματισμό». Αυτός ο ρόλος προϋποθέτει από τον κάτοχό του καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, δεκτικότητα σε καινοτομίες, ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση. Ειδικότερα, οι απαιτήσεις του σχολείου κάνουν αναφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προβαίνει σε μετασχηματισμό της διδακτικής του προσέγγισης και της σχέσης του με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς (Δεμερτζή, 2011), να σέβεται την προσωπικότητα του διδασκόμενου (Ξωχέλλης, 2005) και να αναλαμβάνει νέες υπευθυνότητες, όπως σε συμμετοχή σε έρευνα δράση και σε ομάδες εργασίας (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Την έννοια της «επαγγελματοποίησης» του εκπαιδευτικού θίγει και ο Ματσαγγούρας (2005), ο οποίος την ανάγει σε προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου, όπου μέσα από τη στάση και την προσέγγισή του προς την επαγγελματική του δραστηριότητα, αναδεικνύεται το επίπεδο της εξειδικευμένης γνώσης, της επιδεξιότητας και κρίσης,

της υπευθυνότητας, της διάθεσης για κοινωνική προσφορά και της αποτελεσματικότητάς του. Είναι, τέλος, σημαντικό να αναφερθεί ότι όλα τα παραπάνω επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, όπου ως κυρίαρχες είναι οι πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα από τα μαθητικά του βιώματα, την παιδαγωγική του κατάρτιση και την επαγγελματική του εμπειρία. Η προσωπική θεωρία είναι αυτή που ουσιαστικά καθοδηγεί το διδάσκοντα στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων και ο γνώμονας που καθορίζει τις επιλογές του (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005).

2.4. Η αναγκαιότητα της συνεχούς μάθησης του εκπαιδευτικού

Για τη λήψη των σωστών εκπαιδευτικών αποφάσεων και γενικότερα για την επιτέλεση του πολύπλευρου έργου του, ο διδάσκων πρέπει να διαθέτει τον απαραίτητο γνωστικό εξοπλισμό, που συντίθεται από τις γνώσεις που διαθέτει, τις δεξιότητες/ικανότητες και τις στάσεις και αντιλήψεις του για το σχολείο, τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Παπαναούμ, 2005). Άλλωστε, η γνώση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να προσδιορίζεται από αυτήν που του έχει προσφερθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και να θεωρείται επαρκής σε όλη του την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Πλάι στις γνώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει και ορισμένες δεξιότητες, όπως είναι η ομαδική εργασία, η συνεργασία και ο διάλογος με άλλους εκπαιδευτικούς ή και με επαγγελματίες ειδικών γνώσεων. Επίσης είναι σημαντική η ανάπτυξη της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών, της

ορθολογικής ανάλυσης και κριτικής σκέψης, η οποία να έχει τη δυνατότητα να οδηγεί σε λήψη αποφάσεων (Λάζος, 2002).

Προκύπτει, με λίγα λόγια, η ανάγκη για περαιτέρω μάθηση των διδασκόντων, ώστε αυτοί να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε διαρκή βάση και να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, που βρίσκουν αποδέκτη τη σχολική μονάδα, που ασκούν το έργο τους (Πάσουλα, 2005). Ως απώτερος στόχος της πορείας της επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέσα από συνεκτικές δραστηριότητες σχεδιασμού, διδακτικής εφαρμογής και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού (Αρβανίτη, 2013). Η συνεχής ενασχόληση του εκπαιδευτικού με μαθησιακές διαδικασίες, τον οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006), έχει εντοπίσει τις ευκαιρίες μάθησης, τυπικές ή άτυπες, οι οποίες εμφανίζονται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και αφορούν την επιμόρφωσή του σε άτυπη ή τυπικής μορφής. Πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από την εξάσκησή τους κατά την καθημερινή εμπειρία στη σχολική τάξη ή και την εφαρμογή κάποιας καλής πρακτικής ή και μέσω της εξάσκησής τους σε μορφές εκπαιδευτικής έρευνας ή «έρευνας-δράσης». Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους εκπαιδευτικούς, μέσω τυπικής ή άτυπης καθοδήγησης από κάποιον έμπειρο διδάσκοντα (μέντορα), ο οποίος μεταδίδει στον πρωτόπειρο την εμπειρογνωμοσύνη του και τον συμβουλεύει ή από έναν σχολικό σύμβουλο, καθώς και μέσα από τη συμμετοχή τους σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και συναντήσεις επαγγελματικών συνδέσμων ή διδασκαλικών σωματείων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στοιχεία για την πνευματική και ηθική ανάπτυξη και από πηγές εκτός του χώρου εργασίας τους, όπως από το ρόλο τους ως γονείς μαθαίνουν στοιχεία για την πνευματική και ηθική

ανάπτυξη και από τη συμμετοχή τους σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες ή από εκδηλώσεις της κοινότητας στις οποίες συμμετέχουν νέοι.

2.5. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τυπικές (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.), αλλά και άτυπες δραστηριότητες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) (Δούκας κ.ά., 2007), μέσα από τις οποίες έρχεται ο εκπαιδευτικός σε επαφή ατομικά ή και ομαδικά με τους συναδέλφους του (Τσίγγου, 2011). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημαίνει τη σταδιακή απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικές με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και διαμόρφωσης προσωπικών σχημάτων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών καταστάσεων, μέσα από φυσικές εμπειρίες και σχεδιασμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Οι Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας (2005) προσεγγίζοντας ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από πολλούς συγγραφείς, καταλήγουν στο ότι αυτή αντιστοιχίζεται με τη διεύρυνση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και στη χρησιμοποίησή τους ως εισροές για τη δόμηση νέων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης. Οι εισροές αυτές αφορούν σε νέες γνώσεις ή συμπλήρωση

παλαιότερων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και, τελικά, στη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, μέσα σε κλίμα αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας του.

Ο Day (2003) εντάσσει στην επαγγελματική ανάπτυξη όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, αλλά και συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας που είναι ενταγμένο ή του σχολείου στο οποίο ασκεί το έργο του. Πιο συγκεκριμένα, οι Βοζαΐτης και Υφαντή (2008) αποδίδουν μη γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αφού αυτή μπορεί να προέλθει από τη βασική του εκπαίδευση, τη διαδικασία ένταξής του στο σχολείο, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση, αλλά και κάθε μορφής μετεκπαίδευσης και, φυσικά, με την άσκηση του έργου του. Οι Βαρσαμίδου και Ρεζ (2006) την ορίζουν ως «τη διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής του ζωής» (σ.1). Οι Τζαβάρα και Βεργίδης (2002) σε άρθρο των Σιδηροπούλου, Τσαουλά και Ζερβά (2005), αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί αφενός σε βελτιωμένη απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο του και, αφετέρου, στην ικανοποίησή του και την αύξηση των προσδοκιών του από την εργασία του. Τα παραπάνω, οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική του αυτονομία (Γεωργιάδου & Μπαρτζακλή, 2005).

Η ανάπτυξη, αν και διέρχεται, τυπικά, από ορισμένες φάσεις (Ματσαγγούρας, 2005) και, επιπλέον, εξαρτάται από το προσωπικό ιστορικό, την υγεία, τις προσωπικές πεποιθήσεις και την προηγούμενη προετοιμασία του ρόλου του

εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να μην επηρεάζεται και από την κουλτούρα του σχολείου (Day, 2003). Με αυτό συντάσσονται και οι Βοζαΐτης και Υφαντή (2008), όπου επισημαίνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπορεύεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της διοίκησης. Ο Σαλτερής (2006), τέλος, επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατό να επέλθει χωρίς την παράλληλη προσωπική εξέλιξη και ατομική ανάπτυξή του, στην οποία επιδρούν συνολικά το οικογενειακό, επαγγελματικό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτές οι επιδράσεις δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους, ωθούν τον εκπαιδευτικό στη συμμετοχή του σε σχετικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Άλλωστε, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία αποσκοπεί η επιμόρφωση, εξαρτάται πρωτίτως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως από το ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στη διδασκαλία (Σαλτερής, 2011).

Μάλιστα, ο Σαλτερής (2006) συγκεντρώνει τα παραπάνω λεγόμενα των συγγραφέων, υποδεικνύοντας τη σύμφυση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην εξής παρατήρηση του Fessler:

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαρκής διαδικασία επηρεάζεται από: α) τη φάση εξέλιξης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα, β) το περιβάλλον του οργανισμού και στην περίπτωση του σχολικού συστήματος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας όπου εργάζεται, γ) την ποιότητα της επιστημονικής καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης που ασκείται στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και τέλος, δ) το προσωπικό-οικογενειακό περιβάλλον καθενός εκπαιδευτικού, με την έννοια τόσο του συστήματος κινήτρων και επαγγελματικών επιδιώξεων που το περιβάλλον αυτό υποστηρίζει, όσο και της καθεαυτής της ειδικότερης κουλτούρας που το χαρακτηρίζει (σ. 49).

2.6. Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Πολλές φορές, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» συγχέεται με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και άλλες φορές, ταυτίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού στη διοικητική ιεραρχία. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εμφανίζεται, παρόλα αυτά ευρύτερος από τον όρο «επιμόρφωση», που μπορεί να συνδέεται περισσότερο με θεσμοθετημένες, στενά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Πάσουλα, 2005). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στην επίδραση που θα έχει η εκάστοτε μορφή επιμόρφωσης επάνω στον εκπαιδευτικό, όσον αφορά στη βελτίωση της αντίληψης και των διδακτικών πρακτικών του, καθώς και αλλαγή στις πεποιθήσεις του.

Ως επιμόρφωση, η Παπαναούμ (2008) ονομάζει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. Αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2005α). Λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, εμβάθυνση, ανανέωση της αρχικής του εκπαίδευσης (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005) και αναγνωρίζεται ως επιτακτική ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Δάντη, 2005). Η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηρίζεται ως μη τυπική και ως άτυπης μορφής. Ως τυπική επιμόρφωση ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται

πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους. Ως μη τυπική επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με συγκεκριμένη θεματική, στόχο και κοινό εκπαιδευτικών οι οποίοι προσδοκούν να αποκτήσουν ανάλογες διδακτικές δεξιότητες, λόγου χάρη, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων. Τέλος, ως άτυπη εννοείται η επιμόρφωση η οποία είναι διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη. Αντιστοιχίζεται σε οτιδήποτε μαθαίνει ο εκπαιδευτικός καθημερινά μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές, αλλά και, ενδεχομένως, να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση (Σαλτερής, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο να οργανώνεται με τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και συγκεκριμένα να λαμβάνεται υπόψη ότι οι ενήλικες:

A) επιζητούν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια, εμφανίζουν προτιμήσεις ως προς ορισμένες θεματικές ενότητες και αδιαφορία για κάποιες άλλες. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συναποφασίζουν και να γνωρίζουν ότι οι ανάγκες τους για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, επιμόρφωση και υποστήριξη στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις (Γκούφας & Βασιλείου, 2011),

B) προσλαμβάνουν κάθε νέα γνώση βάσει της προσωπικής επαγγελματικής τους θεωρίας, η οποία καθορίζεται από την αντίληψή τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο,

Γ) αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους προσπάθεια. Αυτά τα εμπόδια είναι επαγγελματικές, προσωπικές και κοινωνικές υποχρεώσεις που περισπούν την προσοχή τους και την προσήλωσή τους, περιορίζουν το χρόνο τους. Πρόκειται, όμως και για προσωπικά εμπόδια, όπως ανησυχία, ανασφάλεια και άγχος για πιθανή αποκάλυψη ανεπάρκειάς τους ή έλλειψης γνώσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 27· Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

2.6.1. Επιστημονικές θέσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν τρεις βασικές επιστημολογικές θεωρίες που συσχετίζουν τη θεωρία και την πράξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος και στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005· Χρυσafiίδης, 2005· Ιωαννίδου, 2014· Θεοφιλίδης, 2012). Μέσα από αυτές προσδιορίζεται ο βαθμός στον οποίο η ίδια η θεωρία δημιουργεί εργαλεία παρέμβασης που υποβοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη τους και τους παρέχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να θέτουν προτεραιότητες κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους (Χρυσafiίδης, 2005). Οι κύριες αυτές επιστημολογικές θέσεις είναι οι: α) θετικιστική ή τεχνοκρατική, β) ερμηνευτική και γ) κριτική ή στοχαστική. Ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει επιπλέον το τεχνικό μοντέλο, αλλά και το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης, το οποίο και προτείνει ως το πλέον ολοκληρωμένο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Καθεμία από αυτές τις θέσεις αποδίδει συγκεκριμένο περιεχόμενο σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών.

2.6.1.1. Θετικιστικό – τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης

Η δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που βασίζεται στο θετικιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ορθολογική ανάλυση της διδασκαλίας¹, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στον εξωτερικό έλεγχο της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Σαλτερής, 2006: 48). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά το Θετικισμό² περιλαμβάνει θεωρητικές απόψεις στηριγμένες σε επιστημονικά πορίσματα, που έχουν προκύψει από αποτελέσματα εμπειρικών διαδικασιών, συνοδευόμενα από πρακτικές προτάσεις. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) προσθέτουν ότι στο θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευκαιρία συμμετοχής στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων ή και στο σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης. Εν συντομία, το ορθολογιστικό μοντέλο, προτείνει στη μεθοδολογία του την περιοδική επιμόρφωση εργαστηριακού τύπου μαθημάτων παραδοσιακής μορφής και σχολειακού χαρακτήρα, βασισμένο σε συγκεκριμένο σταθμισμένο πρόγραμμα, το οποίο παρέχει κάποιος εξωτερικός φορέας. Επιπλέον, για περαιτέρω διάχυση των αποτελεσμάτων, εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί, αναλαμβάνουν το ρόλο του «πολλαπλασιαστή», δηλαδή του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει μέρος σε προηγούμενη αντίστοιχη επιμόρφωση (Θεοφιλίδης, 2012).

¹ Ο Μανταλαβάνης (2005) αναφέρει τη διδακτική πράξη ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, η οποία μπορεί να βασιστεί στην πρακτική απόδοσης λόγου, βασισμένη σε προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια, ώστε να εξασφαλίζεται ο έλεγχος των εκπαιδευτικών από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης (σ. 76).

² Η θετικιστική θέση για περαιτέρω μάθηση-μόρφωση των εκπαιδευτικών, με τη μορφή των προγραμμάτων επιμόρφωσης, προέκυψε μετά από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, με την εμφάνιση ενός εκτεταμένου κύματος μεταρρυθμίσεων. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της επιμόρφωσης των διδασκόντων θεωρήθηκε βασική προς «την κατεύθυνση της ανταπόκρισης και προσαρμογής τους στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και τα νέα ιδεολογικά προτάγματα της εποχής καθώς και η ανανέωση των επαγγελματικών τους γνώσεων» (Σαλτερής, 2008:39).

Ως κριτική στη, βασισμένη στο θετικιστικό μοντέλο, Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση που συνήθως λαμβάνει μέρος στις επιμορφώσεις στην Ελλάδα, εστιάζεται στο ότι αυτή υλοποιείται υπό την αιγίδα, ευθύνη και έλεγχο του Κράτους, με κύρια χαρακτηριστικά της την αυξημένη γραφειοκρατία, την ικανοποίηση πρωτίστως των υπηρεσιακών αναγκών, όπως του σχολικού συστήματος και των επιμέρους ενοτήτων του και ομάδων εκπαιδευτικών κι όχι των ίδιων των ατόμων και της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης (Σαλτερής, 2006). Ως επιπλέον μειονεκτήματα του θετικιστικού³ μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι Θεοφιλίδης (2014) και Ιωαννίδου (2014) επισημαίνουν τον μη εναρμονισμό της αλλαγής της κουλτούρας του πολλαπλασιαστή με την ανάλογη τροποποίηση της κουλτούρας των συναδέλφων του.

2.6.1.2. Τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικού

Ο Θεοφιλίδης (2012) παραθέτει και το τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αντίθετα με το θετικιστικό, προτάσσει την καλλιέργεια γνώσεων, τεχνικών και δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας. Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού παρέχεται από έναν έμπειρο συνάδελφο, οποίος, με την ιδιότητα του

³ Ο Θετικισμός, σε αντιστοιχία με τον συμπεριφορισμό της επιστήμης της Ψυχολογίας, πρεσβεύει ότι η μάθηση σημαίνει αλλαγή της συμπεριφοράς και η αγωγή θεωρείται μια διαδικασία που διαμορφώνεται από προδιαγεγραμμένες μορφές δράσης. Επίσης, ασπάζεται και τις αρχές του «λειτουργισμού» της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, μιας αντίληψης όπου υπερτονίζει εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν στην κοινωνική συνοχή, με αποτέλεσμα να δέχεται την κοινωνική πραγματικότητα ως «αυτορρυθμιζόμενο μηχανισμό» (σελ.94) και να αγνοεί τελικά τον παράγοντα άνθρωπο (εκπαιδευτικό και μαθητή), καθώς και τις δυνατότητά τους να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με βάση την ιστορικότητα και την εσωτερική τους διάθεση (Χρυσafiδης, 2005).

καθοδηγητή-μέντορα, καθορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχει υποστήριξη, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και βοήθεια στην επίλυση προβλήματος. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης στη βάση του τεχνικού μοντέλου είναι καθαρά πρακτικής φύσης και ξεκομμένο από την εκπαιδευτική θεωρία. Κύριο μειονέκτημα του τεχνικού μοντέλου εμφανίζεται να είναι η δυναμική της μεντορικής σχέσης με τον εκπαιδευόμενο, η οποία επιβάλλει να διατηρεί σε υψηλό επίπεδο την εμπιστοσύνη και τον αλληλοτροφοδοτούμενο σεβασμό, ειδάλλως άγει σε αποτυχία τους στόχους τη επιμόρφωσης (Θεοφιλίδης, 2014).

2.6.1.3. Ερμηνευτική προσέγγιση στην επιμόρφωση

Η ερμηνευτική προσέγγιση της επιμόρφωσης, αφορά κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις ατομικές κρίσεις τους κρίσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού στηρίζεται στην αντίληψη ότι σημασία έχει το πώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα το άτομο. Συνεπώς, υπό την παραπάνω συνθήκη, «χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητες, προτιμήσεις και ιδεολογικές προκαταλήψεις» (Χρυσafiίδης, 2005: 101).

2.6.1.4. Κριτικό – αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, υποθέτει ότι ο αναστοχασμός αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού, οπότε κάθε προσπάθειά του για επιμόρφωσή χρειάζεται να θέτει ως

βάση τον ρόλο του ως ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (και όχι πλέον ως αντικείμενο έρευνας και καταναλωτή έρευνας), να συγκερνά την επαγγελματική γνώση και την επαγγελματική πρακτική στην καθημερινότητά του (Θεοφιλίδης, 2014). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να οδηγείται ο εκπαιδευτικός στην κριτική παρέμβαση, μέσα από μια διάθεση διαλεκτικής σύνθεσης όλων των φαινομένων που εμπλέκονται στο πεδίο της αγωγής (Χρυσafiίδης, 2005). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί δεν γίνεται να αναπτύσσονται παθητικά, αλλά πρέπει να αναμειγνύονται στις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης (Καπαχτσή, 2008). Ως αδυναμία του μοντέλου αυτού είναι η περιχαράκωση του εκπαιδευτικού γύρω από τις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις του, αν δεν αξιοποιείται το πλαίσιο της συλλογικής δράσης με άλλους εκπαιδευτικούς, το οποίο προσφέρει ευκαιρία για συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις (Ματσαγούρας, 2005: 78).

Το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης στηρίζεται στην έρευνα-δράση και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα. Η έρευνα-δράση αποτελεί συλλογική και όχι ατομική δραστηριότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και αφορά σε προβληματικές καταστάσεις ή καταστάσεις που επιδέχονται βελτίωση μέσα στο σχολικό χώρο (Κοκορέτση, 2005). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελεί το δεύτερο χαρακτηριστικό του κριτικού-αναστοχαστικού μοντέλου και έρχεται σε άμεση σχέση με την κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2014).

2.6.1.5. Επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης

Ο Θεοφιλίδης (2012), στηριζόμενος στο κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης, το επεκτείνει και προτείνει ένα νέο μοντέλο, το οποίο αποκαλεί επαγωγικό-αναδομητικό. Αυτό εστιάζεται στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην ίδια τη σχολική μονάδα. Ο όρος επαγωγικό προκύπτει από τους μικροπαράγοντες του σχολείου, δηλαδή το στενό περιβάλλον, όπως το μαθητικό και διδακτικό προσωπικό του, τα κοινωνικά και οικονομικά τους γνωρίσματα, την τοπική κοινωνία και γεωγραφία του. Ο όρος αναδομητικό αντιστοιχίζεται στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (μακροπαράγοντες) και αφορά σε όλες τις επιρροές που δέχεται αυτό λόγω της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, της παγκοσμιοποίησης, της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και της πολυπολιτισμικότητας και κινητικότητας των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης περιλαμβάνει την προβληματοκεντρική προσέγγιση⁴ και το διαλεκτικό αναστοχασμό, τα οποία συνδυάζονται στην έρευνα-δράση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό την αποτελεσματικότητά του στην εργασία του. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί αποτελεσματική, αλλά και δημιουργείται η προοπτική για συνέχεια και πρόοδο. Η έρευνα-δράση αφού λαμβάνει υπόψη της την προβληματική που έχει επισημανθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφορά στο περιβάλλον του σχολείου, μέσα από το διαλεκτικό αναστοχασμό προχωρά στην αναζήτηση λύσεων, στην εφαρμογή τους και στην αξιολόγησή τους για

⁴ Η προβληματοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στο χαρακτήρα της επιμόρφωσης και το περιεχόμενό της, αφού λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους κόλπους της.

ανατροφοδότηση. Επίσης, η έρευνα-δράση αποτελεί συμμετοχική διαδικασία, η οποία λαμβάνει μέρος μέσα στους κόλπους της σχολικής μονάδας και την μετασχηματίζει σταδιακά σε κοινότητα μάθησης. Οι διαδικασίες που προϋποθέτει το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο (διαλεκτικός αναστοχασμός, προβληματική προσέγγιση, έρευνα-δράση, αυτοπαρατήρηση) έρχονται σε αντιστοιχία με τις «προδιαγραφές» της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορούν να εξασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

2.6.2. Χρονικό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και η κριτική της

Σε μια σύντομη περιγραφή της τυπικής επιμόρφωσης που έχει προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, σημειώνεται ήδη από τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας του '80, με την απόσυρση του θεσμού του επιθεωρητή, ο οποίος λόγω της κριτικής στην κουλτούρα του «διοικητισμού» και της αδυναμίας του να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς, οδηγήθηκε στην αντικατάστασή του από το θεσμό του σχολικού συμβούλου⁵. Επίσης, συγκροτήθηκαν οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ (για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα) ως δομές προσφοράς επιμόρφωσης μακράς διάρκειας (ετήσιας), των οποίων ο σχεδιασμός ακολουθούσε απόσυρση των διδασκόντων από το χώρο εργασίας. Στις αρχές της δεκαετίας του '90, οι ΣΕΛΔΕ και

⁵ **Νόμος 1304/82:** «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με το νόμο εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με σκοπό «την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

ΣΕΛΜΕ, με το Νόμο 2009/92 αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία σχεδιάστηκαν ως πιο ευέλικτες δομές οργάνωσης και προσφοράς της τυπικής επιμόρφωσης (Σαλτερής, 2011). Επίσης, αν και ήδη από τις αρχές του '80 κρίθηκε ότι η Διοίκηση δεν μπορεί να εμπλέκεται σε επιμορφωτικές διαδικασίες από τις Διευθύνσεις ΠΕ και ΔΕ, αναδύθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών (και μάλιστα υπό την αποκλειστική εποπτεία των διευθυντών τους), οι οποίοι επιφορτίζονταν να διευκολύνουν την προώθηση επιμέρους προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες, σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και, πρόσφατα, τα Πολιτιστικά Θέματα. Παράλληλα, συγκροτήθηκαν εξειδικευμένα και αυτόνομα κέντρα (π.χ. ΚΕΠ, ΕΚΦΕ) για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων για τις σχολικές μονάδες, αλλά και προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων με ή χωρίς τη συμμετοχή σχολικών συμβούλων και χωρίς την εποπτεία των ΠΕΚ. Μετά το 2000, μια σειρά προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ, και πρόσφατα επονομαζόμενα ΕΣΠΑ, πραγματοποιούν ως και σήμερα, κυρίως δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Πληροφοριών) (Σαλτερής, 2011). Επίσης, με τις οδηγίες και τη χρηματοδότηση της ΕΕ, ιδρύθηκε με το νόμο Ν. 2986/ΦΕΚ Α' 24/13.2.2002, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (Μπαγάκης, 2011). Η σχολική μονάδα, τέλος, έχει επίσης θεσπιστεί ως φορέας επιμόρφωσης από το 1988, με το άρθρο 12, παρ. 3 του νόμου 1824, ο οποίος αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2005). Αναφορικά με την επιμόρφωση που βασίζεται στο σχολείο (school-based), συνδυασμένη με κοινότητες μάθησης και επιμορφωτικά δίκτυα (τα οποία κατά κύριο λόγο αποτελούν άτυπες και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης), αν και η σημασία και η αποτελεσματικότητά τους επιβεβαιώνεται συνεχώς από την έρευνα, δεν έχουν ακόμα

αναδειχθεί, εφαρμοστεί και αξιοποιηθεί επαρκώς στη χώρα μας (Παπακωνσταντίνου, 2007) .

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2011), αφενός σε όλους τους παραπάνω επιμορφωτικούς τύπους και φορείς επιμόρφωσης παρατηρείται η περιορισμένη «ώσμωση, η οριζόντια επικοινωνία και η συνέργεια» (σ. 4). Αφετέρου, παρουσιάζονται ανεπάρκειες στις υλικοτεχνικές υποδομές και η λειτουργία τους δε γίνεται, συνήθως, καθόλη της διάρκειας του σχολικού έτους. Επίσης, παρότι υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική όταν είναι διαδικασία εκούσιας και επιλεγμένης αλλαγής του εκπαιδευτικού και όχι αλλαγή που οι άλλοι του επιβάλλουν (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005), στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντίθετα, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική⁶ (Παπαπροκοπίου, 2002). Γενικότερα, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, στις περιπτώσεις που εμπλέκεται η διοίκηση και με την άμεση υπαγωγή του στο Υπουργείο Παιδείας, υπόκειται στη συνδρομή των «άγρυπνων φρουρών» εποπτών, επιθεωρητών και διευθυντών και, με αυτόν τον τρόπο έχει αναχθεί σε μηχανισμό άσκησης ελέγχου και επιβολής ιδεολογικών επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. (Μαυρογιώργος, 2005β).

Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ακολουθεί κυρίως το θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση αυτής της μορφής υπόκειται σε κριτική αφενός λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού

⁶ Χαρακτηριστικά, είχε ασκηθεί κριτική στη λειτουργία των ΠΕΚ, αφενός λόγω της μη συστηματικής τους χρηματοδότησης και της σχεδόν αποκλειστικής τους εξάρτησης από ευρωπαϊκά κονδύλια (Εισαγωγική Επιμόρφωση κ.λπ.) και, αφετέρου, για τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό τους χαρακτήρα (Σαλτερής, 2006).

της χαρακτήρα και αφετέρου, λόγω της έλλειψης πρακτικής εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με τη μη σύνδεσή της με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006).

2.7. Έρευνες σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Παραπάνω αναλύθηκαν οι τρόποι που μαθαίνουν οι ενήλικες και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσής τους, καθώς και η ενίσχυση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, με επωφελείς προεκτάσεις στη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα. Επισημάνθηκε ότι σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, ένα μοντέλο επιμόρφωσης δεν μπορεί να παραμένει στατικό και επαναλαμβανόμενο. Αντίθετα, θα πρέπει αυτό να μεταλλάσσεται όσο και όπου χρειάζεται, ώστε να είναι αποτελεσματικό, να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και να συνδέεται με την πρακτική (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005). Ο λόγος είναι ότι η εκπαίδευση των διδασκόντων επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη θέση και το ρόλο των ίδιων και του σχολείου (Κογκίδου, 2005). Επιπλέον, τα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται ως σήμερα, δεν μπορούν να καλύψουν τα κενά και τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Αντίθετα, αποτελούν τακτικές που απλώς κρατούν ενήμερους τους διδάσκοντες για κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά δεν επιτυγχάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη

τους, δεν συμβάλλουν στην υιοθέτηση καινοτομιών και ούτε στη βελτίωση του σχολείου γενικότερα (Καπαχτσή, 2011).

Μέσα από τις έρευνες, αποτυπώνονται οι απαιτήσεις και οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους. Σε έρευνα των Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφα (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωση όταν αυτή τους προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες ή συμπληρώνει τις υπάρχουσες, τους βοηθάει να ανταποκριθούν σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και τους δίνει την ευκαιρία της προοπτικής για μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Μικρότερη προτεραιότητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ιεραρχική ανέλιξη και οικονομικά οφέλη από την επιμόρφωσή τους. Προσβλέπουν, εν ολίγοις, κυρίως στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και λιγότερο στην τυπική επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε έρευνα των Υφαντή και Βοζαίτη (2007) εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να συνδέεται η επιμόρφωση με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υποστηρίχτηκε η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντά τους όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η επιμόρφωση, αλλά και η συμβολή των ΑΕΙ στα προγράμματα. Επίσης, εκφράστηκε και η αντίθεση των εκπαιδευτικών στα μικρής διάρκειας σεμινάρια. Η έρευνα των Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012) συντάχτηκε με την τελευταία θέση, χαρακτηρίζοντάς τα βραχύχρονα σεμινάρια αναποτελεσματικά, αφού δεν επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο όμως αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Αρβανίτη, 2013).

Επιπλέον, έχει εκφραστεί από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να διοργανώνονται προγράμματα με υποστηρικτικό περιεχόμενο, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής του επάρκειας και της επικοινωνιακής τους δεξιότητας (Κιουρτσής & Ταρπάνη, 2006), τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολείο. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη υποστηρίχτηκε σε έρευνα των Μαλέτσκου και Μαστρογιάννη (2013). Παρομοίως, οι Καπαχτσή και Κακανά (2013α) καταλήγουν στην απαίτηση των εκπαιδευτικών να υπάρχει σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στα επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, ως φορέα υλοποίησής τους προτάσσουν τη σχολική τους μονάδα, επιθυμούν να συμμετέχουν στην επιλογή της θεματολογίας και, τέλος, εμπιστεύονται άλλους εκπαιδευτικούς ως επιμορφωτές τους. Οι Θεοφιλίδης, Κουτσελίνη, Μπουζάκης, Μαρτίδου-Φορσιέ & Μιχαηλίδου (2008) επισημαίνουν σε δική τους έρευνα πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφώνονται με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και καταστάσεις που συναντούν στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να βρίσκουν άμεση ανταπόκριση στην καθημερινή τους πρακτική. Άλλωστε, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών, οπότε και τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι προϊόντα μαζικής παραγωγής (Ματσαγγούρας, 2005).

Η θεματολογία ενός επιμορφωτικού προγράμματος επισημαίνεται και από τον Δούκα κ.ά. (2008), όπου η συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική πράξη και η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας είναι επιβεβλημένη. Επίσης, εκφράζεται η επιθυμία για να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές τους ανάγκες προς επιμόρφωση και όχι να καθορίζονται από άνωθεν επιλογές, να συνδυάζεται η επιμόρφωση και η εφαρμογή

σχετικών δραστηριοτήτων στα σχολεία που διδάσκουν. Επιπλέον, δηλώνουν την πίεση και την έλλειψη του χρόνου, την ελλιπή πληροφόρηση ή τις περιορισμένες θέσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως βασικές τους αδυναμίες. Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, έρευνα των Θεοφιλίδη κ.ά. (2008) ανέδειξε ως κίνητρα για τα επιμορφωτικά προγράμματα τη μείωση του διδακτικού χρόνου, την αναγνώριση της επιμόρφωσης και ως προτίμηση στις μορφές επιμόρφωσης την ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς και τα σεμινάρια στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Γενικά πάντως, είναι αποδεκτό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να προέλθει μέσα από το χώρο του σχολείου που αυτός εργάζεται (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2010· Ξωχέλλης, 2003· Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Έτσι, υποστηρίζεται από αρκετούς συγγραφείς η ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τη σχολική μονάδα, ως ιδανική ώστε να επισημαίνονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα προβλήματα και δυνατότητες του ίδιου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, με τον τρόπο αυτό, εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και επιμορφωτικών στόχων της ομάδας, με αποτέλεσμα στην ίδια την αποκέντρωση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005).

Από όλες τις παραπάνω έρευνες για την επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, δηλαδή έχουν συγκεκριμένες ανάγκες και μάλιστα συχνά επιτακτικές, έχουν περιορισμένο χρόνο και διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, προερχόμενο από την επαγγελματική και την κοινωνική τους δραστηριότητα. Συνεπώς, το αντικείμενο επιμόρφωσης πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία τους, η εκπαιδευτική διεργασία να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητές του και στο ρυθμό που αυτοί μαθαίνουν. Επιπλέον, για να εμπλακούν οι

εκπαιδευτικοί σε ένα πρόγραμμα μάθησης, εκφράζουν την απαίτηση να είναι σαφής η πρακτική χρησιμότητά του και η διασύνδεση με όσα τους απασχολούν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική σφαίρα της ζωής τους. Επίσης, η διαμορφωμένη προσωπικότητά τους και η αυτοδυναμία τους ως άτομα, τους ωθεί να θέλουν να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου, στην ανάπτυξη του προβληματισμού, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αξιολόγηση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος. Η τάση τους για διασύνδεση της σκέψης, της εμπειρίας και της δράσης, τους δημιουργεί την ανάγκη να προκαλούν τη συζήτηση και τη διεξοδική επεξεργασία γύρω από τα καθημερινά εργασιακά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Ειδικότερα, η μάθηση στο χώρο εργασίας, ανακτάται μέσω της χρήσης πρακτικών και της συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές, εμποτίζεται με την κατανόηση και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων (Tynjälä, 2007). Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν το κριτικό-αναστοχασικό μοντέλο επιμόρφωσης. Αφετέρου, η διάθεση για συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και η συλλογική δραστηριοποίηση και η εμπιστοσύνη που δείχνουν σε άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά και η προσπάθεια για βελτίωση και ανάπτυξή τους μέσα στο συγκείμενο του σχολείου τείνει στο επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο, το οποίο λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον του σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο. Πρέπει να επισημανθεί τέλος, το γεγονός ότι όταν οποιαδήποτε επιμορφωτική εργασία, η οποία προσβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται συλλογικά, ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας και οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική στάση (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συνάφεια με τις πρακτικές που ορίζει η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

3.1. Από την αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντάσσεται στη γενικότερη έννοια της αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση, ο Παπαναστασίου (1993) αναφέρει συνολικά τις μετρήσεις, τις ποιοτικές περιγραφές, καθώς και τις προσωπικές εκτιμήσεις και κρίσεις ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Αντίστοιχα, ο Δημητρόπουλος (1993) αναφέρει ότι στην αξιολόγηση, η εκτίμηση του αντικειμένου αφορά στην ψυχοπνευματική του διάσταση, ενώ η μέτρηση παρέχεται από τα αποτελέσματα βαθμολόγησης για την αποτίμηση ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένο εργαλείο βαθμονόμησης.

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι περισσότεροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί ως οι ενέργειες προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι απαιτούμενες εργασίες στο χώρο του σχολείου, οι οποίες αποβλέπουν στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007). Η Καπαχτσή (2011) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως το μηχανισμό ελέγχου της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεών της με το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα, τα οποία βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια ή προκαθορισμένους στόχους. Γενικά, η λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στον έλεγχο των σκοπών που έχουν αρχικά τεθεί (Δημητρόπουλος, 1989). Σαν

σκοπός του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η σαφής και συγκεκριμένη πρόθεση του δημιουργού σε κάποιο κύκλο ενεργειών και ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα αναφέρεται το αν πράγματι οι παραπάνω ενέργειες επηρέασαν αντίστοιχα τον αποδέκτη και σε ποιο βαθμό (Κόκκος, Λιοναράκης, Ματράλης & Παναγιωτακόπουλος, 1998-1999: σ.53).

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναφέρει ότι αν μιλάμε για συνολική αξιολόγηση, τότε αυτή «δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει και σε συμπεράσματα (προτάσεις)» (:σ. 344). Άλλωστε, τα υγιή και υπεύθυνα ιδρύματα πρέπει να εξετάζουν τις πιθανές συνέπειες της λειτουργίας τους (Καζεπίδης, 1994: 168). Τα λεγόμενα των παραπάνω συγγραφέων συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικό να φροντίζει ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχία των σκοπών που έχει θέσει, παρά απλά να διαπιστώνει το βαθμό του αποτελέσματος. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται συνεχής (δυναμική ή διαμορφωτική) αξιολόγηση, η οποία μέσω της ανατροφοδότησης, να λαμβάνει στοιχεία, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και να διαμορφώνει την εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυναμική αυτή αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης, η οποία γίνεται, τελικά, εγγενές μέρος της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας (Δημητρόπουλος, 1989).

Συνολικά, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να διακριθεί σε τρία επάλληλα επίπεδα, τα οποία αφορούν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και σε αυτό της σχολικής τάξης, ως προϊόν της εκπαιδευτικής και της διδακτικής πράξης. Γενικά, το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, ανάλογα με τους στόχους, μπορεί να λάβει ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Ο ελεγκτικός προσανατολισμός εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ελέγχει το βαθμό επίτευξης του

στόχου της, προσδίδοντάς της τεχνοκρατικό χαρακτήρα. Ο ανατροφοδοτικός προσανατολισμός στην αξιολόγηση, αντίθετα, δημιουργεί μια σχέση αμφίδρομη με την εκπαιδευτική και διδακτική πράξη και προσβλέπει στη βελτίωσή της. Πρόκειται ουσιαστικά για τη λογική του αυτοελέγχου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία έχει ως στόχο της την ανάπτυξη και τη βελτίωσή του συνολικά και κατ' επέκταση και των επιμέρους παραγόντων του⁷ (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007).

Επίσης, με βάση τον φορέα που ασκεί την αυτοαξιολόγηση, αυτή διαχωρίζεται σε εξωτερική και εσωτερική και το σημείο ισορροπίας ανάμεσά τους εξαρτάται από το βαθμό που ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο (Μαντάς, Ταβουλάρη & Ταλαβίκας, 2009). Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας και οι οποίοι, συνήθως, ανήκουν σε ανώτερη βαθμίδα διοίκησης. Μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως η επιθεώρηση από εξωτερικούς αξιολογητές ή η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από συγκεκριμένους μηχανισμούς ελέγχου της κατάστασης της εκπαίδευσης. Επίσης, στην εξωτερική αξιολόγηση συγκαταλέγονται οι εντοπισμένες μορφές αξιολόγησης, που μπορεί να σχετίζονται με συγκεκριμένο τομέα της εκπαίδευσης, όπως η επίδοση των μαθητών, η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και η ανάλυση των διδακτικών βιβλίων.

⁷ Στο Eurydice 2004 αναφέρονται οι διαφορές στη μέθοδο αξιολόγησης των ευρωπαϊκών χωρών, οι οποίες λειτουργούν βασισμένες σε τρία μοντέλα, τα οποία, όπου, διακρίνονται σε περισσότερο «ελεγκτικά», όπως αυτά που διέπονται από τη λογική του δημοσίου διοικητικού ελέγχου και συναντώνται σε συγκεντρωτικά συστήματα και από αυτά που στηρίζονται στη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία και, κυρίως, στους γονείς των μαθητών, που ακολουθεί η Μ. Βρετανία. Η τρίτη μέθοδος βασίζεται στη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου, βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Η λογική αυτή πραγματώνεται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τις πρακτικές που αυτή ακολουθεί και αφορά σε αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, όπως η Δανία και η Σουηδία (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007).

Η εσωτερική αξιολόγηση διοργανώνεται και πραγματοποιείται από τους ίδιους τους έμψυχους παράγοντες που συνθέτουν το σχολείο, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, αλλά και τους γονείς. Διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στη συνολική εσωτερική αξιολόγηση. Η πρώτη υπάγεται σε ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου, αφού ανώτερα ιεραρχικά ιστάμενοι στη διοίκηση, όπως διευθυντές⁸, ασκούν τον έλεγχο. Δεύτερη μορφή είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπου όλο το προσωπικό της λαμβάνει ενεργό μέρος στη διαδικασία του ελέγχου και της ανατροφοδότησης. Υποστηρίζεται γενικά ότι η σύζευξη της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κατσαρός, 2008β).

Εν συντομία και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η αυτοαξιολόγηση ως προς το προσανατολισμό της αφορά ανατροφοδοτική αξιολόγηση, ως προς το χρόνο χαρακτηρίζεται ως συνεχής και διαμορφωτική και συνολική εσωτερική ως προς τον φορέα αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011).

3.2. Νομοθεσία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση⁹

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας 30972/Γ1/15-3-2013: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία αυτοαξιολόγησης», αναγνωρίζεται η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου και ως βασικό της

⁸ Νόμος 1566/85: «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και Νόμος 2043/1992: «Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

⁹ <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

σκοπό ορίζει τη βελτίωση και την αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την αυτοαξιολόγηση του σχολείου την ονομάζει αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) της σχολικής μονάδας και την κατανέμει σε επτά τομείς, με τους επιμέρους δείκτες του:

1. Μέσα και Πόροι, με δείκτες: α) Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι και β) Στελέχωση του σχολείου.
2. Ηγεσίας και Διοίκησης του σχολείου, με δείκτες: α) Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής, β) Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων και γ) Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
3. Διδασκαλία και Μάθηση, με δείκτες: α) Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, β) Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών.
4. Κλίμα και σχέσεις του σχολείου, με δείκτες: α) Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών, β) Σχέσεις μεταξύ σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5. Δράσεις βελτίωσης, με δείκτες: α) Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις και β) Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα, με δείκτες: α) Φοίτηση και διαρροή των μαθητών, β) Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών και γ) Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

7. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, με δείκτη την Επίτευξη των στόχων του σχολείου¹⁰.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό αυτό και διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Λέγοντας σχολική κοινότητα, αυτή αφορά σε όλους τους φορείς που έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Οι φορείς αυτοί αποτελούν και τους αποδέκτες της αυτοαξιολόγησης και, ακολουθώντας μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, κάνουν την αποτίμηση της εσωτερικής ζωής του σχολείου, σκιαγραφούν το προφίλ του και, συνεπώς, αποκτούν μια πολυδιάστατη και σφαιρική αντίληψη του περιεχομένου του Καπαχτσή (2008).

Άλλωστε, αναλύοντας την έννοια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το πρώτο συνθετικό «αυτό» σημαίνει η ίδια η σχολική μονάδα, αποτελούμενη από τους ίδιους τους εκπροσώπους φορέων της, όπως η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς. Το δεύτερο και τρίτο συνθετικό «αξία + λέγω» σημαίνει ότι λέγω την αξία. Λέγω την αξία όταν έχω ήδη συγκεντρώσει τα απαραίτητα δεδομένα και όταν, μέσα από την οργάνωσή τους, εξαγάγω τα ανάλογα συμπεράσματα (Θεοφιλίδης, 2014).

¹⁰ <http://aee.iep.edu.gr>

3.3. Η αυτοαξιολόγηση σχολείου σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ο Μανταράκης (2011), ως στόχο της αυτοαξιολόγησης αναφέρει τη βελτίωση και τη ποιοτική αναβάθμιση της παιδαγωγικής πράξης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, γενικότερα, της διοικητικής οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένη στη σχολική μονάδα, έχει συστημικό χαρακτήρα και πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, όπως παράγοντες (υποδομές, εξοπλισμό, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), δομές (οργανωτικές και διοικητικές), διαδικασίες (μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά. Κυρίως, όμως, συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα¹¹ των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, εστιασμένο στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο και στη δυναμική της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού. Ο εκπαιδευτικός, με τον τρόπο αυτό μπορεί να προωθήσει την αυτογνωσία του, να μετασχηματίσει την πρακτική του και να εξελιχθεί προς όφελός του, αλλά και προς όφελος των μαθητών, καθώς δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης (Δάντη, 2005), οπότε να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

¹¹ Η κουλτούρα, σύμφωνα με τους MacBeath et al.(2005), αναφέρει ότι στα λατινικά σημαίνει «καλλιέργεια», άρα σχετίζεται τη βιολογική έννοια της ανάπτυξης ενός οργανισμού. Ο όρος της κουλτούρας χρησιμοποιείται ευρέως στους κοινωνικούς οργανισμούς για να υποδηλώσει ότι χρειάζεται να υπάρχει ο κατάλληλος «σπόρος», ώστε ο οργανισμός, αντίστοιχα, να αναπτυχθεί. Η κουλτούρα θεωρείται ως χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του. Η ενδυνάμωσή της επιτυγχάνεται μέσα από την πλήρη εξέταση και επίγνωση της δομής του οργανισμού, τη συνεργατική προσπάθεια όλων των μελών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Το γεγονός αυτό διαμορφώνει εκ νέου τον επαγγελματικό ορίζοντα των εκπαιδευτικών και αξιώνει από αυτούς νέες ικανότητες. Προκειμένου να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις νέες απαιτήσεις του σύνθετου ρόλου που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση και η συνεπαγόμενη βελτίωση της σχολικής μονάδας, προϋποτίθεται κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Από το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ¹², υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τη διαμόρφωση της «κουλτούρας αξιολόγησης» του σχολείου, μέσω της συνεργασίας και των μελών της και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών της μονάδας. Συγκεκριμένα αναφέρει πως αυτή η κουλτούρα αξιολόγησης στο σχολείο εισάγει και καθιερώνει τέσσερα βασικά στοιχεία. Το πρώτο αφορά στη **διενέργεια συλλογικών διαδικασιών** που αναπτύσσεται, αφενός, από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών ξεχωριστά και ανάλογα με το δείκτη με τον οποίο καλούνται να ασχοληθούν και αφετέρου, στην Ετήσια Έκθεση του σχολείου, ως προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Το δεύτερο στοιχείο που αναπτύσσεται μέσω της κουλτούρας αξιολόγησης είναι η **αξιολόγηση μεταξύ των «ομοτεχνών» εκπαιδευτικών** του σχολείου, μέσω των τρόπων που επινοούν οι διδάσκοντες για την πραγματοποίηση της συναδελφικής ανατροφοδότησης. Η τελευταία αποτελεί άτυπη υποστηρικτική δομή προς όφελος των εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων και στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους. Η **έρευνα-δράση** είναι ένα τρίτο βασικό στοιχείο που προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τέλος, η **θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης**, η οποία και μέσω της ανάπτυξης επιστημονικών συνεργασιών του σχολείου με άλλα σχολεία ή

¹²<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>

εκπαιδευτικούς οργανισμούς και φορείς, μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών¹³.

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι κάθε μια από τις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις που συνθέτουν την κουλτούρα αξιολόγησης, βρίσκουν διέξοδο προς την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διάσταση του αναδομητικού-επαγωγικού μοντέλου. Εν ολίγοις, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί διαδικασία που αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητάς της και μπορεί να συνδεθεί περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε άτυπη μορφή, αφού η καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης και οι πρακτικές της (συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, έρευνα-δράση, αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, ενδοσχολική επιμόρφωση) έχουν κυρίως άτυπο χαρακτήρα. Ως τυπικός χαρακτήρας μπορεί να χαρακτηριστεί η ενίσχυση του κύρους του σχολείου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, όπως και ο εμπλουτισμός του ατομικού φακέλου (portfolio) του εκπαιδευτικού (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005). Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στο επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο ανάπτυξης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Οι επιμέρους διαδικασίες που συνιστούν την κουλτούρα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται αναλυτικότερα, η καθεμία, παρακάτω.

¹³ http://aee.iep.edu.gr/secondary_education

3.3.1. Συλλογικές διαδικασίες μέσω ομάδων εργασίας

Μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτιμώνται τα δεδομένα του σχολείου, σε όλους τους τομείς του και με πολλαπλά κριτήρια. Η ίδια η διαδικασία στηρίζεται στην αρχή της συμμετοχικότητας και κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν σε ομάδες για τη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιώντας κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ημερολόγια, αρχεία και πρακτικά του σχολείου κλπ), μέσω των οποίων λαμβάνουν γνώση για αρκετά στοιχεία που αφορούν την κατάσταση της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (MacBeath, 2005β). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί συμμετοχική αναπτυξιακή διαδικασία, γι αυτό και απαιτείται η συλλογή πληροφοριών να γίνεται από όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) με σκοπό να αξιολογηθούν όλες οι λειτουργίες του, να ακολουθήσει κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και να προγραμματιστούν ενέργειες για την πρόοδο και τη βελτίωση του σχολείου (Καπαχτσή, 2011).

Μετά την παρουσίαση των στοιχείων αυτών στην ολομέλεια του Συλλόγου, επισημαίνονται σημεία που επιδέχονται βελτίωση, υποβάλλονται προτάσεις, λαμβάνονται αποφάσεις και προγραμματίζεται η πορεία σχετικών δράσεων. Επίσης, ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν διάφορα εργαλεία στη διαδικασία λήψης απόφασης για την οργάνωση ενός σχεδίου δράσης, όπως είναι το οργανόγραμμα, η τεχνική καταιγισμού ιδεών, η τεχνική Delphi, κόστους-ωφέλειας (Χατζηπαναγιώτου, 2003) και SWOT (Θεοφιλίδης, 2012). Η αξιοποίηση των ευρημάτων των πληροφοριών που θα προκύψουν από τη διάγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, θα οδηγήσουν στην επιλογή των στόχων και των σχετικών διαδικασιών

δράσης (Πετρίδου, 2005). Σε αυτό το σημείο μπορούν να βοηθήσουν και ο σύλλογος γονέων, αφού αφενός κάποιοι από αυτούς να κατέχουν σχετικές ειδικές γνώσεις και ικανότητες και, αφετέρου, πολλά προβλήματα του σχολείου μπορούν να επιλυθούν καλύτερα με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών (Ιορδανίδης, 2005).

Η λήψη απόφασης εμπλέκει του εκπαιδευτικούς σε στρατηγική σκέψης και σε ενέργειες που αφορούν τον προγραμματισμό στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Ο προγραμματισμός αντιστοιχίζεται στον προσδιορισμό στόχων προς επίτευξη, στην ανάπτυξη στρατηγικών και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και κατανέμοντας αρμοδιότητες, βάσει ενός σχεδίου (Κιόχου & Παπανικολάου, 1988).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών (και σε κάποιες περιπτώσεις των μαθητών και των γονέων) οδηγεί σε δημοκρατικό τρόπο λήψης απόφασης και εγκαθιστά έναν συμμετοχικό τρόπο ηγεσίας. Ο συμμετοχική ηγεσία αυτή των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση για τη μετασχηματιστική ηγεσία, στην οποία έχει αναφερθεί εκτενώς ο Θεοφιλίδης (2012) και υποστηρίζει ότι με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα, να μεταβαίνει αυτή σε μια μανθάνουσα κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ίδιας της μονάδας γενικότερα, όσο και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν και έχουν ως τελικό αποδέκτη, τους ίδιους τους μαθητές (Bickmore, 2011).

Επίσης, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για το σχολείο εξασφαλίζει την καλύτερη ποιότητα της απόφασης, καθώς στηρίζεται στη γνώση και την πληροφόρηση όλων των μελών, στη δυνατότητα έκφρασης περισσότερης δημιουργικής σκέψης, στην κατανόηση και την αύξηση του βαθμού αποδοχής της

ληφθείσας απόφασης, στην τόνωση του ηθικού και στην αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τέλος είναι καθοριστική στη δέσμευσή τους στην εφαρμογή των αποφάσεων. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Plowright, 2008) και συμβάλλουν ώστε να εγκαθιδρυθεί κουλτούρα συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ευεργετική για τους ίδιους, αφού αναπτύσσονται και αξιοποιούνται συγκεκριμένες δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η αξιοποίηση της εμπειρίας και ο συνυπολογισμός όλων των παραγόντων που συνθέτουν μια προβληματική κατάσταση. Η επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με την Τσεμπερλίδου (2011) μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και μέσα από «μικρές πρωτοβουλίες αλλαγής και δράσεις εντός του σχολείου» (:σ. 61).

Επίσης, μέσω των συλλογικών διαδικασιών των ομάδων εργασίας μπορεί να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη της (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006· Λάμνιαν κ.ά., 2011), το οποίο είναι ευνοϊκό για την εδραίωση της κουλτούρας αποτελεσματικότητας¹⁴ και συμβάλλει στην ενίσχυση της προσπάθειας και της επιμονής του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει ο ίδιος θέσει (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Μάλιστα, οι πολιτικές και οι δράσεις της εκπαιδευτικής μονάδας, οι οποίες έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, απαιτούν την

¹⁴ Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), που συναντάται συχνά, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητά του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Θωμά, 2010).

υιοθέτηση ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος (Παπασάββας, 2010). Σε αυτό το σημείο, καθοριστικό ρόλο κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι ο κύριος φορέας και εκφραστής της κουλτούρας της, καλείται να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να εξασφαλίσει την ανοικτή επικοινωνία και το διάλογο ανάμεσα σε όλα τα μέλη του¹⁵, αλλά και να το ενδυναμώσει ώστε να απελευθερωθεί η δύναμη των εκπαιδευτικών και να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Η τυπική ηγεσία της σχολικής μονάδας και η κουλτούρα που τη συνοδεύει πρέπει να σταθεί υποβοηθητική, ώστε η ωφέλεια που θα επέλθει από τη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να μην επισκιαστεί από την απομόνωση που μπορεί να επιφέρει η ανάληψη συγκεκριμένου ηγετικού ρόλου που μπορεί αυτοί να αναλάβουν (Τσεμπερλίδου, 2011).

Τελικά, η ενεργός ανάμειξη των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό και σχεδιασμό προς τη βελτίωση του σχολείου, στο οποίο ανήκουν και λειτουργούν, χαρακτηρίζεται ως σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Day, 2008), αφού η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται και προωθείται ακόμα και μέσα από τις μικρές πρωτοβουλίες αλλαγής και απλών δράσεων στο χώρο του σχολείου (Τσεμπερλίδου, 2011). Άλλωστε, μέσα από σχετικούς δείκτες που αφορούν την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, υπεισέρχονται και αναδεικνύονται και οι επιμορφωτικές ανάγκες¹⁶ των ίδιων των εκπαιδευτικών.

¹⁵ Επισημαίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «τυπική ομάδα» του Συλλόγου διδασκόντων, η οποία έχει νόμιμη εξουσία και των «άτυπων ομάδων» που εμφανίζονται μέσα στους κόλπους της σχολικής μονάδας, οι οποίες σχηματίζονται από άτομα με κοινά ενδιαφέροντα και αναπτύσσονται για να ικανοποιήσουν κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες τους (Χυτήρης, 1996). Αρα, στο σύλλογο διδασκόντων παρουσιάζεται μια δυναμική σχέσεων, στην οποία ενδεχομένως μπορεί να προκύψουν αντιθέσεις και συγκρούσεις ποικίλων συμφερόντων κάθε υπο-ομάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2006).

¹⁶ Σχετικός είναι ο δείκτης 2.3. της ΑΕΕ: «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού», με επιμέρους υποκατηγορίες την α) Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των

3.3.1.1. Έρευνες σχετικά με τη συγκρότηση ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι αν και, γενικά, στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, έχουν διενεργηθεί έρευνες και έχει αξιολογηθεί διεξοδικά το εκπαιδευτικό πεδίο, η Ελλάδα, αντίθετα, στερείται από επαρκή, διαχρονική και συστηματική έρευνα, ενώ οι ερευνητικές της δραστηριότητες περιορίζονται στην στιγμιαία εξέταση μεμονωμένων σχολικών παραγόντων (Φλουρής, 2008).

Ερευνητικό πρόγραμμα που διενεργήθηκε μέσω του Πανεπιστημίου της Κύπρου το διάστημα 2007-2008, σχετιζόταν με την καταγραφή και την ανάλυση των αναγκών μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τον προγραμματισμό σχετικών βελτιωτικών σχεδίων. Στα αποτελέσματα αναφέρθηκε ότι η όλη διαδικασία συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επειδή τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπλακούν και να ενημερωθούν σε θέματα που αφορούσαν το σχολείο τους (καταγραφή και ανάλυση των αναγκών του, ανάλυση και συλλογή δεδομένων, λήψη αποφάσεων σχετικά με αυτά) και τα οποία άπτονταν της σχολικής βελτίωσης (κατάστρωση σχεδίου δράσης). Τέλος, σημειώθηκε βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Μιχαηλίδου, 2008).

Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί, παρά μόνο σε πιλοτικό επίπεδο. Από τα δεδομένα που έχουν προκύψει μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ¹⁷, ως βασικό θετικό αποτέλεσμα της σχετικά με τη συγκρότηση ομάδων εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικών, β) Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και γ) Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους (<http://aee.iep.edu.gr/application>)

¹⁷ <http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>

ήταν η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους για θέματα του σχολείου τους, το οποίο επέδρασε στη βελτίωση της επικοινωνίας τους, στη συστηματική εργασία τους και στην ενεργό συμμετοχή τους στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάδειξη των προβλημάτων στον προγραμματισμό του σχολικού έργου. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και μέσω της συνεργασίας τους με τους σχολικούς συμβούλους, υπήρξαν καταλυτικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία είναι καθοριστική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό συνετέλεσε η αναγνώριση της αναγκαιότητας για την υλοποίηση των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων, αλλά και η βελτίωση της εικόνας του σχολείου προς τα έξω, μέσω της δημιουργία δικτύου του σχολείου με άλλα σχολεία και τη διαδικτυακής προβολής του στην κοινωνία. Τα τελευταία προάγουν το κύρος του σχολείου και κατ'επέκταση του κύρους των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005), το οποίο αφορά συστατικό στοιχείο της επαγγελματική ανάπτυξής τους.

Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία λειτουργούν, εισάγει το χαρακτήρα της συμμετοχικής και, ως ένα βαθμό, μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία, μέσα από έρευνα των Leithwood και Jantzi (2007), έχει άμεση θετική επίδραση στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών.

3.3.2. Αλληλεπίδραση και αξιολόγηση μεταξύ εκπαιδευτικών

Δεύτερο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης, όπως υποδεικνύεται από το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ¹⁸ αποτελεί η αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών (peer to peer evaluation), δηλαδή η ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ανατροφοδότησή τους.

Είναι πλέον κοινή παραδοχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και η βελτίωση του σχολείου, βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στις μορφές συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων (Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2011). Η ίδια η μικροδιδασκαλία αποτελεί μορφή επιμόρφωσης, στην περίπτωση της παρατήρησής της από άλλους εκπαιδευτικούς (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Επιτρέπει, με αυτόν τον τρόπο, την ετεροανάλυσή της, δηλαδή τη συνεργατική ανάλυση και αξιολόγηση, οπότε αποτελεί στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης (Μιχαλακοπούλου, 2005). Αντίστοιχα, ο Owens (2001) αναφέρει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και βοηθούνται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν «ακούν» τις ιδέες των άλλων μέσα από δημοσιευμένο υλικό, από σχόλια κριτικών φίλων και, κυρίως, από πληροφορίες επισκεπτών που έρχονται στην τάξη τους. Η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως χώρος μάθησης για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ίδια η διδακτική πράξη αποτελεί πηγή γνώσης για το διδάσκοντα (Δεδούλη, 2005: 417). Αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον εαυτό του (μετά από τη μαγνητοφώνηση ή τη βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας) ή όταν υπάρχει αξιολόγηση από άλλον εκπαιδευτικό (Μιχαλακοπούλου, 2005).

¹⁸ <http://aee.iep.edu.gr>

Οι Λουκέρης, Κατσαντώνη και Συρίου (2009) υποστηρίζουν ότι η ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών είναι μια ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, της προσωπικής του άποψης και της συνευθύνης του για προσωπική ανάπτυξη και ανέλιξη. Η αξία που πραγματοποιείται σε αυτήν τη συνεργατική, συναδελφική βάση έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλλά συγχρόνως πρέπει να είναι πρόθυμοι να αμφισβητήσουν ο ένας τον άλλο (MacBeath, 2005β).

Σε όλα τα παραπάνω, ο Ματσαγγούρας (2005) σχολιάζει ότι ενώ η στοχαστική και κριτική ανάλυση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τον περιχαράκωνει στον κύκλο των αποκλειστικά προσωπικών του εμπειριών, εγκλωβίζοντας τη σκέψη του στην ανακύκλωση θεμάτων, η κριτική διάσταση μέσω της συλλογικής κριτικής σκέψης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, παρέχει τη δυνατότητα της αναπλαισίωσης. Με τον τρόπο αυτό, προσφέρονται στο διδάσκοντα ευκαιρίες για συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις, μέσα στο συγκείμενο της σχολικής μονάδας και, τελικά, ο διδάσκων καταφέρνει να γνωρίσει πώς τον αντιλαμβάνονται οι γύρω του (Παπαδοπούλου, 2010). Επιπλέον, η Πλατσίδου (2010) υποστηρίζει ότι βασική πηγή βελτίωσης για τον διδάσκοντα αποτελεί η επανατροφοδότηση από τους συναδέλφους του, μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας του, αλλά και από τα σχόλια κατά τη συνεργασία τους.

Ειδικότερα, οι νεοεισερχόμενοι ή λιγότερων ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά από την συνεργασία και την αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας από έναν πιο έμπειρο συνάδελφό τους, σύμφωνα με τα τρία μοντέλα του μεντορισμού (Χριστοδούλου, 2013). Αυτά είναι η Γνωστική Μαθητεία, οι Κοινότητες πρακτικής εξάσκησης (Community of Practice) και η Συνεργατική Μαθητεία (Collaborative Apprenticeship). Βάσει της θεωρίας της Γνωστικής

Μαθητείας (Cognitive Apprenticeship), η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε αλληλεπίδραση με άτομα που έχουν περισσότερες γνώσεις και, αντίστοιχα, περισσότερες εμπειρίες. Αναφορικά με τις Κοινότητες πρακτικής εξάσκησης, οι καθημερινές αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας εξυπηρετούν στη διανομή γνώσεων, πρακτικών και αμοιβαίας διαπραγμάτευσης νοημάτων σε όλα τα μέλη της. Τέλος, η επάρκεια των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από τις έντονες αλληλεπιδράσεις με άλλους συναδέλφους στις πρακτικές της διδασκαλίας, αλλά και μέσα από τη συνεχώς μειούμενη υποστήριξή τους από περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη Συνεργατική Μαθητεία (Χριστοδούλου, 2013).

Επίσης, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, η αξιολόγηση ομοτεχνών συμπεριλαμβάνει και την ανταλλαγή εμπειριών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, μέσω δικτύωσης των σχολείων, με σκοπό να ερευνήσουν κοινές ανησυχίες (Elliott, 2005), αλλά και την επικοινωνία τους με σχολικούς συμβούλους ή με άλλους επιμορφωτικούς φορείς, πανεπιστήμια, επιμορφωτικά κέντρα κ.ά. (Γεωργιάδου, 2011). Παρότι η σύσταση των συνεργατικών δικτύων μάθησης χρειάζεται χρόνο, αυτά παρουσιάζουν οφέλη στην άρση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, την ενημέρωσή τους και στη δέσμευσή τους προς τους στόχους του σχολείου (Day, 2003). Μάλιστα, η οικειοποίηση των στόχων του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί παρωθητικό στοιχείο γι αυτούς (Bickmore, 2011). Ο Elliott (2005) αναφερόμενος στις Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης¹⁹, αναφέρει ότι απαραίτητη είναι η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και η προώθηση ελεύθερης και ανοικτής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υφίσταται ιεραρχικός έλεγχος της ροής των πληροφοριών και εξωτερική πίεση από ανώτερες βαθμίδες διοίκησης για την

¹⁹ Αναφέρονται και ως Δίκτυα ή Κοινοπραξίες (Day, 2003).

αναπαραγωγή συγκεκριμένων προτύπων διδασκαλίας. Αναγκαίο είναι, επίσης, να υπάρχουν κώδικες και δικλείδες για την προστασία των δεδομένων πληροφορίας στο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι προστατευμένοι από ενδεχόμενη κακή χρήση ή διαρροή δεδομένων, σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, που μπορεί να τους βλάψουν.

3.3.2.1. Έρευνες σχετικά με την αλληλο-παρατήρηση διδασκαλιών

Από έρευνα των Υφαντή και Βοζαίτη (2007) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της επιμόρφωσής τους, προέκυψε το συμπέρασμα ότι θεωρείται από αυτούς ιδιαίτερα χρήσιμη η αλληλοπαρακολούθηση διδασκαλιών μεταξύ τους και η συζήτησή τους πάνω σε αυτή.

Η Brady (2009) αναφέρεται σε έρευνα σε σχολική μονάδα στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας, η οποία ήρθε σε συνεργασία με Πανεπιστήμιο της περιοχής πάνω σε δειγματικές διδασκαλίες, στις οποίες ελάμβαναν μέρος οι πανεπιστημιακοί ως εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και αντίστροφα. Αυτό επέφερε μια οριζόντια, μεταξύ τους, σχέση επικοινωνίας, απαραίτητη ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης, διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών, με πολλαπλά οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, έθεσε και τις βάσεις για δικτύωση και, συνεπώς, περαιτέρω συνεργασία της σχολικής μονάδας με το Πανεπιστήμιο, για επιμορφωτικές δράσεις.

Οι Γεωργιάδου και Μπαρτζακλή (2005) διενέργησαν έρευνα αναφερόμενες στη συνεργασία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού με ερευνητή σχετικά με την παρακολούθηση διδασκαλιών του πρώτου, την από κοινού σχεδίαση εκπαιδευτικών καταστάσεων και την συζήτησή τους από την εφαρμογή τους. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, με την εξασφάλιση της απαραίτητης κουλτούρας στη σχολική μονάδα, θα μπορούσαν οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού αυτού να μεταφερθούν και να επηρεάσουν τους υπόλοιπους διδάσκοντες, μέσα από παρόμοια συνεργασία μαζί τους. Η συνάθροιση, λοιπόν, μεμονωμένων εκπαιδευτικών (σύλλογος διδασκόντων) θα μπορούσε τελικά να μετατραπεί σε δίκτυο «κριτικών» φίλων (Γεωργιάδου & Μπαρτζακλή, 2005: 227).

3.3.3. Έρευνα- δράση

Η έρευνα-δράση (action-research) αποτελεί ένα στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης που προβλέπει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ άλλες φορές ως μεθοδολογία ταυτίζεται με αυτήν (Τζαβαρά & Βεργίδης, 2005). Αποτελεί ένα μηχανισμό για τη διερεύνηση της πρακτικής του εκπαιδευτικού και την κατεύθυνσή της σε μια προοπτική βελτίωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Αυτό επισημάνθηκε και στο κεφάλαιο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο και στη συνέχεια με το επαγωγικό-αναδομητικό, στα οποία αποτελεί δομικό τους χαρακτηριστικό.

Σύμφωνα με τους Τζαβαρά και Βεργίδη (2005), η διαδικασία αλλαγής των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσω της αναζήτησης, δηλαδή της έρευνας και του

στοχασμού. Όταν ένας εκπαιδευτικός αναστοχάζεται επάνω στη διδακτική του πράξη, κατασκευάζει μια αναπαράσταση της διδασκαλίας του, η οποία δεν αποτελεί απλή ανάκληση διδακτικών γεγονότων, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως οδηγία της διδακτικής του πράξης (Σαλβαράς, 2005). Οι Artrichter, Posch και Somech (2001) προσθέτουν ότι όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες θέτουν σε εφαρμογή μια καινοτομία, μπορεί να μη συνειδητοποιούν τις συνέπειες ορισμένων πρακτικών τους, όπως και το γεγονός ότι η αντίληψη της «βελτίωσης» ποικίλλει για τον καθένα, ανάλογα με τις αξίες που ασπάζεται. Μπορεί να αναφερθεί και η επισήμανση του Ματσαγγούρα (2005) κατά τον οποίο, ενώ οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ανανεωθούν μέσω διαδικασιών ή προγραμμάτων αυτομόρφωσης, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθηθεί περισσότερο μέσω της εμπλοκής του σε συλλογικές μορφές έρευνας δράσης. Το συλλογικό πλαίσιο είναι γνήσια αναπτυξιακό και απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από την απομόνωσή του, η οποία είναι η κύρια αιτία για το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση. Έτσι, η έρευνα-δράση ανάγεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην πράξη, μέσα στο πραγματικό περιβάλλον που πρόκειται να εφαρμοστεί, αλλά, ταυτόχρονα, πρέπει να υφίσταται ως μια συνεργατικού τύπου διαδικασία Day (2003).

Οι τρόποι με τους οποίους η έρευνα-δράση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι δύο. Ο πρώτος ξεκινάει από τον ίδιο τον διδάσκοντα, εξετάζοντας, μέσα από όλη την πορεία της διαδικασίας, την πρακτική του και ελέγχοντας αν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες για την εργασία του. Ο δεύτερος τρόπος, μέσα από την αξιολόγηση του έργου του, συζητώντας με συναδέλφους του, προτείνοντας και εφαρμόζοντας εναλλακτικές λύσεις και διαπιστώνοντας αν εμφανίζονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η έρευνα-δράση έχει καθαρά πρακτικό χαρακτήρα, αφού στοχεύει στην αντιμετώπιση αληθινών προβλημάτων και ζητημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο και την τάξη και αποβλέπει στην αλλαγή μέσα από βελτιωτικές τροποποιήσεις²⁰ (Ζωγράφου, 2001), μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των συνθηκών τους (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005). Ξεκινάει ως κριτική και αναστοχασμός σε καταστάσεις του σχολείου που επιδέχονται βελτίωση ή σε καθαρά προβληματικές καταστάσεις και εξελίσσεται σπειροειδώς σε επάλληλους κύκλους, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε μια διαδικασία «σπειροειδούς μάθησης» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στη συνέχεια διατυπώνονται υποθέσεις, που αφορούν δράσεις ικανές να δώσουν λύσεις και τέλος οι δράσεις αυτές αξιολογούνται για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων τους (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η μάθηση του εκπαιδευτικού, αλλά και η λύση της προβληματικής ή της προς βελτίωσης κατάστασης, δεν επικεντρώνεται στη λύση ή την εξάλειψή της, αλλά, διερευνώντας συνολικά το περιβάλλον. Η σπειροειδής αυτή διαδικασία, ξεκινάει από έναν αρχικό σχεδιασμό, την κατάρτιση του σχεδίου δράσης, την παρατήρησή του κατά την εφαρμογή, την ανατροφοδότησή του και τον επανασχεδιασμό του σε νέα βάση (Ζωγράφου, 2001). Τα ευρήματα της διαδικασίας εφαρμόζονται άμεσα ή βραχυπρόθεσμα, αν και μπορεί να έχουν πιο μακροπρόθεσμη οπτική. Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει σταδιακά ο ίδιος κριτήρια για την αξιολόγηση της δουλειάς του (Δακοπούλου, 2001), με αποτέλεσμα να οδηγείται στην επαγγελματική αυτονομία. Τέλος, η έρευνα-δράση είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη στους περιορισμούς του σχολείου, όπως την οργάνωση, διαθέσιμους πόρους, ωρολόγιο πρόγραμμα (Cohen & Manion, 2000).

²⁰ Η έρευνα-δράση διαθέτει τα επιθυμητά στοιχεία της ευελιξίας, της διάρκειας και της συνέχειας, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των λειτουργικών δομών και των μικροπολιτικών συνθηκών που επικρατούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Ντρενογιάννη, 2005).

Ως προσωπική αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους πρακτικής και εξοπλίζονται για να αντιμετωπίζουν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία (Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005). Άλλωστε, η έρευνα-δράση αποτελείται από δύο λέξεις σε μια έννοια που τις συνδέει ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία με πορεία προς τη μάθηση και την ανάπτυξη και, συνεπώς, η πορεία της ταυτίζεται με εκείνη της αξιολόγησης (Κοκορέτση, 2005). Σε αυτό συμφωνεί και ο Day (2003), ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός, στοχάζονται επάνω και σχετικά με τη δράση, εμπλέκονται σε διερεύνηση με στόχο την κατανόηση της προσωπικής και επαγγελματικής τους θεωρίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και, αφετέρου, ασχολούνται συστηματικά με την έρευνα για να βελτιώσουν την πρακτική τους. Η επικοινωνιακή αυτή δομή που δημιουργείται ανάμεσα στους διδάσκοντες του σχολείου, αποβλέπει στη δημιουργία μιας «επαγγελματικής κοινότητας» που οδηγεί στην ανάπτυξη των μελών της (Altrichter, 2001). Κατ'επέκταση, η διενέργεια της έρευνας-δράσης μπορεί να συμβάλλει τόσο στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όσο και στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας συνολικά.

Σημαντική, στα παραπάνω, είναι η αξιολόγηση στο τέλος της κάθε δράσης, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και να υιοθετήσουν, γενικά, στάση ρυθμιστικής αυτοαξιολόγησης. Τέλος, ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, το οποίο δημιουργείται κατά την ελεύθερη και αβίαστη έκφραση των απόψεων όλων των συμμετεχόντων (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005). Εν κατακλείδι, ο πειραματισμός, η εισαγωγή καινοτομιών και η δοκιμή εναλλακτικών προσεγγίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποδεχτούν τη συν-ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και, αποκτώντας μεγαλύτερο

έλεγχο του εκπαιδευτικού τους έργου, να αντλήσουν ικανοποίηση από αυτό (Δεδούλη, 2005: 417).

Η Λανάρη (2005), παρουσιάζει ολοκληρωμένα τα στοιχεία που περιλαμβάνει η έρευνα-δράση και είναι εμφανής η συσχέτισή της με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, και κατ' επέκταση και το έργο του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει επειδή ως αντικείμενο της διαδικασίας ορίζονται τα προβλήματα μιας σχολικής μονάδας, αλλά ως ευκταίος στόχος της προκύπτει η αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και ο μετασχηματισμός του ρόλου του ως ερευνητή.

3.3.3.1. Έρευνες επάνω στη διαδικασία της έρευνας-δράσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης κατά την εφαρμογή της, έχει, γενικά, φέρει θετικά αποτελέσματα. Η Λανάρη (2005), σε βιωματικό σεμινάριο που εισήγαγε τους εκπαιδευτικούς στην έννοια της αναστοχαστικής διαδικασίας σχετικά με την εκπαιδευτική τους θεωρία, το σύνολο των συμμετεχόντων την αξιολόγησε πολύ θετικά. Αναφέρθηκε, λοιπόν, ότι τους δόθηκαν ερεθίσματα για προβληματισμό, τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν στοιχεία της προσωπικής τους θεωρίας για τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, διευκόλυνε το άνοιγμα των ενδοπροσωπικών ορίων και γεφύρωσε τη θεωρία με την πράξη.

Κατά την πραγματοποίηση έρευνας-δράσης σε δημοτικό σχολείο, μια εκπαιδευτικός έθεσε ως θέμα τη διαμόρφωση κλίματος υποστήριξης για την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών της. Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης βοήθησαν

την εκπαιδευτικό να καθορίσει το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε να παρέμβει για την επίτευξη της συγκεκριμένης προσπάθειας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία και τα στοιχεία που της φάνηκαν χρήσιμα. Ως ασφαλιστικές δικλείδες για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της επίτευξης του έργου της ανέφερε την ανάγκη της καθημερινής μελέτης, την ανάλυση της πρακτικής της και τη διατήρηση του επαγγελματισμού της (Μίχου, 2005).

Χαρακτηριστική περίπτωση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών μέσα από την εφαρμογή της έρευνας-δράσης περιγράφει ο Μάγος (2005). Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Θράκης, τα οποία συμπεριελάμβαναν μειονοτικούς πληθυσμούς μαθητών και ως σκοπό είχε να διαπιστώσει τις αλλαγές στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούσαν τη διαχείριση εθνικο-πολιτισμικών διαφορών στη σχολική τάξη. Στην περίπτωση αυτή, οργανώθηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ανήκαν σε μειονοτικό πληθυσμό. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε επιμορφωτικά σεμινάρια 250 ωρών και συμμετείχε σε έρευνα-δράσης, η δεύτερη παρακολούθησε μόνο τα σεμινάρια και η τρίτη ομάδα δε συμμετείχε σε σεμινάρια, ούτε και στην έρευνα-δράση. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, διάρκειας δύο σχολικών ετών, οι διαφορές ήταν εμφανείς στις τρεις ομάδες. Αυτές σημειώθηκαν στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, αλλά και με συναδέλφους εκπαιδευτικούς από μειονοτικό πληθυσμό, και, τέλος, στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο ενεργητικής μάθησης στις τάξεις. Στην έρευνα αυτή, η πρώτη ομάδα, η οποία ήταν και η πειραματική που έλαβε μέρος σε έρευνα-δράση, εμφάνισε εντυπωσιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί απλά παρακολούθησαν σεμινάρια και, κυρίως, σε σχέση με

αυτούς που δεν έλαβαν καμία προηγούμενη επιμορφωτική ενίσχυση, αλλά και δεν συμμετείχαν σε έρευνα δράση.

Ο Χαραμής (2008) υποστηρίζει ότι η έρευνα-δράση παρέχει μια νέα διάσταση στη σχέση της έρευνας με τον/την εκπαιδευτικό, αφού οι ίδιοι οι διδάσκοντες διερευνούν προβλήματα της σχολικής τάξης με στόχο την κατανόηση και την επίλυσή τους. Από την αναφορά του σε συγκεκριμένες έρευνες διαφαίνεται ο συνεργατικός της χαρακτήρας (συνήθως συνεργάζονται ερευνητές και εκπαιδευτικοί της τάξης), η συλλογικότητα, η αυτοαξιολόγηση και ο προσανατολισμός στην καινοτομία κατά την αξιοποίηση της έρευνας δράσης.

Τέλος, σε Δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Αθήνας (περίοδος 2002-2003) διενεργήθηκε συνεργατική έρευνα ώστε να καταφανεί κατά πόσο υπήρχε αποτέλεσμα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στους δασκάλους. Ακολουθήθηκε η έρευνα δράση, η οποία αντιστοιχεί στις διαδικασίες που ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση (Μπαγάκης κ.ά., 2005). Ελήφθησαν υπόψη όλες οι προϋποθέσεις οι οποίες ήταν απαραίτητες στις πρακτικές της έρευνας δράσης και της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή υπήρξε η φάση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους, η φάση της αξιολόγησης με τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων και εξαγωγή δεδομένων από αυτά και τέλος, η ανάληψη απόφασης για έργα δράσης για βελτίωση στους τομείς που ήταν απαραίτητο να γίνει. Επίσης, στο συντονισμό των δράσεων έλαβε μέρος και ο υπο-βοηθητικός ρόλος του συν-ερευνητή και κριτικού φίλου. Στα αποτελέσματα αναφέρθηκαν βελτιωτικές αλλαγές σε επίπεδο δασκάλου, τάξης και σχολείου, αν και έβαιναν φθίνουσες καθώς ανέβαιναν προς τα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Συνεπώς, η συνεργατική έρευνα δράσης, εφόσον τηρήθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις που αυτή απαιτούσε, δημιούργησε μέσα στο παγιωμένο σύστημα του σχολείου ένα προσωρινό σύστημα, στο οποίο οι δάσκαλοι

δρώντας και συζητώντας κριτικά, μοιράστηκαν εμπειρίες, δεξιότητες, πρακτικές, ιδέες και αξίες, άρα μπορεί να θεωρηθεί στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης (Κοκορέτση, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, στις περιπτώσεις που συνεργάζονται με άτομα που εμπιστεύονται, παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία να διαθέσουν χρόνο και ενέργεια από ότι συνήθως. Από την άλλη, αν αυτή η συνεργασία δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό και πρακτικές που αποδέχονται ιδεολογικά, τότε γίνεται ιδιαίτερα κουραστική (Day, 1997). Οι Ross & Bruce (2012) στη έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ η έρευνα δράση είχε θετική επίπτωση στις στάσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι μπορεί να εμφανίσουν σημαντική ωφέλεια κατά την ενασχόλησή τους με την έρευνα-δράση όταν αυτή αφορά θέμα που τους ενδιαφέρει και τους παρακινεί. Ακόμα, η ισότητα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών (οριζόντια ιεραρχία) είναι πολύ βοηθητική, όπως και η σχολική κουλτούρα η οποία διατηρεί τη σχέση ανοικτής επικοινωνίας και υποστήριξης στα μέλη της.

Ο εκπαιδευτικός, μέσα από το διάλογο με τους μαθητές και από τη συνεργασία του με συναδέλφους και γονείς, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση, αναπτύσσει τον εαυτό του ως ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, δημιουργείται σε αυτόν η διαδικασία της εσωτερικής του αυτοαξιολόγησης, η οποία «ωθεί τον καθηγητή προς εντονότερο προβληματισμό στο έργο, την προσφορά του, το ρόλο τους και εν γένει, την αποστολή του» (Μποφυλάτος, 2001: 444). Ο ρόλος αυτός διαφέρει από αυτόν ενός τυπικού ερευνητή, ο οποίος παρατηρεί μια σχολική τάξη επί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα για να ερμηνεύσει τα νοήματα που ανταλλάσσονται μέσα σ αυτή ή από έναν ερευνητή, ο οποίος με κάποιο στατιστικό τεστ αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών (Χατζηγεωργίου, 2008). Αν και υποστηρίζεται πως υπάρχει αδυναμία της τυπικής έρευνας να συνδεθεί

με την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή αδυναμία των ερευνητών να διερευνήσουν θέματα και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση μέσα στην τάξη τους (Χατζηγεωργίου, 2008), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αρωγή από επίσημους φορείς για την εφαρμογή νέων πρακτικών και τόνισαν τις δυσκολίες εφαρμογής τους όταν δεν τους παρέχεται βοήθεια (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2007).

Παράδειγμα στο παραπάνω είναι η περίπτωση του Λεοντείου Λυκείου στην περιοχή των Πατησίων στην Αθήνα, όπου ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάζονται για την στήριξη μαθητών με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς. Χαρακτηριστική είναι η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, όπως Πανεπιστήμιο και άλλα σχολεία, ερευνητικά και επιμορφωτικά κέντρα, αλλά και ψυχολόγους, ψυχιάτρους ή ειδικούς παιδαγωγούς. Τα τελευταία αποτελούν σημαντική βοήθεια στην επιτυχή λειτουργία των ομάδων αυτών (Βούλγαρης & Δαουλάκου, 2011). Επίσης, οι Van Kraayenoord, Honan και Moni (2011), κατά την εφαρμογή έρευνας-δράσης σε τρία ξεχωριστά σχολεία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οριζόντια σχέση συνεργασίας ανάμεσα σε ομάδα ερευνητών με ομάδα εκπαιδευτικών οδήγησε όχι μόνο στην ανάπτυξη γνώσης, αλλά και στην καλύτερη κατανόηση των δράσεων και των πρωτοβουλιών από τους τελευταίους. Η Δεδούλη (2001), βασισμένη στα αποτελέσματα δικής της έρευνας πάνω σε συμμετοχή εκπαιδευτικών σε βιωματική-αναστοχαστική διαδικασία, συντάσσεται με τα παραπάνω και συμπληρώνει πως οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν στοιχεία της προσωπικής τους θεωρίας και διευκολύνεται το «άνοιγμα» των ενδοπροσωπικών τους ορίων.

Παρόλες τις αποδείξεις από έρευνες και ισχυρισμούς συγγραφέων για τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η έρευνα-δράση ως διαδικασία αλλαγής της πρακτικής του εκπαιδευτικού και την επακόλουθη επαγγελματική του ανάπτυξη,

οι διδάσκοντες τείνουν να θεωρούν μη βοηθητική τη διαδικασία αυτή, γιατί δεν έρχεται σε συνάφεια με τις πρακτικές που αυτοί έχουν συνηθίσει να ακολουθούν (Ross & Bruce, 2012). Ο Day (2003) αναφέρει ότι η επιτυχία μιας τέτοιας διαδικασίας εξαρτάται από το επίπεδο της ατομικής εμπιστοσύνης, αλλά και της θεσμικής υποστήριξης. Το ίδιο το σχολείο, λοιπόν, θα πρέπει να τους παρέχει την κατάλληλη βοήθεια, διατηρώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και συναδελφικής εμπιστοσύνης, η οποία είναι βασική για μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επίσης, απαιτείται οι εκτός του σχολείου φορείς που συμμετέχουν στη συνεργατική έρευνα μαζί με τους εντός του σχολείου συμμετέχοντες, να δείχνουν την απαραίτητη προθυμία για συνεργασία.

Η εφαρμογή της έρευνας δράσης μέσα στη σχολική μονάδα, λοιπόν, έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τρόπους, που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε συμμετοχικό επίπεδο, όπως η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών, η συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών των εκπαιδευτικών πάνω σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα του σχολείου, αλλά και η διαμόρφωση, από κοινού, προγραμματισμού για τον τρόπο διδασκαλίας ενοτήτων μαθημάτων. Μάλιστα, αυτές οι ενέργειες αποδεικνύονται αρκετά παρακινητικές, ώστε να εγκαταλείψουν οι διδάσκοντες τον επαγγελματικό τους ατομισμό (Elliot, 1997). Δημιουργείται, λοιπόν το κατάλληλο κλίμα, ώστε αυτοί να παρουσιάσουν στοιχεία και επιχειρήματα, να αμφισβητήσουν ο ένας τον άλλον, να αλλάξουν τα πιστεύω τους (MacBeath, 2005α). Επιπλέον, η έρευνα των Creemers και Kyriakides (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, μέσα από τις συμμετοχικές διαδικασίες, αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που βοηθά μια σχολική μονάδα όχι μόνο να είναι αποτελεσματική, αλλά και να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά της. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω,

δημιουργείται μια κυκλική διεργασία, η οποία γεννά και συντηρεί κουλτούρα αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα.

Η συμμετοχική συνεργατική έρευνα μπορεί να συνδεθεί με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν δικά τους εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέροντα για να εμπλακούν αποδοτικά και αποτελεσματικά σε επιμορφωτικές διαδικασίες (Δεμερτζή κ.ά., 2001). Όλα αυτά συνοψίζονται στην άποψη των Verma και Mallick (2004):

Η έρευνα-δράση είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν αυτό που προσδοκάται από αυτούς. Είναι πιθανό να ευαισθητοποιηθούν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε γρήγορα να γίνει μέρος της επαγγελματικής τους πρακτικής. Με την εμπλοκή τους στην έρευνα, μπορεί να έχουν μια νέα θεώρηση για τη φύση των προβλημάτων στην τάξη τους και για τη λύση τους (σ. 365).

3.3.4. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ και χρησιμοποιείται η σχολική μονάδα ως φορέας επιμόρφωσης. Η τελευταία έχει θεσπιστεί ως επίσημος επιμορφωτικός φορέας από το 1988, με το άρθρο 12, παρ. 3 του νόμου 1824, ο οποίος αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και η διαφορά της με τις επιμορφώσεις άλλης μορφής είναι η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου (Παπανασούμ, 2005). Σε αυτό το σημείο μπορεί να επισημανθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως όταν η επιμόρφωση τους παρέχεται υπό τη μορφή σεμιναρίων από εξωτερικούς φορείς,

πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους. Επίσης, θεωρούν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που τους παρέχονται και στις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Λανάρη, 2005). Επιπλέον, τα προγράμματα σύντομης διάρκειας δεν προβλέπουν τη διασπορά των αποτελεσμάτων εντός και εκτός του σχολείου (Παπαπροκοπίου, 2005). Σύμφωνα με τον Καψάλη (2005) η επιμόρφωση πρέπει να απευθύνεται σε όλο το προσωπικό του σχολείου κι όχι να περιορίζεται σε μια μερίδα εκπαιδευτικών, αλλά και να ξεκινά από συγκεκριμένες ανάγκες, όπως αυτές διαπιστώνονται και προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης.

Σε περιπτώσεις που συμμετέχουν όλοι ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε προαιρετικά προγράμματα, η σταδιακή ωρίμανση της εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι συνεργασίες που αναπτύσσονται και η ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Αλλάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης, επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις και το σχολείο γίνεται ένα ανοιχτό σύστημα, που μπορεί να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον. (Κύρδη, 2011).

Η Τριανταφύλλου (2010) εστιάζει στην ενδοσχολική επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα. Η επιμόρφωση αυτού του τύπου περιλαμβάνει όλες εκείνες τις στρατηγικές που προσβλέπουν προς τις διαπιστωμένες ανάγκες του σχολείου σε συνδυασμό με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διδασκόντων. Στην περίπτωση αυτή, συμπεριλαμβάνονται και εξωτερικοί θεσμοθετημένοι επιμορφωτικοί

φορείς, επιμορφωτικά κέντρα, πανεπιστήμια²¹ και σχολικοί σύμβουλοι²², οι οποίοι άλλοτε αναλαμβάνουν το ρόλο των σχεδιαστών της επιμόρφωσης, άλλοτε δρουν ως χρηματοδότες και άλλοτε ως απλοί σύμβουλοι. Άλλωστε, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και, κάποιες φορές μαθητών και γονέων δε σημαίνει και πλήρη ανεξαρτησία από εξωτερικές πηγές, όπως το κράτος και επιστημονικές επιτροπές, των οποίων η στήριξη επίσης χρειάζεται (Πάσουλα, 2005).

Συνολικά, οι στόχοι της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, σχηματοποιούνται ως τέσσερις ομόκεντροι κύκλοι, που ξεκινούν από τον εσωτερικό και αναπτύσσονται προς τον εξωτερικό. Ο πρώτος κύκλος αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, ο τρίτος στη βελτίωση του σχολείου και ο τελευταίος στην εκπαίδευση συνολικά (Τριανταφύλλου, 2010). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Γεωργιάδη, Παπαδόπουλος & Τρίκου (2006): «Η ένταξη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας θεμελιώνει από τους ίδιους τους άμεσα ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς το δικαίωμά τους για μόρφωση και επιμόρφωση και μάλιστα στον κατεξοχήν χώρο της εκπαίδευσης» (σ. 116).

²¹ Γεωργιάδου, 2011.

²² Το γενικό πλαίσιο καθηκόντων των σχολικών συμβούλων, ειδικά στο Ν. 1304, τούς δίνει τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης, δηλαδή να οργανώνουν σεμινάρια και να στηρίζουν την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, αλλά και να υποστηρίζουν τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς τους (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005).

3.3.4.1. Έρευνες στην ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύεται σε έρευνα των Μαλέτσκου και Μαστρογιάννη (2013), όπου μαζί με τις δειγματικές διδασκαλίες χαρακτηρίζονται ως οι πλέον κατάλληλοι τρόποι επιμόρφωσης. Ως προβλήματα σε αυτές, επισημαίνονται οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές του σχολείου.

Επιπλέον, η Δεμερτζή (2011) σε σχετική αναφορά της σε πολιτιστικά ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης που έλαβαν μέρος σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2010-2011, υπογραμμίζει ότι οι βιωματικές, συμμετοχικές επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους κατάφεραν να εισάγουν την έννοια της συνεργασίας και της αυτοαξιολόγησης, διαμόρφωσαν μια νέα μορφή επικοινωνιακού πλαισίου ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους και συνδέθηκαν άμεσα οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Η Παπαναούμ (2005) υποστηρίζει ότι κατά την πανελλαδική εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης το χρονικό διάστημα 1997 ως 2000, αυτή υπήρξε ιδιαίτερα ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς, τόσο για το γεγονός ότι στηριζόταν στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και για την ίδια τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στη μεθόδευση της επιμόρφωσής τους. Η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας παρείχε σημαντικά οφέλη σε αυτούς, αφού βίωσαν την εμπειρία της άσκησης στρατηγικών για τη βελτίωση του σχολείου τους, αξιοποιώντας τη σχετική τους αυτονομία από την κεντρική διοίκηση. Επιπλέον, ενισχύθηκε η συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου και ο επαγγελματισμός τους, ο οποίος είναι καθοριστικός για την επαγγελματικής τους

ανάπτυξη (Σαλτερής, 2006). Παρόλα αυτά δε γενικεύτηκε, γιατί η λογική και η μεθόδευσή της αποδείχτηκε αποσπασματική και ασυντόνιστη και δεν επέτρεψε στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην οργάνωση και την εφαρμογή τους (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005).

Σε ενδοσχολική επιμόρφωση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το χρονικό διάστημα 2003-2004 σχετικά με τη μέθοδο project, εφαρμόστηκε διαχωρισμός σε ομάδες εκπαιδευτικών και η συντονίστρια ανέλαβε να δημιουργήσει ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον, καθώς και κλίμα αποδοχής και συναισθηματικής κατανόησης, τόσο στην ολομέλεια του σεμιναριακού κύκλου, όσο και στις υποομάδες. Τα θετικά σημεία του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κατά την αξιολόγησή του, ήταν η σύνδεση θεωρίας με την πράξη, το θετικό συναισθηματικό κλίμα και η ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Ως αδυναμίες εντοπίστηκαν η χαλαρή δομή του ενδο-ομαδικού προγραμματισμού και της προετοιμασίας, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι, αλλά και η διαφορά ρυθμού ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και η έλλειψη ικανοποιητικής απαντητικότητας κάποιων μελών, σύμφωνα με την εκτίμηση άλλων (Δεδούλη, 2005: 422).

Η Κύρδη (2011) παρουσιάζει τα πολλαπλά οφέλη από τα ενδοσχολικά προγράμματα δραστηριοτήτων, στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και άλλων σχολικών μονάδων. Σημειώνει ότι παρόλο που οι βεβαιώσεις συμμετοχής σε τέτοιας φύσης επιμορφώσεις δεν έχουν τυπική σημασία, η προσέλευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγάλη, αφού παρέχει την ευκαιρία επικοινωνίας με συναδέλφους και ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων μεταξύ τους. Επιπλέον, ο μη τυπικός χαρακτήρας τούς δίνει τη δυνατότητα για ώσμωση και επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

διαφορετικών σχολείων και τίθενται οι βάσεις για δια-σχολικές συνεργασίες και δικτύωση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι μετά από μια συνάντηση, είναι συχνό το φαινόμενο εκπαιδευτικοί να καλούν τους επιμορφωτές στα σχολεία τους, παίρνοντας την πρωτοβουλία για μικρές ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται το κύρος του σχολείου και, συνεπακόλουθα, των εκπαιδευτικών που το επανδρώνουν.

Η Παπαπροκοπίου (2005) αναφερόμενη στην αξία των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, σημειώνει κάποιες προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητάς τους, οι οποίες έχουν προκύψει από σχετικές έρευνες. Πρώτα από όλα, θα πρέπει η ενδοσχολική επιμόρφωση να αφορά και να εμπλέκει όλο το προσωπικό του σχολείου, ώστε να διαμορφώνεται μια κοινή κουλτούρα, ώστε να επιτυγχάνεται, τελικά, το κατάλληλο κλίμα για την κοινή εκπαιδευτική στόχευση, αλλά και εδραίωση της αλλαγής των παιδαγωγικών πρακτικών. Επίσης, πρέπει να υφίσταται αμφίδρομη και συνεχής πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των επιμορφούμενων, αλλά και η απαραίτητη υποκίνηση από τη διευθυντική ομάδα. Ως προς το περιεχόμενο, αυτό θα πρέπει να εξασφαλίζει συνοχή με τις προηγούμενες εμπειρίες των διδασκόντων, να υιοθετεί τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης, ώστε να επιτυγχάνεται η αυτενέργεια, ο αναστοχασμός και η ερευνητική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και να παρουσιάζει διάρκεια στο περιβάλλον του σχολείου. Τέλος, πρέπει ο επιμορφωτής να αποτινάξει τον παραδοσιακό του ρόλο ως απλός καθοδηγητής και να δρα συντονιστικά, σε συνδυασμό με μια σχέση εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης με τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

3.3.5. Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης

Πρόκειται για εργαλείο αναστοχασμού, που διαμορφώνεται από κάθε εκπαιδευτικό του προγράμματος και στο οποίο καταγράφεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους η εξέλιξη των πρωτοβουλιών του σχετικά με τη διδασκαλία του. Τα τεκμήρια/μαρτυρίες που μπορούν να συμπεριληφθούν στο portfolio έχουν αξιοσημείωτη ποικιλία: κείμενα, φύλλα εργασίας, ημερολόγια, σχέδια δράσης, διάλογοι με συναδέλφους, φύλλα παρατήρησης, δείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, αξιολογικά σχόλια μαθητών ή συναδέλφων, σκέψεις, παρατηρήσεις, αυτοαξιολογικά σχόλια, κ.λπ. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην επιλογή του κατάλληλου υλικού (αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς του εκπαιδευτικού), αλλά και στη δόμηση και οργάνωσή του, έτσι ώστε το υλικό αυτό να μπορεί να αφηγηθεί με πειστικό και κατανοητό τρόπο την προσωπική πρωτοβουλία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2011). Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009) διαμορφώνεται από τον ίδιο, παρέχοντάς του την ευκαιρία να μετατρέπει τις αδυναμίες που εντοπίζει, σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον. Επιπλέον, ο ατομικός φάκελος, αν και αποτελεί μέθοδο αυτοαξιολόγησης, συνδέεται και με τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τις αξιολογήσεις άλλων ατόμων, συχνά συναδέλφων εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιποι μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή η συμμετοχή σε αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, η έρευνα-δράση και η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να προκύψουν δεδομένα προς συμπερίληψη στον φάκελο του διδάσκοντα (Huber, 2011). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διατήρηση ατομικού φακέλου οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική βελτίωση, αφού στην προσπάθειά τους να τον

εμπλουτίσουν, αναστοχάζονταν περισσότερο και συνεργάζονταν με τους συναδέλφους τους συχνότερα (Καπαχτσή, 2008).

Τελικά, αν ληφθούν υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχτεί ότι μέσω των πρακτικών που προβλέπει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι δυνατό να επιτευχθεί η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι παραπάνω μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης συμφωνούν με το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κυρίως με το επαγωγικό-αναδομητικό, το οποίο στη συγκεκριμένη έρευνα προτείνεται. Τέλος, βάσει των σχετικών ερευνών που αφορούν στους παραπάνω μηχανισμούς, αποδεικνύεται η παραπάνω χρησιμότητα, δεδομένου ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις πρακτικές αυτές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

4.1. Προϋποθέσεις για την επιτυχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο που αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μελετητές καθώς και οι ερευνητές καταλήγουν σε συμπεράσματα που αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Προκύπτει λοιπόν ότι οι διδάσκοντες συντάσσονται με τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, δηλαδή αναζητούν η θεματολογία της επιμόρφωσής τους να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, να συνδυάζεται με την εμπειρία τους, να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητές τους και στο ρυθμό που αυτοί μαθαίνουν (Bickmore, 2011). Επίσης, επιθυμούν τη συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους, καθώς και στην αξιολόγηση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος. Τέλος, φαίνεται ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, επιδιώκουν, παρόλα αυτά, τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, αποδέχονται άλλους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωσή τους, αλλά και αναζητούν τη συνεργασία τους με αυτούς. Αυτό τους αποδεσμεύει από την ανησυχία τους για αποκάλυψη ενδεχομένων αδυναμιών και ελλείψεών τους, οι οποίες δεν συνάδουν με την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού.

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και, μάλιστα, ο συνδυασμός με τη συμμετοχή και τη συλλογική δραστηριοποίηση μέσα στο συγκείμενο του σχολείου τείνει προς το

επαγωγικό-αναδομητικό αναπτυξιακό μοντέλο, όπως προτείνει και ο Θεοφιλίδης (2012). Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενες σελίδες, η καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία με βάση το σχηματισμό των ομάδων εργασίας, την εφαρμογή των σχεδίων δράσης, την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίων, την ενδοσχολική επιμόρφωση και την έρευνα δράσης δρα καταλυτικά προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η επίτευξη του στόχου αυτού, όμως, δεν επαφίεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην εξασφάλιση ορισμένων προϋποθέσεων.

Η Καπαχτσή (2011), ως προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρει τη διεύρυνση της αυτονομίας της, την παροχή δυνατότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών στα θέματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του σχολείου με άλλα σχολεία ή και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Αφετέρου, θεωρεί σημαντική τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ώστε να ενισχύεται κάθε προσπάθεια των εκπαιδευτικών, αλλά και την υποστήριξη και συντονισμό των διαδικασιών μέσω της παρουσίας του «κριτικού φίλου».

Επιπλέον, Έλληνες όσο και ξένοι ερευνητές συγκλίνουν σε έντεκα σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι μάλιστα εμφανίζονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και οδηγούν στην βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και είναι, μεταξύ των άλλων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και η οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και, επιπλέον, αποτελεί καινοτομία²³. Σύμφωνα με έρευνες, από τους βασικότερους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την εφαρμογή καινοτομιών σε ένα σχολείο είναι οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στις οποίες συμμετέχουν οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία δηλαδή στη συνεργασία με εξωτερικούς οργανισμούς, όπως γειτονικά σχολεία, τοπικές επιχειρήσεις, πανεπιστήμια κλπ. και η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας. Επίσης, είναι η εφαρμογή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η παροχή κινήτρων και η θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξημένες υποχρεώσεις τους. Βασικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας αυτής είναι και η ύπαρξη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και προϋπολογισμού του σχολείου. Όλοι οι παραπάνω προσδιοριστικοί παράγοντες της σχολικής καινοτομίας συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του λεγόμενου «οργανισμού μάθησης» ή «οργανισμού που μαθαίνει» (Γιαννακάκη, 2005).

Παρατηρείται λοιπόν ότι όλοι οι παραπάνω παράγοντες συνδυάζονται, αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοενισχύονται, οπότε είναι σημαντικό να συνυπάρχουν για να υπάρχει επαγγελματική ανάπτυξη.

Απαραίτητη, λοιπόν, στην επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η υποκίνηση για την ενεργό τους συμμετοχή τους, αλλά και της καλλιέργειας σχετικής νοοτροπίας (Πετρίδου, 2005). Η Πάσουλα (2005) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική

²³ Καινοτομίες μπορεί να χαρακτηριστούν δραστηριότητες που στοχεύουν στην αύξηση της συνοχής των διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και περιλαμβάνουν τη συνδυαστική διδασκαλία από ομάδες εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη τάξη μαθητών και δραστηριότητες που ενδυναμώνουν τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινωνία για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Γιαννακάκη, 2005).

εμπλοκή και συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων καθιστά απαραίτητη της συνδρομή της Πολιτείας σε ρόλο υποβοηθητικό κι όχι ανασταλτικό ή καταπιεστικό, αφού, άλλωστε, καμία εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία επιβαλλόμενη άνωθεν δεν μπορεί να ωριμάσει ως ανάγκη των εκπαιδευτικών (Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005). Η στήριξη αυτή μπορεί να είναι πρακτικού επιπέδου, δηλαδή να υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και οικονομική στήριξη στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, απαραίτητη είναι η επαρκής προετοιμασία και η επιστημονική πληρότητα του εκπαιδευτικού, αφού ζητείται από αυτόν να ανταπεξέλθει σε ρόλους τους οποίους δεν είναι καταρτισμένος κατάλληλα, όπως του εμπνευστή, του συμβούλου και του συμβούλου της οικογένειας του μαθητή (Μουλαδούλης, 2005), ειδικά κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης προσφέρει σε αυτούς τη δυνατότητα να «μπορούν να αντιδρούν τεκμηριωμένα σε οποιαδήποτε κατηγορία ή αυθαιρεσία, προστατεύοντας με αυτόν τον τρόπο τη μεγαλύτερη επένδυση, που είναι η Παιδεία» (Χαρίσης, 2007: 166).

Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, για να παρωθηθούν μακροπρόθεσμα στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, ώστε αυτές να αποδειχθούν αποτελεσματικές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και διαρκή επιμόρφωση τους, χρειάζεται να είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τους στόχους, τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου²⁴, αλλά και για τις δυνατότητες²⁵ που τους παρέχει προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Επίσης, είναι απαραίτητο να

²⁴ Σύμφωνα με τον Μανταράκη (2011), η επιτυχημένη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης στο Κολλέγιο Ψυχικού στηρίχτηκε σε συγκεκριμένο Μοντέλο Αριστείας του εξωτερικού, το οποίο βασιζόταν σε εννέα κριτήρια και είχε ξεκάθαρους στόχους.

²⁵ Βάσει της θεωρίας της προσδοκίας του Vroom, οι εργαζόμενοι κινητοποιούνται βάσει της αντίληψής τους ότι θα ανταμειφθούν για την προσπάθειά τους (λειτουργικότητα ή συντελεστικότητα της εργασίας), από την ελκυστικότητα του προσδοκώμενου αποτελέσματος και, τέλος, από την προσδοκία (ύπαρξη πιθανότητας) για επιτυχία στο έργο που αναλαμβάνουν (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005· Παπάνης, 2007· Διερωνίτου, 2014).

εξασφαλίζονται τα απαραίτητα μέσα και υποδομές, να παρέχεται η υλική υποστήριξη για τις διαδικασίες, αλλά και να υπάρχει η προσδοκία για την ικανοποίηση ενδεχόμενων ελλείψεων σε όλα τα παραπάνω. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η παρουσία υποβοηθητικών προσώπων, όπως ο βοηθός συνερευνητής στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και ο κριτικός φίλος στην έρευνα δράση (Μπαγάκης, 2005α).

4.1.1. Πληροφόρηση και ενημέρωση

Έχει παρατηρηθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ότι στα σχολεία θα πρέπει να παρέχεται η αναγκαία πληροφόρηση και υποστήριξη τους για να καταστούν ικανά να αναπτύξουν την αξιολογική διαδικασία (Γκανάκας, 2005· Καπαχτσή & Κακανά, 2013β), αλλά απαιτείται και η επάρκεια των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (Ανδρέου, 2005). Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, άλλωστε, απαιτεί πλαίσιο διαδικασίας δίκαιο, ενθαρρυντικό και ευρείας συναίνεσης. Απαιτείται ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έννοια της αυτοαξιολόγησης, αλλά και τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία (Καπαχτσή, 2011: 180). Ο Μπαγάκης (2005β) προτείνει τη χρήση έτοιμων φιλικών εργαλείων τα οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν για να αποτυπώσουν το προφίλ του σχολείου τους. Επίσης, αναφέρει και την αναγκαιότητα της καλλιέργειας ερευνητικών γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ώστε να καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν τα παραπάνω εργαλεία. Είναι σημαντική επίσης η εξασφάλιση ενός ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως και η δημιουργία ενός πλαισίου πληροφοριών και

κατανόησης για την αποτελεσματικότητα της κοινής προσπάθειας τους (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009). Συγκεκριμένα, η Χατζηπαναγιώτου (2003) επισημαίνει ότι τα σχέδια δράσης είναι καλό να κοινοποιούνται σε όλους τους ενδιαφερόμενους, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να πληροφορούνται για την πορεία και τα αποτελέσματα της κάθε απόφασης και να συντονίζεται έτσι καλύτερα κάθε προσπάθεια. Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να θέσουν τις βάσεις για τη την ισχυροποίηση μιας συνεργατικής κουλτούρας, η οποία, τελικά, εξυπηρετεί τις ανάγκες του ανθρώπου για γνωστική ασφάλεια και σταθερότητα σε παραλληλία με τους στόχους του σχολείου ως οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

4.1.2. Οικονομική στήριξη σε υλικά, μέσα και υποδομές.

Οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης και, γενικότερα, αλλαγής στα σχολεία, είναι αδύνατο να επιφέρει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, ειδικά αν δεν υπάρχει όση μέριμνα χρειάζεται για τη στήριξη και τη χρηματοδότησή τους (Καψάλης, 2005). Συγκεκριμένα, σε έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, αυτοί που επέλεξαν να απέχουν, ανέφεραν κούραση και παράλληλα απογοήτευση από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν παρείχε αρκετά κίνητρα για τη συμμετοχή τους αυτή. Ως κίνητρα, δεν αναφέρθηκαν μόνο τα οικονομικά²⁶, αλλά και οι καλύτερες συνθήκες εργασίας, όπως λόγου χάρη κτιριακές

²⁶ Η παροχή οικονομικών κινήτρων ή ωφελημάτων επαγγελματικής φύσης, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υπηρεσιακή ανέλιξη των κάθε ενδιαφερομένου, θεωρούνται σημαντικά για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είναι εμφανές στην έρευνα ότι τα υλικά κίνητρα θα αποτελούσαν ισχυρό κίνητρο στους εκπαιδευτικούς (Καπαχτοή, 2011: 180).

υποδομές (Χατζηπαναγιώτου, 2003)²⁷. Η μη πλήρωση των λειτουργικών δαπανών στα σχολεία, θα μπορούσαν ακόμα και να αποτελέσουν λόγο σύγκρουσης (Παπασταμάτης, 2005), ο οποίος μπορεί να δυσχεράνει την συνεργασία μεταξύ σχολείων. Αντίθετα, με την κατάλληλη υποδομή και την ευχέρεια συνεργασίας με άλλα σχολεία και επιμορφωτικούς φορείς, η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει ένα πραγματικά ανοιχτό σύστημα και να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον. Έτσι εδραιώνεται η κουλτούρα ανάπτυξης ως ένα σύνολο από όρους που προωθούν την ανταλλαγή και τη μάθηση, με αποτέλεσμα οι ιδέες και οι πρακτικές να εξαπλώνονται (MacBeath, 2005β). Ο τρόπος αυτός μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το κύρος του σχολείου και, συνεπώς και του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί γι αυτόν ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο (Bickmore, 2011). Για το λόγο αυτό, η τήρηση των προϋποθέσεων για πλήρωση των απαιτούμενων υλικών πόρων, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ειδικά σε μεγάλα σχολεία (Ιορδανίδης, 2005), στις ανάγκες επιμόρφωσής τους και η συνεχής υποκίνηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.

Ειδικά, αναφορικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, η Τριανταφύλλου (2010) επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη η οικονομική υποστήριξη της σχολικής μονάδας εκ μέρους της Πολιτείας, αλλά και η σύνδεσή της με εξωτερικούς φορείς επιμόρφωσης. Παρόμοια αιτήματα για υποστήριξη για ενδοσχολική επιμόρφωση διατυπώθηκαν και από διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε έρευνα των Τουρκάκη και Βεργίδη (2005), όπου αφενός οι διευθυντές έκριναν απαραίτητη την κρατική οικονομική στήριξη και συντονισμό και, αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συναισθηματική στήριξη, την ανατροφοδότηση και το συντονισμό (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Χαρακτηριστικά, σε έρευνα των Μπουζάκη, Κατσή, Εμβαλωτή, Καμαριανός,

²⁷ Στα παραπάνω στοιχεία επισημάνθηκαν διαφορές αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το φύλο σε συνδυασμό με την οικογενειακή τους κατάσταση. Διαφορές δεν προέκυψαν σχετικά με την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές και την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Χαραμή και Φιλιοπούλου (2011), προέκυψε δυσαρέσκεια από την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και ότι οι γνωστές και αποτελεσματικές μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης δεν επεκτάθηκαν παρά τα θετικά τους αποτελέσματα εκεί όπου εφαρμόστηκαν.

4.1.3. Αξιοποίηση των αναγκών, που θα προκύψουν, από την Πολιτεία.

Ο Elliott (2005) αναφερόμενος στις Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης στην Αγγλία, επισημαίνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτές, κινητοποιήθηκαν βραχυπρόθεσμα στο όραμα του ρόλου τους ως ερευνητές δράσης, αλλά δεν το πέτυχαν σε μακροπρόθεσμη βάση. Ο λόγος ήταν ότι χρειάζονταν περαιτέρω δομές, οι οποίες μόνο οι διευθυντές και τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη ήταν σε θέση να επιληφθούν. Συνεπώς, για να παρωθηθεί ο εκπαιδευτικός να εμπλακεί σε όλες τις διαδικασίες που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση, αλλά και που απορρέουν από αυτή, θα πρέπει να του παρέχονται κίνητρα εσωτερικά (πχ εκτίμηση του εαυτού τους ως ερευνητή δράσης), είτε εξωτερικά (πχ συμμετοχή των συναδέλφων στην έρευνα, αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από την Πολιτεία προς όφελος της σχολικής μονάδας και των αναγκών επιμόρφωσής του), ώστε όταν ανακύψουν οι πρώτες δυσκολίες, να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια (Βερέβη, 2008). Αντίθετα, όταν τηρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και δέσμευση προς τους στόχους της ίδιας της σχολικής μονάδας στην οποία λειτουργούν. Από έρευνα των Hulria,

Devos και Rosseel (2009), η οργανωσιακή δέσμευση του εργαζομένου είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική ικανοποίησή του, οπότε και με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Πάντως, η ως τώρα ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, εξοπλισμός κλπ), η οποία παρατηρείται όχι μόνο κατά τη διδασκαλία, αλλά και σε παραδείγματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκαλεί τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η Πολιτεία για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κόμης, 2005).

Αν, τέλος, ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα²⁸, μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ως δείκτες με αρνητική αποτίμηση ξεχώρισαν οι διατιθέμενοι οικονομικοί πόροι του σχολείου, η υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η ανεπάρκεια σε υποδομές και εξοπλισμό του σχολείου. Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής είναι ευνόητη για το θετικό περιβάλλον του σχολείου. Η εξασφάλισή της αποτελεί προϋπόθεση και αφετηρία για την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του. Η ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, η διαδικτυακή σύνδεση, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, η καθαριότητα των σχολικών χώρων, θεωρούνται βασικά συστατικά της επιτυχίας της υλοποίησης των στόχων της και η έλλειψή τους λειτουργεί αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2006).

²⁸ <http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>

4.1.4. Βοήθεια από «κριτικό-φίλο».

Για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, κατά τη διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σημαντική είναι και η παρουσία ενδιάμεσων υπο-βοηθητικών ρόλων. Αυτοί είναι ο κριτικός φίλος (critical friend) στην έρευνα δράσης και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και του διευκολυντή (facilitator) στην έρευνα δράσης και του συν-ερευνητή (co-researcher) στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2005α :16). Η θεσμική υποστήριξη, επίσης, μπορεί να προέλθει από την παραχώρηση από την Πολιτεία ή τη διευκόλυνση για παραχώρηση, διευκολυντών της διαδικασίας έρευνας-δράσης, όπως είναι οι «κριτικοί φίλοι». Σύμφωνα με τον (Day, 2003) ο κριτικός φίλος είναι σημαντικός για περιορισμό της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και για της επίτευξη της ενεργού τους ενθάρρυνσης στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Οι κριτικοί φίλοι μπορούν να αναλάβουν μέρος του φόρτου εργασίας σε χρόνο και ενέργεια, παρέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να διορθώνουν τις τυχόν παρεκκλίσεις στις διαδικασίες και διεγείρουν τον προβληματισμό προς τη σωστή κατεύθυνση. Άλλωστε, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), μόνο με τις επαρκείς πληροφορίες από κάποιον ειδικό και την ανατροφοδότηση από αυτόν, μπορεί κάποιο άτομο να βελτιωθεί στη μάθησή του. Είναι απαραίτητο οι κριτικοί φίλοι, όχι μόνο να κατέχουν γνώσεις στην έρευνα, αλλά και να είναι άξιοι εμπιστοσύνης και αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έρχονται σε συνεργασία, ειδάλλως η παρέμβασή τους μπορεί να αποβεί χρονοβόρα και αντιπαραγωγική Day (2003). Οι Λουκέρης, Κατσαντώνη και Συρίου (2009) αναφέρουν τον κριτικό φίλο ως σύνολο προσώπων, που μπορεί να είναι ο Σχολικός σύμβουλος, κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός από άλλη σχολική μονάδα, ο

οποίος θα δρα ως διευκολυντής των διαδικασιών. Ο κριτικός φίλος αφορά οριζόντια ισότιμη σχέση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και διαφέρει από το «μέντορα», ο οποίος κατέχει μια ανώτερη θέση εξαιτίας της εμπειρίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων του. Αντίθετα, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του κριτικού φίλου είναι συμπληρωματικές (Day, 2003).

Ο κριτικός φίλος, σε γενικές γραμμές, χρειάζεται για να υποστηρίξει την ομάδα του προγράμματος του σχολείου στη διαδικασία αλλαγής και ο συν-ερευνητής για να υποστηρίξει την ομάδα του σχολείου στη συλλογή δεδομένων (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005α). Επίσης, ο διευκολυντής, με λεπτούς χειρισμούς, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να απελευθερώσουν τη διάθεσή τους για έρευνα σε θέματα που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν σχετικά με το σχολείο, να κινηθούν προς νέες κατευθύνσεις, δημιουργώντας, συνάμα, ένα ψυχολογικά ασφαλές κλίμα-πλαίσιο στην ομάδα των εκπαιδευτικών (Μουλαδούλης, 2005). Ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να είναι επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής σχολείου ή απλά εκπαιδευτικός με σχετικές γνώσεις (Καπαχτσή, 2011: 45). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται πολύ περισσότερο τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές ή τους πανεπιστημιακούς-μέλη ΔΕΠ (Ρεζ, 2005).

Επιπλέον, η βοήθεια από τον κριτικό φίλο και βοηθό-συνερευνητή κρίνεται πολύ σημαντική για τον λόγο ότι στην Ελλάδα γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αρνητισμό το θέμα της αξιολόγησης γενικώς, λόγω της πίεσης που δέχτηκαν από τους επιθεωρητές τα προηγούμενα χρόνια και, συνεπώς, δεν έχουν γνώση των πρακτικών και των διαδικασιών που αυτή απαιτεί (ΟΟΣΑ, 2011). Αφετέρου, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σχετική εμπειρία ώστε να γνωρίζουν τις δυνατότητες που μπορεί να τους παρέχει η συμμετοχή τους στις διαδικασίες που τίθενται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίες

στηρίζονται σε συλλογικές εργασίες και αποβλέπουν στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό προκύπτει από έρευνες, από τις οποίες διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο οικεία απέναντι στις μορφές αυτομόρφωσης ή επιμόρφωσης σε προσωπικό επίπεδο (Ρες, 2005· Karagiorgi, 2011), οι οποίες αφορούν κυρίως τεχνικιστικά μοντέλα κατάρτισης (Day, 2003) και δεν είναι εξοικειωμένοι ακόμα με τις συνεργατικές μορφές μάθησης (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011· Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να στηρίζεται σε εκ των προτέρων σαφώς διαμορφωμένους και κοινά αποδεκτούς όρους, όπως η εμπιστοσύνη, η ευθύνη, η σχετική αυτονομία και ο βαθμός ελευθερίας. Η Πολιτεία πρέπει να εμπιστεύεται τους διδάσκοντες, αναγνωρίζοντας το ψηλό αίσθημα ευθύνης που διακρίνει την εκπαιδευτική κοινότητα και να τους εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις και δεδομένα (υποδομές, μέσα, χρηματοδότηση, κίνητρα, κ.λπ.), να υποστηρίζει, να ενισχύει και να διασφαλίζει τη συνέχεια του έργου τους και την επαγγελματική τους αναβάθμιση (κατάρτιση, επιμόρφωση, κ.λπ.). Επίσης, πρέπει να αναγνωρίζεται η «σχετική αυτονομία» της σχολικής μονάδας, δηλαδή οι ιδιαιτερότητες και οι διαφορές και ανισότητες που υφίστανται σε σχέση με άλλες (υποδομών και μέσων, γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, υποστήριξης από εκπαιδευτικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση). Με βάση την αυτονομία αυτή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δεδομένο βαθμό ελευθερίας αναφορικά με την υποχρέωσή τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και των τάξεών τους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται την Πολιτεία στις παροχές που τους παρέχει, οπότε να αναλαμβάνουν την ατομική και συλλογική ευθύνη που τους αναλογεί απέναντι στους μαθητές τους και στην κοινωνία. (Το Βήμα, 2012). Άλλωστε, η

αξιολόγηση ποιότητας δεν είναι δυνατό να εξυπηρετεί παράλληλα και το στόχο της βελτίωσης ποιότητας, στον οποίο δίνουν έμφαση τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκείνο της απόδοσης λόγου στο εξωτερικό περιβάλλον, στο οποίο συνήθως δίνει έμφαση η κεντρική διοίκηση (Δάρρα, 2002).

4.2. Από τις προϋποθέσεις, στους κατασταλτικούς παράγοντες

Η διασφάλιση όλων των προϋποθέσεων που προαναφέρθηκαν, μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και μέσω αυτής, να διαμορφωθεί η κουλτούρα αξιολόγησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η κουλτούρα αυτή, μακροπρόθεσμα, μπορεί να οδηγήσει όλη τη σχολική μονάδα σε βελτίωση και του κάθε μέλους της ξεχωριστά. Παρόλα αυτά, η δημιουργία και διασφάλιση ενός κοινού οράματος που να συνασπίζει και να δεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς σε μια κοινή πορεία, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί όταν εφαρμόζεται εκ των άνω (Μαυρογιώργος, 2013), όπως και οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή που δεν πηγάζει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2005α). Μέχρι τώρα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχικότητας, έρευνας και δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κόμης, 2005). Επίσης, η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας δεν υλοποιείται άμεσα, δεν είναι ελκυστική για τη διοίκηση, η οποία αναζητά συνήθως μέτρα άμεσης εφαρμογής, οπότε δεν είναι εύκολο

να σταθεροποιηθεί στο χώρο και στο χρόνο²⁹ (Καπαχτσή, 2011). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαρκής, επίπονη, χρονοβόρα³⁰ αλλά και υψηλού κόστους διαδικασία, σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν αυτή πραγματοποιείται, που αποσκοπεί, διά της κριτικής και του αναστοχασμού στη βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου (Το Βήμα, 2012) από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της εμφανίζονται μακροπρόθεσμα (Χατζηδήμου, 2003· Petrakis, 2012).

Επίσης, έχει διαφανεί ότι, ως τώρα, τα αποτελέσματα ορισμένων προσπαθειών αποτύπωσης και άμεσης συλλογής στοιχείων που αφορούν στους όρους υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου ή στην αξιολόγηση σημαντικών παραγόντων διαμόρφωσής του³¹, δεν έχουν αξιοποιηθεί ώστε να συνεισφέρουν σε μια ευρύτερη προσπάθεια αποτύπωσης και στη συνέχεια αξιολόγησης όψεων του εκπαιδευτικού έργου (Το Βήμα, 2012). Υπάρχει λοιπόν μικρή προσδοκία από τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και, ειδικότερα, όσον αφορά τις ανάγκες της επιμόρφωσης των

²⁹ Σε ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες έχει εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως κοινά συμπεράσματα είναι ότι αυτή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και χρειάζεται έναν κύκλο περίπου τριών ετών να ολοκληρωθεί, τα σχολεία χρειάζονται εκπαίδευση και εξωτερική υποστήριξη στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν αυτοαξιολογικές δράσεις και, τέλος, ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί αυτή σε εκπαιδευτικά συστήματα που δεν έχουν σχετική παράδοση (Γκανάκας, 2005).

³⁰ Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης έχουν υποστεί πολύ μεγάλη κριτική και σε άλλες χώρες (όπως η Τσεχία) για τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί σε αυτή λόγω της έλλειψης χρόνου, προετοιμασίας και υποδομών (Pol & Vastatkova, 2005a).

³¹ Για παράδειγμα η Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Πρόγραμμα της Αποτύπωσης του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων, που υλοποιήθηκε στις αρχές της περασμένης δεκαετίας από το ΚΕΕ, η δημιουργία του συστήματος survey και η προσπάθεια συστηματικής αξιολόγησης των νέων σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών πακέτων.

εκπαιδευτικών στην παρούσα οικονομική συγκυρία, το οποίο προκύπτει και από σχετικές έρευνες³².

Τέλος, κατά την πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης που διενεργήθηκε τα σχολικά έτη 2010-2012 σε σχολεία σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Ε.Π.Κ ως αρνητικά σημεία κατά την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ³³ διαπιστώθηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες η επιφυλακτική στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της ΑΕΕ, καθώς και σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης, η απουσία κουλτούρας, η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, η αύξηση του φόρτου εργασίας, η αντιμετώπιση γραφειοκρατικών και χρονοβόρων διαδικασιών, αλλά και οι δυσκολίες συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς.

4.2.1. Γραφειοκρατία, χρόνος, δεξιότητες, καθήκοντα

Τα τελευταία χρόνια, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είχαν ως αποτέλεσμα την πίεση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους, οι οποίοι καλούνται, τελικά, να έρθουν αντιμέτωποι με πληθώρα διοικητικής εργασίας, όσο και με ζητήματα τα οποία εμφανίζουν τη ρίζα τους έξω από

³² Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο των κρατικών δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, προέκυψε ότι το 92% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 94,5% της Δ.Ε. δηλώνουν «καθόλου» ή «ελάχιστα» ικανοποιητικό το επίπεδο, ενώ παράλληλα, σε αρκετά υψηλό ποσοστό συμφωνούν (85% στην Π.Ε. και 80% στη Δ.Ε.) ότι το επίπεδο των δαπανών επηρεάζει «αρκετά» και «πολύ» το εκπαιδευτικό έργο τους (Μπουζάκης κ.ά., 2011).

³³ <http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>

τη σχολική μονάδα, όπως η παραβατικότητα, η ανεργία, η υπο-επίδοση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα οικονομικά προβλήματα των μαθητών (Μαυρογιώργος, 2013). Έτσι, μια σειρά διοικητικών εργασιών διεκπεραιώνονται από τους εκπαιδευτικούς³⁴, πολλές φορές αναλαμβάνουν και επιπλέον καθήκοντα λόγω μη επάρκειας σε βοηθούς διδασκόντων³⁵ (όπως δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, ειδικές ανάγκες ή και αναπηρίες, βοηθοί εργαστηρίων φυσικής και χημείας κ.ά.) ή σε επιστημονικό προσωπικό³⁶ που είναι απαραίτητο για τη στήριξη της σχολικής μονάδας (όπως ψυχολόγοι, παιδοψυχίατροι, κοινωνικοί λειτουργοί) (Μπουζάκης κ.ά., 2011) .

Η πολλή γραφειοκρατία, ο φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με την απουσία δέσμευσης στα καθήκοντα αυτά, όπως και η έλλειψη γνώσης στις διαδικασίες αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες που «στραγγίζουν» την ενέργεια και διάθεση του διδάσκοντα για περαιτέρω ενασχόληση με το εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007) τονίζουν την πίεση χρόνου και της κόπωσης που αντιμετωπίζουν, ούτως ή άλλως, λόγω της εμπλοκής τους με την καθημερινή διδακτική διαδικασία και την προετοιμασία που αυτή απαιτεί. Ο παράγοντας του χρόνου είναι ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων και, συνήθως, η έλλειψή του περιορίζει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να μάθουν ο ένας από τον άλλο στο χώρο εργασίας τους (Παπαπροκοπίου, 2005). Ειδικότερα οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, οι οποίες

³⁴ Η αναλογία διοικητικού προσωπικού στα σχολεία ανά χίλιους μαθητές για την Ελλάδα είναι 1,4 και αντίστοιχα ο μέσος όρος ΟΟΣΑ 10,8 και της Ευρώπης των 19 είναι 10,0 (Πληροφοριακό δελτίο ΟΛΜΕ, 2012).

³⁵ Η αναλογία βοηθητικού προσωπικού στη χώρα μας (για χίλιους μαθητές) είναι 0,3, ενώ η αντίστοιχη αναλογία είναι για τον ΟΟΣΑ (μέσος όρος) 13,5 και την Ευρώπη των 19 (μέσος όρος) 15,4.

³⁶ Στην Ελλάδα, σχετικά με την αναλογία επιστημονικού προσωπικού για τη στήριξη των σχολείων δεν αναφέρονται στοιχεία (και προφανώς δεν υπάρχει, από αυτά που γνωρίζουμε, τουλάχιστον στη δημόσια εκπαίδευση), ενώ ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 5,0 (για χίλιους μαθητές) και στην Ευρώπη των 19 5,2.

στηρίζονται στη δημιουργία ομάδων εργασίας, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα-δράση, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ταυτόχρονα αυξάνουν το φόρτο εργασίας του, ενώ είναι και χρονοβόρες ως προς τα αποτελέσματά τους (Παπασταμάτης, 2005).

Θέματα όγκου γραφειοκρατικής δουλειάς του σχολείου θίγουν και οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005), τα οποία καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, το σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση και με άλλους διευθυντές. Επίσης, σημειώνεται ότι πολλές συναντήσεις, μολονότι οι σκοποί τους είναι απολύτως θεμιτοί, συχνά δεν έχουν ειρμό και δεν αποφέρουν κάτι παραγωγικό. Αν και οι συναντήσεις αυτές, όμως, έχουν κρίσιμη σημασία για το συντονισμό του έργου και την πραγματοποίηση αλλαγών στη σχολική μονάδα, απορροφούν μεγάλο μέρος από την εξωδιδασκτικό χρόνο όλων των διδασκόντων και πρέπει να αποτελούν μέσο επικοινωνίας και δράσης, παρά αιτία σύγχυσης και απογοήτευσης (Everard & Morris, 1999: 81).

Τέλος, σε πιλοτική εφαρμογή των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Τσεχίας, σχολιάστηκε στα αποτελέσματά της ο μεγάλος φόρτος εργασίας που επωμίστηκαν οι εκπαιδευτικοί, λόγω των πολλών και ποικίλων δραστηριοτήτων, αλλά και της γραφειοκρατικής εργασίας (Pol & Vastaskova, 2005β). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου περιλαμβάνει γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες δε δημιουργούν την ανάγκη ή δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν συστηματικά τον επαγγελματισμό τους, μέσω της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο της διοικητικής και οργανωτικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2007). Η χρήση κινήτρων και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση, είναι, στην προκειμένη περίπτωση, θεμελιώδους σημασίας, ώστε η εργασία των εκπαιδευτικών

να μην εκφυλιστεί σε γραφειοκρατική υποχρέωση, αλλά πράγματι να επωφεληθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά από τις πρακτικές της.

4.2.2. Ανταγωνιστικό κλίμα

Ανασταλτικοί παράγοντες (από σχετική έρευνα) για τη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο είναι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν αρνητικά κάθε μορφή αξιολόγησης και κριτικής (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Η φθορά του πνεύματος συνεργασίας του σχολείου σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας που συνεπάγεται η αυτοαξιολόγηση, καθώς και με τη μη επαρκή ενημέρωση³⁷, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Κατ'αρχάς, η παρεμπόδιση της πραγματικής επικοινωνίας μπορεί να επιφέρει αλλοίωση των πληροφοριών, να οδηγήσει σε χαμηλό ηθικό και κίνητρα για εργασία και, γενικότερα σε «ψυχρότητα» στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 1992) Αυτό μπορεί να συμβεί ιδιαίτερα σε σχολεία μεγάλου μεγέθους, όπου οι ανθρώπινες σχέσεις γίνονται κατ' ανάγκην πιο τυπικές και άκαμπτες (Husen, 1992), οπότε η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, πχ η ομαδική διδασκαλία, οι ομαδικές εργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών να εμποδίζονται.

³⁷ Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) αναφέρει πως απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία και δεν υπάρχει εμπειρία ή επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων (εκτός από ορισμένα πιλοτικά προγράμματα και έρευνες).

Επιπλέον, η απουσία επιμόρφωσης και ενημέρωσης, μπορεί να οδηγήσει σε απουσία συντονισμού και συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Πήλιουρας, 2011). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται σημαντικά προβλήματα όπως π.χ. στη διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους, στην παρουσία καλών πρακτικών, οι οποίες ελλείπει κεντρικού σχεδιασμού δε θα μπορούν να συγκεντρωθούν και να διαδοθούν (Μαυρογιώργος 2005α). Συμπερασματικά, στην περίπτωση που, λόγω της αυτοαξιολόγησης θα υπάρξει ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων, θα δημιουργηθούν προβλήματα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, που όμως θεωρείται απαραίτητη στους οργανισμούς μάθησης (Ζαλβανός, 2005).

Αναμφίβολα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τη συνεργατική κουλτούρα, αποτελεί το πιο ζωτικό σημείο για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Συνεπώς, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επιβαλλόμενη, αλλά ταυτόχρονα και ανέφικτη αν θεωρηθεί ως μια καθαρά προσωπική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αφού αυτοί διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν, οι διδάσκοντες μέσω της συνεργασίας, στήριξης και αλληλεπίδρασής τους με συναδέλφους τους, αφενός εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους και αφετέρου διδάσκουν με αυτοπεποίθηση και τολμούν να παίρνουν ρίσκα, οπότε και οι μαθητές αρχίζουν να βλέπουν θετικά την παραπάνω συνεργασία και δρουν αντίστοιχα. Μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών η σχολική μονάδα καθίσταται ικανή να ανταποκρίνεται άμεσα σε οποιεσδήποτε αναπάντεχες κρίσεις, αλλαγές και ευκαιρίες εμφανίζονται (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Παρόλα αυτά, μια συνεργατική κουλτούρα δεν είναι πάντα ένδειξη δημοκρατίας, αφού μπορεί να έχει επιβληθεί από το διευθυντή ή κάποιον ανώτερο ιεραρχικά (Day, 2003). Αυτό μπορεί να συμβεί σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Ελλάδας. (Κατσαρός, 2008α). Ο

Day (2003) υποστηρίζει ότι σε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά περιβάλλοντα, η οικοδόμηση μια κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι εύκολη, αφού η από κοινού εργασία μπορεί να γίνει θέμα καταναγκασμού και όχι αυθόρμητα και προσανατολισμένη στην ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, σε έρευνες στη Νορβηγία και την Αγγλία, εντοπίστηκε πίεση επάνω στους εκπαιδευτικούς λόγω της καθιέρωσης συλλογικών εργασιών. Η πίεση αφορούσε στη στενότητα συλλογικού χρόνου, αλλά και στην ιδεολογική πίεση της από κοινού εργασίας, συχνά σε συνθήκες «τεχνητής συναδελφικότητας» (σ. 82). Αυτή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως επιβεβλημένη και ως «άνω καθοδήγηση» και η τεχνητή συναδελφικότητα αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι ομάδες εργασίας καλούνται υποχρεωτικά να συμμετέχουν σε αυτή. Υπάρχουν, παρόλα αυτά, πιθανότητες, οι κουλτούρες αυτής της μορφής να θέσουν τις βάσεις για μια πιο συνεργατική κουλτούρα, όπου θα υφίσταται ο πειραματισμός και ο κριτικός στοχασμός (Καπαχτσή, 2011).

4.2.3. Κατηγοριοποίηση, επιπτώσεις, αυτονομία, άγχος

Βασικός κατασταλτικός παράγοντας που ενδεχομένως να δυσχεράνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική τους μονάδα, μπορεί να θεωρηθεί η ταύτιση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με την εξωτερική αξιολόγηση. Έτσι, στα μάτια των εκπαιδευτικών εμφανίζεται η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με επιπτώσεις στην επαγγελματική και

οικονομική τους εξέλιξη, στην κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και τον διαρκή έλεγχο³⁸.

Έχει αναφερθεί και υποστηριχτεί ότι κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να αποτιμηθούν όλες οι λειτουργίες του σχολείου και να προγραμματιστούν ενέργειες για την πρόοδο και τη βελτίωση του, χωρίς να εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί και ούτε να τους αποδίδονται κατηγορίες (Καπαχτσή, 2011). Η ίδια η αξιολόγηση, παρόλα αυτά, όσο «φιλική προς το χρήστη» κι αν είναι, περιλαμβάνει τη διαφάνεια και την ανατροφοδότηση, οπότε δεν είναι πιθανό να θεωρείται ευχάριστη, ακόμα κι αν έχουν γίνει οι απαραίτητες διαπραγματεύσεις, έχουν γίνει συμβόλαια και έχει διασφαλιστεί η εχεμύθεια (Ρεζ, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση του έργου τους, λόγω της περιρρέουσας αντίληψης ότι μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η συμμόρφωση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε αυστηρά ελεγχόμενα κανονιστικά πλαίσια, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν έξω από αυτό (Παπακωνσταντίνου, 1993:35) Το γεγονός αυτό μπορεί να περιορίσει σημαντικά την αποδοτικότητά τους (Μαυρογιώργος, 2000α, Παπασταμάτης, 2001), αφού, με τον τρόπο αυτό θεωρείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών πως περιορίζεται η επαγγελματική τους αυτονομία και υποβαθμίζεται ο ρόλος τους. Από έρευνα προκύπτει επίσης ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με έντονο σκεπτικισμό την αξιολόγηση γενικότερα, αφενός λόγω του ότι δεν έχουν πεισθεί για τη συμβολή της στη βελτίωση τόσο στην απόδοσή τους, στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, όσο και στις δυνατότητες για ανάπτυξη που αυτή εμφανίζει (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

³⁸ Σε έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2014) σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προέκυψε μεταξύ άλλων, ότι θεωρούν ως αρνητικά το προκαλούμενο άγχος, την ανασφάλεια, τον έλεγχο (σ. 8).

Ένα χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (Πρίντζας, 2005), είναι η αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις, όπου αφενός παρέχουν ένα περιθώριο καινοτομίας, αφετέρου, συνεπάγονται ένα περιθώριο αβεβαιότητας, ειδικά σε αντιφατικές απαιτήσεις, οι οποίες προκαλούν συγκρούσεις και εντάσεις (Husen, 1992). Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υπήρξε μια μεταρρύθμιση προερχόμενη από προηγούμενη εφαρμογή του σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, οι οποίες, όμως, παρουσιάζουν συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό συγκείμενο. Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2014), παρόλα αυτά, η εκπαίδευση κάθε χώρας «πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με την ιδιοσυγκρασία του λαού, τις ανάγκες, τη νοοτροπία, τον πολιτισμό, τις αξίες, τους στόχους, την οικονομία» (σ. 142). Αυτό προέκυψε και μέσα από την εφαρμογή προγράμματος αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε διάφορες χώρες, με την ονομασία «Bridges Across Boundaries», κατά την οποία δημιουργήθηκαν «πολιτισμικά χρωματισμένοι» φόβοι και δισταγμοί εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (Μπαγάκης, 2005β). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ασάφειες, αδυναμίες και παρερμηνείες κατά την χρήση εκπαιδευτικής έρευνας ανάμεσα σε ειδικούς, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταβλητές (Φλουρής, 2008) που διαφοροποιούνται ανά χώρα. Έτσι, είναι δύσκολο να διαφοροποιήσουν τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις των (Ελλήνων) εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να τις υιοθετούν με επιφανειακό τρόπο και να δρουν ως εκτελεστές έτοιμων συνταγών, με παράλληλη υποβάθμιση του επαγγελματισμού τους (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Χαρακτηριστικά, οι Μπαγάκης, Δεμερτζή και Σταμάτης, (2005), σε συμμετοχή ελληνικών σχολείων στην παρουσίαση διεθνούς προγράμματος σχετικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αναφέρθηκε ότι στους εκπαιδευτικούς:

«κυρίαρχο συναίσθημα είναι η επιφύλαξη, αφού δυσκολεύονται να ξεφύγουν από ένα παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, που, ακόμα κι αν το αμφισβητούν, τους προσφέρει ασφάλεια» (σ. 64). Εκτός από την επιφύλαξη, εκφράστηκε και η δυσπιστία για την σκοπιμότητα του εγχειρήματος, αφού το «μοίρασμα» της ηγεσίας είναι δύσκολο να κατανοηθεί και, συνεπώς, να εφαρμοστεί. Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως, αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης ως κάποιες που υπονομεύουν την επαγγελματική τους αυτονομία (Χρονάκη, 2008). Η αυτονομία και δέσμευση του εκπαιδευτικού, παρόλα αυτά, αποτελεί σημαντικό εσωτερικό κίνητρο και είναι θεμελιώδους σημασίας για την κριτική σκέψη και δραστηριοποίησή του (Hennessy & McNamara, 2013). Γενικότερα, το δασκαλοκεντρικό σύστημα που επικρατεί στην Ελληνική εκπαίδευση (Τσατσαρώνη, 2005), με καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα, είναι πολύ πιθανό να θέσει υπό έντονη αμφισβήτηση τις συμμετοχικές διαδικασίες, ώστε η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης να φαίνεται ασαφής ή αόριστη, αν δε φανούν τα πρώτα αποτελέσματα.

Οι ενδείξεις για την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση, πιθανώς συνδέονται με τη θεσμική εκπαίδευση. Τα σχολεία μιας χώρας λειτουργούν σε ένα δεδομένο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, άρα και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι, σε τελική ανάλυση, κοινωνικά προβλήματα, τα οποία επιδεινώνονται με μια οικονομική κρίση³⁹, οπότε δεν μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη δραστηριοποίηση μέσα στους τοίχους του σχολείου. Επίσης, από μελέτες στο διεθνή και ελληνικό χώρο γίνεται φανερό πως η ποιότητα της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, η ποιότητα του χώρου εργασίας, των

³⁹ Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Φινλανδία, ως αποτέλεσμα της εξοικονόμησης πόρων, της μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων και του περιορισμού δαπανών των δήμων, ήταν να κλείσει μεγάλος αριθμός σχολείων (Κατσαρός, 2008).

σχέσεων στο χώρο εργασίας, της διαχείρισης του χρόνου, η έλλειψη υποδομής εκπαιδευτικού υλικού, οι σχέσεις με την τοπική κοινότητα και φυσικά η σύγκριση οικονομικών απολαβών και υποχρεώσεων, επιβαρύνουν επαγγελματικά και προκαλούν αρνητική επαγγελματική πίεση, απογοήτευση, ματαίωση του εκπαιδευτικού έργου κατά όμοιο τρόπο διεθνώς (Μπουζάκης κ.ά, 2011).

Από το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, επίσης, υποστηρίζεται ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν προσφέρονται για σύγκριση και κατάταξη των διαφορετικών σχολείων της χώρας. Παρόλα αυτά, η έκθεση του ΟΑΣΑ⁴⁰ (2011) αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην επιβολή της λογοδοσίας των σχολικών μονάδων, την σύνδεση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας και, μάλιστα υποστηρίζεται η τελευταία να έχει τη δυνατότητα να αποτελεί μέσο σύγκρισης μεταξύ των σχολείων. Επίσης, συνδέει την χαμηλή απόδοση του εκπαιδευτικού με την επιβολή ουσιαστικών κυρώσεων στη σταδιοδρομία τους⁴¹. Σε ευρωπαϊκές χώρες⁴² (Γαλλία, Αγγλία, Ιταλία, Σκωτία, Πορτογαλία), τα αποτελέσματα της αξιολογικής δράσης των σχολείων δημοσιεύονται στον τύπο και υπάρχει δυνατότητα σύγκρισής τους (Γκανάκας, 2005). Ήδη σε διάφορες χώρες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

⁴⁰ Την τελευταία δεκαετία, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ αναμειγνύονται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, επικεντρώνοντας στη σχολική αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας τους σχολείου (Μποφυλάτος, 2005: 147).

⁴¹ Σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) σχετικά με τις αντιλήψεις των διδασκόντων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, ένα από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν να παραμείνει η μισθολογική μέτρηση των χρόνων υπηρεσίας τους με τον ίδιο τρόπο.

⁴² Η σύγχρονη συγκυρία στην οποία επιχειρείται η θέσπιση συστήματος αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, είναι η δυσκολότερη των τελευταίων δεκαετιών λόγω της οικονομικής κρίσης που πλήττει ευρύτερα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας (Το Βήμα, 2012).

συνδέονται με την κατάταξη των σχολικών μονάδων⁴³. Η διεθνής εμπειρία, λοιπόν, έχει καταλήξει στο ότι η κατάταξη δημιουργεί περισσότερα προβλήματα⁴⁴ από όσα, ενδεχομένως, επιλύει (Το Βήμα, 2012). Ο Καραφύλλης (2005) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εκπαίδευση, με τον τρόπο αυτό, αντανακλά την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα. Επομένως, οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση σχολείων αντιπροσωπεύει και καλλιεργεί την κοινωνική ανισότητα που κρύβει αυτή (σ. 176), αφού στα ήδη προνομιούχα σχολεία παρέχονται μεγαλύτερες δυνατότητες ανάπτυξης⁴⁵ (Γρόλλιος, 2005). Οι Ainscow, Dyson, Goldrick, & West (2012) ενισχύουν την παραπάνω άποψη, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ισότητας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, η οποία, άλλωστε, βοηθάει στη μεταξύ τους δικτύωση.

Γενικά οι ραγδαίες και συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, ο φόρτος εργασίας (Μπουζάκης κ.ά., 2011), η πίεση του χρόνου, η σύγκρουση ρόλων, και το σχολικό κλίμα που δεν ευνοεί την πληροφόρηση και την υποστήριξη (Everard & Morris, 1999) επιτείνουν την ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και, κυρίως, το άγχος όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία (Μπουζάκης κ.ά., 2011). Επιπλέον, η κοινωνική απαξίωση του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή των σχέσεων του τελευταίου με το μαθητή, όπου συχνά είναι εκτεθειμένος στην αμφισβήτηση του τελευταίου, ιδιαίτερα

⁴³ Αναφορικά με ζητήματα χρηματοδότησης, αριστείας κλπ (Γκανάκας, 2005).

⁴⁴ Παραδείγματα από τα συγκεντρωτικά διοικητικά συστήματα της Βρετανίας, των ΗΠΑ και του Καναδά, τα οποία ενίσχυσαν την αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων τους, προώθησαν πολιτική βασισμένη στις αρχές της αγοράς και δόθηκε η δυνατότητα επιλογής στους γονείς για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, αλλά και τη λογοδοσία απέναντί τους. Σε πολλές περιπτώσεις, ο ανταγωνισμός για τη διεκδίκηση μαθητών είχαν ως συνέπεια την παραμέληση πτυχών που συνδέονται με την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

⁴⁵ Ήδη σε ευρωπαϊκά προγράμματα σύμπραξης σχολείων κατοικοεδρεύει αυτή η ανισότητα, όπου «προνομιούχα» σχολεία με έχουν ήδη κατεκτημένα συγκριτικά πλεονεκτήματα έναντι των άλλων (υποδομής, τεχνογνωσίας, οργάνωσης, ανθρώπινου δυναμικού) εξασφαλίζουν και το μεγαλύτερο ποσοστό συμπράξεων. Με τον τρόπο αυτό, όμως, αναπαράγεται η εκπαιδευτική ανισότητα, αφού οι ίδιες σχολικές μονάδες θα αποσπάσουν τις περισσότερες επιχορηγήσεις, με αποτέλεσμα να συσσωρεύουν ακόμα περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης (Γρόλλιος, 2005:122).

σε μαθήματα και ζητήματα που θίγουν άλλοι φορείς της γνώσης (Κυπριανός, 2001). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κύρος του επαγγέλματός τους είναι υποβαθμισμένο (Μπουζάκης κ.ά., 2011), τους δημιουργεί εστία άγχους.

Το άγχος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ένα πλήθος μεταβλητών⁴⁶. Ανάμεσά τους είναι και η εμφάνιση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία προσκρούει στον περιορισμό του χρόνου, στην έλλειψη αρμονικής συνεργασίας, στη μονοδιάστατη επιβάρυνση κάποιων μελών του συλλόγου των διδασκόντων, στο γραφειοκρατικό κυκλώνα που αυτή οδηγεί. Τα συμπτώματα του άγχους είναι σωματικά, ψυχολογικά, συμπεριφορικά, γνωστικά και διδακτικά. Ειδικά τα συμπεριφορικά συνεπάγονται σε μείωση των ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού, αύξηση αδικαιολόγητων απουσιών από την εργασία, πτώση της ενεργητικότητας, ενώ τα γνωστικά σε αποδυνάμωση των ικανοτήτων οργάνωσης και προγραμματισμού, σε αδυναμία συγκέντρωσης και διατήρησης της πρόσφατης μνήμης, σε αύξηση της πιθανότητας σφάλματος. Επηρεάζεται, συνεπώς, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς μεταλλάσσονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η ίδια η διδασκαλία τους. Επιστέγασμα των συνεπειών του εκπαιδευτικού άγχους αποτελεί το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Το άγχος των εργαζομένων οδηγεί αναπόφευκτα στη μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, η οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Πανοπούλου, 2014).

⁴⁶ Οι μεταβλητές αυτές αφορούν στην επαγγελματική τακτοποίηση, στην ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού, στη σύγκρουση των ρόλων που του ανατίθενται, στις διαρκείς μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, που επιχειρούνται χωρίς άμεση συμμετοχή του ίδιου, στην κακή συμπεριφορά των μαθητών και στην αδυναμία ικανοποιητικής αντιμετώπισής της, στην εισαγωγή του συστήματος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Πανοπούλου, 2004).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται να διαλευκανθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δυνατότητες, τις προϋποθέσεις και τους κατασταλτικούς παράγοντες που παρουσιάζει η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, στόχο έχει να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά και οτιδήποτε μπορεί να σταθεί ανασταλτικό στην παραπάνω πορεία.

Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους;
3. Επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από συγκεκριμένους παράγοντες που εμφανίζονται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι δρουν κατασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους;

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε μικτή μέθοδος δεδομένων, δηλαδή ο συνδυασμός ποσοτικής με ποιοτική. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων κατά την ποσοτική έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, ενώ κατά την ποιοτική, η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συλλογή των δεδομένων των δύο μεθόδων πραγματοποιήθηκε παράλληλα, κατά το χρονικό διάστημα του Απριλίου-Μαΐου 2014. Ως βασική μέθοδος της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική, ενώ η ποιοτική χρησιμοποιήθηκε για να βελτιώσει τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων (τριγωνοποίηση) (Creswell, 2011).

Αρχικά, η ποσοτική έρευνα, ως μέθοδος, παραδέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, η οποία είναι μετρήσιμη, ενώ τα αποτελέσματά της προκύπτουν μέσα από στατιστικές αναλύσεις. Για να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα, το δείγμα του πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται πρέπει να είναι μεγάλο και αντιπροσωπευτικό, ενώ τα ερωτήματα που χρησιμοποιούνται είναι καθορισμένα και βαθμονομημένα σε συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επίσης, η έννοια της αντικειμενικής πραγματικότητας σημαίνει ότι τα αποτελέσματα του δείγματος μπορούν να επεκταθούν στο σύνολο του πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται η ποσοτική έρευνα, αφού βασίζεται στην παραδοχή ότι τα αποτελέσματά της είναι ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η συλλογή δεδομένων (Ευαγόρου, 2013).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ζητούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους. Επειδή η αυτοαξιολόγηση του σχολείου πρόσφατα εισήχθη στα σχολεία σε πανελλαδικό επίπεδο, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί μεταγεγονοτική έρευνα, ώστε να ανιχνευτούν οι προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα που αυτή έχει

επιφέρει, ενδεχομένως, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οπότε, στην παρούσα έρευνα επισημαίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αναμένουν (προσδοκούν), σύμφωνα με την παρούσα κατάσταση στην εκπαίδευση και όπως οι ίδιοι το βιώνουν.

Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος είναι ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απευθύνεται σε όλο το πλήθος των σχολείων της Ελλάδας άρα και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία καλείται η εργασία να διερευνήσει. Οπότε το δείγμα δεν μπορεί να είναι εστιασμένο σε μεμονωμένες περιπτώσεις για να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες του συνόλου των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, υφέρεται η ανάγκη να αποτιμηθούν στοιχεία που συνθέτουν την αντικειμενική πραγματικότητα του συνόλου των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την οποία παρέχει η ποσοτική μέθοδος έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα, αντίθετα με την ποσοτική, αποδέχεται πολλές αλήθειες και πολλές πραγματικότητες, αφού το πλαίσιο σε αυτήν την περίπτωση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία των συμπερασμάτων. Το δείγμα είναι μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, ενώ η συλλογή στοιχείων προκύπτει από πολλές πηγές. Η πραγματικότητα στην οποία καταλήγει η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι υποκειμενική, αφού το εργαλείο μέτρησης είναι ο ίδιος ο ερευνητής που συλλέγει και καταλήγει σε συμπεράσματα και, παράλληλα, ο ίδιος αποτελεί μέρος της όλης διαδικασίας (Ευαγόρου, 2013· Αγγελίδου, 2013).

Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας είναι αφενός λόγω του ότι ο αριθμός των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν δεν ήταν μεγάλος και αφετέρου, επειδή το δείγμα συγκεντρώθηκε από συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας. Λόγω του τελευταίου, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η επεκτασιμότητα

των αποτελεσμάτων στο σύνολο των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Παρόλα αυτά, αποτελεί μια ένδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης και αν αυτές μπορούν να επιδράσουν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.2. Ποσοτική έρευνα

5.2.1. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας

Στην παρούσα εργασία, όσον αφορά το ποσοτικό κομμάτι έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δείγμα 93 εκπαιδευτικών από ένα Γυμνάσιο, ένα Γενικό Λύκειο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο της περιοχής του νομού Πέλλας στην Ελλάδα, η οποία είναι και η περιοχή που αντιστοιχεί ο πληθυσμός της έρευνας. Συνολικά ο νομός περιλαμβάνει 25 Γυμνάσια, 11 Γενικά Λύκεια και 9 Επαγγελματικά Λύκεια, τα οποία παρουσιάζουν σε κάποιες περιπτώσεις μεγάλη ανισότητα στο μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού που διαθέτουν και, συνεπώς και των εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν. Το Γυμνάσιο στο οποίο απευθύνθηκε η έρευνα απαρτίζεται από 37 εκπαιδευτικούς. Το Γενικό Λύκειο αποτελεί μια μικρή μονάδα των 15 εκπαιδευτικών και για το λόγο ότι κάποιοι από αυτούς συμπλήρωναν ωράριο και σε άλλες σχολικές μονάδες, οπότε απουσίαζαν, εδόθησαν ερωτηματολόγια και σε εκπαιδευτικούς άλλων Γενικών Λυκείων της περιοχής. Το Επαγγελματικό Λύκειο αφορούσε μια μεγάλη σχολική μονάδα με πολλές ειδικότητες και οι εκπαιδευτικοί που το στελέχωναν ήταν σε σύνολο 72.

Τα ερωτηματολόγια τα οποία εδόθησαν ήταν 100 και επεστράφησαν τα 93. Ως τύπος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κατά δεσμίδες (random cluster sample), αφού ρωτήθηκαν διδάσκοντες από όλες τις ομάδες που αποτελείται η

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή από Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο. Βάσει της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες, κατά την επιλογή των παραπάνω σχολικών μονάδων, πρέπει να χρησιμοποιείται το σύνολο των διδασκόντων που τις απαρτίζουν (Ιωαννίδη-Καπόλου, χ.η.). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρξε η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων που επιλέχθηκαν, αλλά οποιοδήποτε διαθέσιμο άτομο δεχόταν να λάβει μέρος σε αυτήν. Είναι γεγονός, παρόλα αυτά, ότι επειδή αφενός δε σημειώθηκε άρνηση των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και αφετέρου υπήρξε σχεδόν καθολική επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν (93%), δύναται να απορριφθεί η υπόθεση ότι υπήρξαν άτομα που εσκεμμένα δεν συμμετείχαν και να αλλοιωθούν, με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε και αυτοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν είχαν δεχθεί επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τις πρακτικές της. Η ενημέρωση που θα μπορούσαν να έχουν είναι διαδικτυακά μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ⁴⁷.

Τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα, παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω:

Αναφορικά με το φύλο, από τα 91 άτομα, τα 43 (47,3%) ήταν άντρες και τα 48 (52,7%) γυναίκες.

Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν ως εξής: από 30-39 ετών δήλωσαν 20 άτομα (22%), από 40-49 ετών δήλωσαν 47 άτομα (51,6%) και από 50-59 ετών, 24 άτομα (24%).

⁴⁷ <http://aee.iep.edu.gr/>

Τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονταν: από 0-10 έτη, 34 άτομα (37,4%). Από 11-20 έτη, 32 άτομα (35,2%) και τα υπόλοιπα 25 άτομα (27,5%) ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού 21-30 έτη.

Αναφορικά με το είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, τα ποσοστά και αντίστοιχα νούμερα ήταν τα εξής: 29 άτομα (31,9%) σε Γυμνάσιο, 24 σε Γενικό Λύκειο (26,4%) και 38 σε Επαγγελματικό Λύκειο (41,8%).

Τέλος, σχετικά με το επίπεδο σπουδών, τα 70 άτομα (76,9%) κατείχαν πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, τα 17 (18,7%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ τα 4 (4,4%) διδακτορικό.

5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ποσοτικής μορφής, ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε σκόπιμο για τα ερευνητικά ερωτήματα η χρήση του ερωτηματολογίου, λόγω ορισμένων βασικών του πλεονεκτημάτων. Αυτά είναι ότι κάθε άτομο απαντάει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, η συλλογή στοιχείων μπορεί να προέλθει από μεγάλο αριθμό ατόμων και, τέλος, είναι ανώνυμο. Βασικά μειονεκτήματα της χορήγησης του ερωτηματολογίου είναι η μη επαρκής επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράζονται και η μη απάντηση κάποιων ερωτήσεων σε αυτά που επιστρέφονται (Λελάκης, 1992). Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια, κατά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, βρισκόταν σε κοντινό σημείο, ώστε να πραγματοποιηθεί η άμεση παραλαβή τους, αλλά και για να λύσει οποιαδήποτε πιθανή απορία των συμμετεχόντων.

Σχετικά με τους κανόνες δεοντολογίας και ηθικής που είναι απαραίτητο να ισχύουν σε μια έρευνα, αφενός ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και, αφετέρου, μετά από την παράκληση πολλών συμμετεχόντων για την ανωνυμία της έρευνας, διατηρήθηκε η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος. Στο ερωτηματολόγιο, δεν υπήρξε συνοδευτικό σημείωμα που να επεξηγεί τον σκοπό της έρευνας και να υπεισέρχονται οι απαραίτητες συστάσεις. Αυτά έλαβαν μέρος προφορικά, αφού τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η οποία, επιπλέον, τους διαβεβαίωσε για την ανωνυμία της έρευνας. Επιπλέον, επειδή η αυτοαξιολόγηση είναι ένας νεοσύστατος θεσμός, που περιλαμβάνει πλήθος από διεργασίες και πρακτικές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας δε διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία και, συνάμα, επαρκή ενημέρωση, σε συνδυασμό με την, σε μεγάλο βαθμό, άρνηση σε κάθε άκουσμα της λέξης «αξιολόγηση», κρίθηκε αναγκαίο να εξηγήσει η ερευνήτρια οποιαδήποτε απορία σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η απορία που εκφράστηκε αρκετές φορές ήταν η έννοια του «κριτικού φίλου», γεγονός που υπονοεί ότι δεν υπάρχει επαρκής επίσημη ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, αλλά η ενημέρωση του κάθε εκπαιδευτικού επαφίεται στην ενασχόληση του ίδιου με το θέμα αυτό. Τέλος, η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν μπροστά στους ίδιους τους συμμετέχοντες από την ερευνήτρια και αυτά τοποθετούνταν σε τσάντα που περιείχε το σύνολο των ερωτηματολογίων από όλες τις σχολικές μονάδες.

Η συγκεκριμένη έρευνα δε χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο σε έτοιμη μορφή, αφού οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυνατότητες-αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεν έχουν ερευνηθεί. Παρόλα αυτά, υπάρχουν έρευνες και αντίστοιχα ερωτηματολόγια, τα οποία

σχετίζονται με τις στάσεις των διδασκόντων απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με τις προτιμήσεις τους για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και έρευνες από αξιολογήσεις προγραμμάτων που εφάρμοσαν πρακτικές που χρησιμοποιεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα) αποτελείται από ερωτήσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου. Χωρίζεται σε δύο μέρη (Α Μέρος και Β Μέρος). Το Α Μέρος αποτελείται από δημογραφικά (φύλο και ηλικία) και υπηρεσιακά στοιχεία (έτη υπηρεσίας, είδος σχολείου υπηρεσίας, επίπεδο εκπαίδευσης) των ερωτώμενων. Το Β μέρος αποτελείται από 34 ερωτήσεις σε μορφή δήλωσης (καταφατικές), βαθμονομημένες σε ισοδιαστημική⁴⁸ τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης στάσεων (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-αρκετά, 4-πάρα πολύ). Δε χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, ώστε να αποφευχθεί η συγκέντρωση των απαντήσεων στο κέντρο της κλίμακας από τους συμμετέχοντες.

Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν βασισμένες στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το **πρώτο** ερευνητικό ερώτημα αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μηχανισμούς (Mech) της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, οι οποίοι επιδρούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση. Το ερώτημα αυτό εστιάζεται στις πρώτες 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η ομαδοποίηση των μηχανισμών συνεχίζεται περαιτέρω, οπότε αυτοί διαχωρίζονται σε πέντε επιμέρους, καθένας εκ των οποίων αφορά συγκεκριμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαχωρισμένοι μηχανισμοί με τις αντίστοιχες ερωτήσεις που αυτοί περιλαμβάνουν.

⁴⁸ Η ισοδιαστημική είναι η κλίμακα, στην οποία αν και «η απόσταση μεταξύ των διαβαθμίσεων της είναι, θεωρητικά τουλάχιστον, ίση... δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την κλίμακα αυτή αναλογικά» (Θεοφιλίδης, 2012: 144).

- Μηχανισμός 1 (Mech1): αφορά τη δραστηριοποίηση του ατόμου μέσω της συμμετοχής του στις ομάδες εργασίας της αυτοαξιολόγησης. Οι ερωτήσεις που τον συνθέτουν είναι οι 1,2,3 και 4.
- Μηχανισμός 2 (Mech2): αφορά την αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών (*peer to peer evaluation*) εκπαιδευτικών, δηλαδή την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών και γενικά τη μεταξύ τους συνεργασία σχετικά με παιδαγωγικά θέματα και θέματα διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις που τον συνθέτουν είναι οι 5,8 και 9.
- Μηχανισμός 3 (Mech3): αναφέρεται στην έρευνα-δράση, δηλαδή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Οι σχετικές ερωτήσεις είναι οι 10,11,12 και 13.
- Μηχανισμός 4 (Mech4): αναφέρεται στην ενδοσχολική επιμόρφωση και τη δικτύωση του σχολείου με άλλα σχολεία ή επιμορφωτικούς φορείς. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις είναι οι 14,15,16 και 20.
- Μηχανισμός 5 (Mech5): αφορά στην αναβάθμιση του κύρους του σχολείου, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων του ίδιου του σχολείου, αλλά και στη συνεργασία αυτών με την τοπική κοινωνία⁴⁹. Οι ερωτήσεις του μηχανισμού αυτού είναι οι 6,7,17,18 και 19.

Συνολικά, οι πέντε παραπάνω μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης συνθέτουν ένα συγκεντρωτικό Μηχανισμό (Mech), ο οποίος καθορίστηκε να αποτελείται από το μέσο όρο των παραπάνω επιμέρους, δηλαδή: $Mech = (Mech1 + Mech2 + Mech3 + Mech4 + Mech5) / 5$.

⁴⁹ Με την ενίσχυση του κύρους του σχολείου ενισχύεται, παράλληλα και το κύρος των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν, το οποίο συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005). Επίσης, η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, μαθητές και γονείς επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του. Η επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζουν ισχυρή θετική συσχέτιση.

Το **δεύτερο** ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρεί η αυτοαξιολόγηση, εφόσον ο σκοπός της είναι η ενίσχυση της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι προϋποθέσεις αφορούν τις ερωτήσεις 21-25 του ερωτηματολογίου και χωρίζονται σε δύο υποομάδες. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δύο υποομάδες των προϋποθέσεων και οι επιμέρους ερωτήσεις τους.

- Προϋπόθεση 1 (Cond1): αφορά στην προσδοκία των εκπαιδευτικών ότι η *Πολιτεία θα ανταποκριθεί στις ανάγκες* σχετικά με τις υποδομές, τα μέσα το σχολείου και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις είναι οι 22 και 23.
- Προϋπόθεση 2 (Cond2): αναφέρεται στην *γνώση* των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και τις δυνατότητές της, την υλική *υποστήριξη* και υποστήριξη από πρόσωπα, όπως ο κριτικός φίλος και βοηθός συνερευνητής. Οι ερωτήσεις είναι οι 21, 24 και 25.

Οι παραπάνω δύο προϋποθέσεις συντίθενται σε ένα συνολικό παράγοντα, ο οποίος προκύπτει από το μέσο όρο των δύο, δηλαδή $Cond1 = (Cond1 + Cond2)/2$.

Το **τρίτο** ερευνητικό ερώτημα είναι οι κατασταλτικοί παράγοντες (Neg), που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αφορούν συνολικά τις ερωτήσεις με αριθμό 26-34. Χωρίζονται επίσης σε τέσσερις υποκατηγορίες, με επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

- Κατασταλτικός 1 (Neg1): αφορά στην εμφάνιση *ανταγωνισμού* ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αποτελείται από την ερώτηση 26.

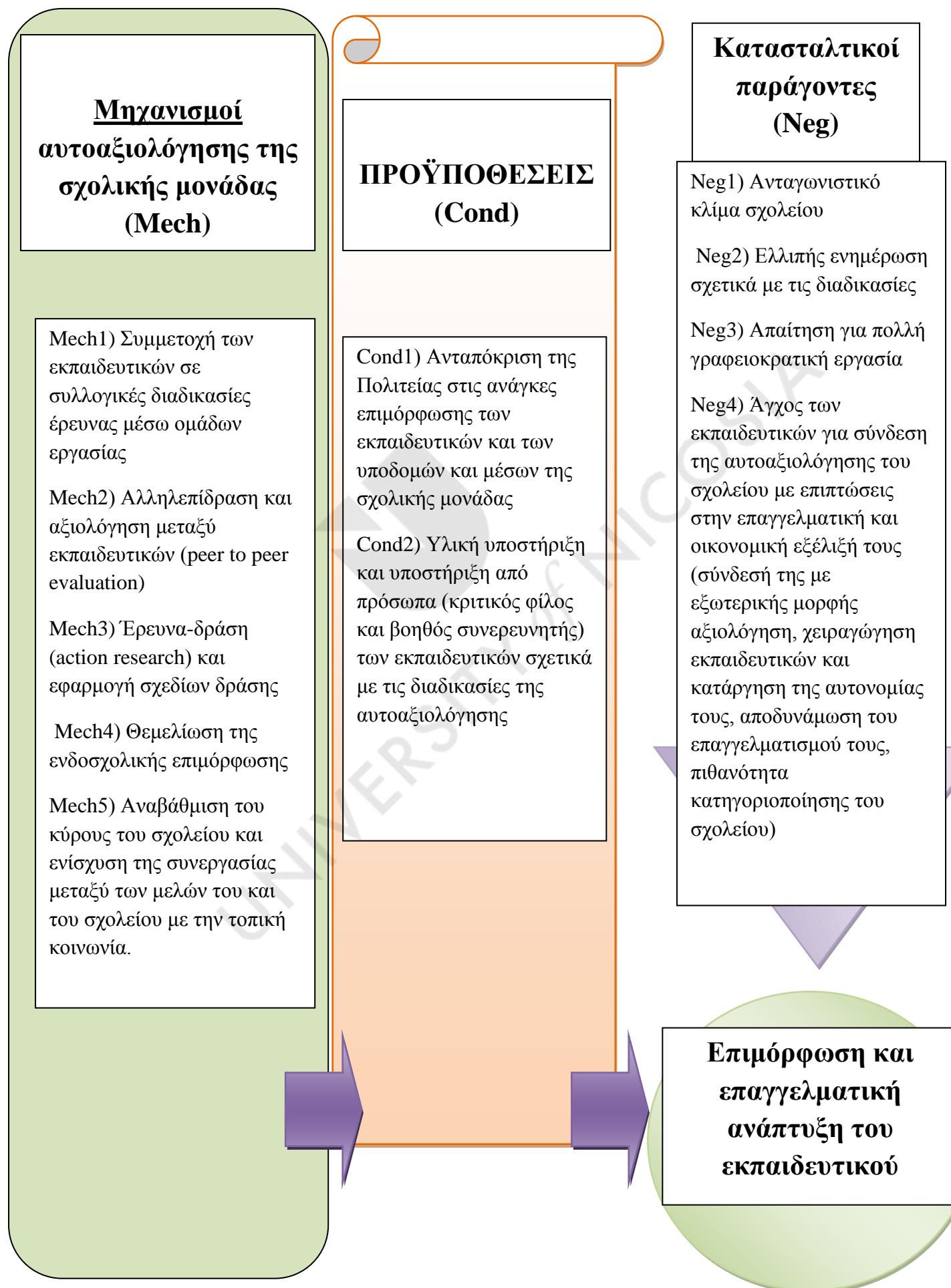
- Κατασταλτικός 2 (Neg2): αναφέρεται στη *δυσκολία* εφαρμογής των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς είτε λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους είτε λόγω του πλήθους των διαφορετικών και ποικίλων απαιτήσεων που απαιτούνται. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις είναι οι 27 και 29.
- Κατασταλτικός 3 (Neg3): αφορά στο *φόρτο εργασίας* και την πολλή *γραφειοκρατία* που δεσμεύει τον εκπαιδευτικό ή τον αποσπά από δραστηριότητες παιδαγωγικής ή διδακτικής φύσεως. Οι ερωτήσεις του κατασταλτικού αυτού παράγοντα είναι οι 30,31 και 33.
- Κατασταλτικός 4 (Neg4): αναφέρεται στην ταύτιση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με την εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και συνδέεται με *δυσμενείς επιπτώσεις* στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Έτσι προκαλείται άρνηση στους διδάσκοντες για τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, με συνέπεια να μην επιτυγχάνεται ωφέλεια στην επαγγελματική ανάπτυξή τους μέσα από αυτές. Οι ερωτήσεις είναι οι 28,32 και 34.

Οι τέσσερις παραπάνω κατασταλτικοί παράγοντες συντίθενται σε έναν συνολικό κατασταλτικό παράγοντα Neg, ο οποίος στην παρούσα έρευνα υπολογίζεται από των μέσο όρο των παραπάνω επιμέρους παραγόντων, σύμφωνα με τον τύπο:

$$\text{Neg} = (\text{Neg1} + \text{Neg2} + \text{Neg3} + \text{Neg4}) / 4.$$

Παρακάτω εμφανίζεται σχηματικά το διάγραμμα με τις μεταβλητές που προαναφέρθηκαν.

Διάγραμμα μεταβλητών



5.2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης της ποσοτικής έρευνας.

A. Εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα (validity) αποτελεί χαρακτηριστικό ενός εργαλείου μέτρησης, ο βαθμός του οποίου δείχνει κατά πόσο το εργαλείο αυτό πραγματικά μετρά την έννοια ή την μεταβλητή (σκοπό) για το οποίο έχει σχεδιαστεί. Ο βαθμός μέτρησης της εγκυρότητας αφορά στα αποτελέσματα του εργαλείου της έρευνας κι όχι στο ίδιο το εργαλείο (Παπαναστασίου, 1993). Στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα περιεχομένου του. Η Παπαναστασίου (1993) ορίζει την εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) ως το «βαθμό που οι ερωτήσεις του δοκιμίου αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το δοκίμιο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει» (σ. 176). Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το ερωτηματολόγιο καλύπτει όσο το δυνατό πιο συνοπτικά αυτά που απαιτούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι μηχανισμοί, οι προϋποθέσεις και οι κατασταλτικοί παράγοντες, για τους οποίους έχει γίνει αναφορά μέσα από τα προηγούμενα κεφάλαια. Παρακάτω εμφανίζονται όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές (κυρίως από ερωτήματα άλλων ερωτηματολογίων) από τις οποίες έχουν ανακτηθεί.

- Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει:

1	να ενημερωθώ σε θέματα που αφορούν το σχολείο μου	Καπαχτσή (2011) ⁵⁰ · Plowright (2008) ⁵¹ · Μαντάς, κ.ά. (2009) ⁵² · Μιχαηλίδου (2008) ⁵³ · Λάμνιαν κ.ά. (2011)
2	να εμπλακώ στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο μου	Καπαχτσή (2011)· Plowright (2008)· Μαντάς, κ.ά. (2009)· Μιχαηλίδου (2008)· Λάμνιαν κ.ά. (2011)· Πασιαρδής (1996) ⁵⁴
3	να ενδυναμωθεί η συνεργασία μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου	Huber (2011) ⁵⁵ · Mausethagen (2013) ⁵⁶ · Ζουγανέλη κ.ά. (2007) ⁵⁷ · Μαντάς, κ.ά. (2009)· Λάμνιαν κ.ά. (2011)
4	στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διαδικασίες έρευνας και αξιολόγησης	Huber (2011)· Μαντάς, κ.ά. (2009)· Μιχαηλίδου (2008)· Δημητριάδης & Παπαδόπουλος (2011) ⁵⁸

⁵⁰ Η έρευνα είχε ως σκοπό τη δημιουργία ενός μοντέλου που να συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

⁵¹ Η μελέτη εξετάζει το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών σχετικά με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία.

⁵² Αφορά μελέτη, μεταξύ άλλων μορφών αξιολόγησης, της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) του σχολείου.

⁵³ Περιγράφει εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε δημοτικό σχολείο από ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Κύπρου.

⁵⁴ Αφορά σε έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των διδασκόντων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

⁵⁵ Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει πολλαπλές προσεγγίσεις με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

⁵⁶ Η μελέτη αυτή εστιάζει στην επίδραση της αξιολόγησης στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

⁵⁷ Η έρευνα αφορά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (μεταξύ και άλλων) σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους.

⁵⁸ Η εργασία αυτή έχει αναπτύξει ένα εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματά της, η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό.

- Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει:

5	στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους	Kyriakides et al (2010)· Huber (2011)
6	στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου	Mausethagen (2013)
7	στην αναβάθμιση του κύρους του σχολείου	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010) ⁵⁹ · Καπαχτσή (2011)
8	σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν το σχολείο	Kyriakides et al (2010) ⁶⁰ · Huber (2011)· Καπαχτσή (2011)
9	σε συχνότερη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών	Kyriakides et al (2010)· Huber (2011)· Καπαχτσή (2011)

- Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης⁶¹:

10	θα με βοηθήσουν να βελτιώσω τις οργανωτικές μου γνώσεις και δεξιότητες	Δημητριάδης & Παπαδόπουλος (2011)
11	μου προκαλεί ενδιαφέρον γιατί θα εμπλακώ ενεργά στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο μου	Plowright (2008)
12	θα με βοηθήσουν στην προσωπική μου αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά μου	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010)· Ιωαννίδου (2014)
13	θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επαγγελματικού μου προσωπικού φακέλου (portfolio)	Huber (2011)

⁵⁹ Η έρευνα αναπτύσσει επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ως μηχανισμός της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

⁶⁰ Η έρευνα αυτή εξετάζει την επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μέσω της αυτοαξιολόγησης με βάση τη σχολική μονάδα.

⁶¹ Kyriakides et al (2010)· Μιχαηλίδου (2008).

- Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου:

14	θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με άλλα σχολεία σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες	Huber (2011); Υφαντή & Φωτοπούλου (2011) ⁶² ; Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012)
15	θα οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Huber (2011); Υφαντή & Φωτοπούλου (2011)
16	θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με εξωτερικούς επιμορφωτικούς παράγοντες, όπως πανεπιστήμια, ενώσεις εκπαιδευτικών κλπ.	Huber (2011); Υφαντή & Φωτοπούλου (2011); Καπαχτσή (2011); Βοζαίτη & Υφαντή (2007) ⁶³
17	θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία	Ainscow et al (2012) ⁶⁴
18	θα ενισχύσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές του σχολείου	Kyriakides et al (2010)
19	θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών	Kyriakides et al (2010)
20	θα οδηγήσει σε συχνότερη επίσκεψη των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών	Ζουγανέλη κ.ά. (2007)

- Πιστεύω ότι:

21	έχω λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης	Μαντάς, κ.ά. (2009)
22	τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και των υποδομών του σχολείου μου	Καπαχτσή (2011); Βοζαίτη & Υφαντή (2007); Μπουζάκης κ.ά. (2011) ⁶⁵ ; Καπαχτσή & Κακανά (2013β)
23	θα ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την περαιτέρω επιμόρφωσή τους	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010); Υφαντή & Φωτοπούλου (2011); Βοζαίτη & Υφαντή (2007);

⁶² Η έρευνα περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

⁶³ Η έρευνα σχετίζεται με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους.

⁶⁴ Η έρευνα υποστηρίζει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα στο περιβάλλον της τοπικής κοινωνίας.

⁶⁵ Αναφέρεται σε έρευνα σχετικά με πόσο επηρεάζουν οι όροι και οι συνθήκες εργασίας των διδασκόντων, κατά την άποψή τους, την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

		Δημητριάδης & Παπαδόπουλος (2011)
24	θα υπάρξει η απαραίτητη υλική υποστήριξη από τη Πολιτεία για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση	Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2012) ⁶⁶
25	θα είναι εξασφαλισμένη η παρουσία εξωτερικών υποβοηθητικών προσώπων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως ο βοηθός-συνερευνητής και ο κριτικός φίλος	Μαντάς, κ.ά. (2009)

- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου:

26	θα καλλιεργήσει ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010)· Herdeiro & Costa e Silva (2013)· Λάμνιαν κ.ά. (2011)
27	θέτει πολλές απαιτήσεις σε δεξιότητες που με δυσκολεύουν να ανταποκριθώ	Herdeiro & Costa e Silva (2013) ⁶⁷ · Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2012)
28	θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων	ΟΟΣΑ (2011)· Μπουζάκης κ.ά. (2011) ⁶⁸
29	με δυσκολεύει, επειδή δεν έχω λάβει επαρκή ενημέρωση σχετικά με τις πρακτικές της	Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2012)
30	περιλαμβάνει πάρα πολλή γραφειοκρατική εργασία	Herdeiro & Costa e Silva (2013)· Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2012)· Μπουζάκης κ.ά. (2011)· Λάμνιαν κ.ά. (2011)·
31	περιλαμβάνει καθήκοντα και ευθύνες που δεν είναι απαραίτητα ή δεν έχουν μεγάλη σημασία	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010)· Herdeiro & Costa e Silva (2013)
32	μου προκαλεί άγχος, γιατί θα συνδεθεί με επαγγελματικές ή και οικονομικές επιπτώσεις σε βάρος των εκπαιδευτικών	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010)· Ζουγανέλη κ.ά. (2007)

⁶⁶ Αφορά σε αδυναμίες που παρατηρήθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία, τη χρονική περίοδο 2010-2012 (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>).

⁶⁷ Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει στοιχεία που δρουν ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

⁶⁸ Γίνεται αναφορά στην απαξίωση του εκπαιδευτικού και της Παιδείας.

33	δεσμεύει χρόνο από την ενασχόλησή μου με τους μαθητές μου	Herdeiro & Costa e Silva (2013)· Mauseithagen (2013)
34	αισθάνομαι ότι περιορίζει την επαγγελματική μου αυτονομία	Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2010)· Herdeiro & Costa e Silva (2013)· Mauseithagen (2013)· Ζουγανέλη κ.ά. (2007)

Ένας τρόπος για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου ήταν να αποφευχθούν ενδεχόμενες ασάφειες ή δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων από τα άτομα στα οποία απευθύνεται (εγκυρότητα όψεως ή φαινομενική). Έτσι, το ερωτηματολόγιο, αρχικά 45 ερωτήσεων, δόθηκε σε πιλοτική μορφή σε δέκα εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν στον πληθυσμό της έρευνας, δηλαδή στην περιοχή της Πέλλας. Μετά από την απομάκρυνση κάποιων δυσνόητων ή μη απαραίτητων ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς, αυτές κατέληξαν στις παραπάνω 34.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα, ο βασικός στόχος ήταν ο εντοπισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν μέσω της αυτοαξιολόγησης και οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι όχι η δημιουργία ενός εργαλείου μέτρησης. Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του παρόντος εργαλείου ποσοτικής έρευνας, συμπληρώνεται και από αποτελέσματα ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ημιδομημένη συνέντευξη).

B. Αξιοπιστία

Η μέτρηση του βαθμού αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's α . Ο τελευταίος μετρά το βαθμό αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability), δηλαδή εκτιμά εάν οι συμμετέχοντες έχουν απαντήσει με παρόμοιο τρόπο στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2013). Ο τρόπος υπολογισμού έγινε μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 19.

Ο δείκτης Cronbach's α αποδείχτηκε εξαιρετικά υψηλός για το σύνολο των απαντήσεων (Cronbach's $\alpha = 0,919$). Αναλυτικότερα, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα για κάθε επιμέρους υποπαράγοντα:

- Mech1 ($\alpha = 0,741$). Mech2 ($\alpha = 0,683$). Mech3 ($\alpha = 0,795$). Mech4 ($\alpha = 0,770$). Mech5 ($\alpha = 0,852$).
- Cond1 ($\alpha = 0,854$). Cond2 ($\alpha = 0,763$).
- Neg2 ($\alpha = 0,609$). Neg3 ($\alpha = 0,742$). Neg4 ($\alpha = 0,739$).

Συγκεντρωτικά, για τον Mech προέκυψε Cronbach's $\alpha = 0,904$, για τον Cond είναι Cronbach's $\alpha = 0,944$ για τον Neg υπολογίστηκε Cronbach's $\alpha = 0,827$, οι οποίοι είναι εξαιρετικά υψηλοί βαθμοί αξιοπιστίας (Ουζούνη & Κανάκης, 2011).

5.3. Ποιοτική έρευνα

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε, εκτός από ποσοτική και ποιοτική μέθοδο συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων. Ο λόγος που διεξήχθη και η ποιοτική έρευνα ήταν η τριγωνοποίηση (triangulation) των δεδομένων, η οποία κρίθηκε απαραίτητη για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα βάσει του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

5.3.1. Ερευνητικό εργαλείο και δείγμα της ποιοτικής έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ποιοτική έρευνα, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) και διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Απριλίου-Μαΐου 2014. Ο τρόπος αυτός συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε επειδή στηρίζεται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη και η διατύπωσή τους μπορεί να τροποποιηθεί (Robson, 2010).

Αναφορικά με το υλικό της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εννέα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι τρεις από τους εκπαιδευτικούς αυτούς ήταν γυναίκες. Οι δύο από αυτές υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο, η μια εκ των οποίων έχει θέση στη διευθυντική ομάδα και η τρίτη ανήκει σε Επαγγελματικό Λύκειο. Από τους υπόλοιπους έξι άντρες συνεντευξιζόμενους, οι τέσσερις υπηρετούν σε

Επαγγελματικό Λύκειο, ένας εκ των οποίων κατέχει θέση στη διευθυντική ομάδα και ένας θέση ευθύνης σε τομέα ειδικότητας. Ο τελευταίος διαθέτει πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας ΣΕΛΕΤΕ. Επίσης, ένας από τους τέσσερις αυτούς εκπαιδευτικούς κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο. Δύο από τους άντρες συνεντευξιαζόμενους υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο, ο ένας εκ των οποίων είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου. Τέλος, τρεις άντρες εκπαιδευτικοί ανήκουν σε Γυμνάσιο, ενώ ο ένας από αυτούς ασκούσε καθήκοντα διευθυντή σε παρελθόντα έτη, σε άλλη σχολική μονάδα από την παρούσα.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου είκοσι λεπτά η καθεμία και διενεργήθηκαν σε αίθουσα στο χώρο του σχολείου. Καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι κατά το δυνατό ήσυχη η αίθουσα, ώστε να μην υπάρχουν διακοπές στην πορεία της συζήτησης. Ο βασικός κορμός της συνέντευξης αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες ήταν σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Κατά την πορεία, προέκυπταν ερωτήσεις σχετικές με απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν περισσότερο χαρακτήρα αποσαφήνισης και διευκρινίσεων πάνω στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι τέσσερις βασικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν οι εξής:

1. Τι θεωρείτε ότι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;
2. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου προβλέπει την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με έρευνα-δράση, αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, ενδοσχολική επιμόρφωση και απόκτηση γνώσεων πάνω σε διαδικασίες έρευνας και αξιολόγησης. Πιστεύετε ότι σας παρέχεται η ευκαιρία να ασχοληθείτε με αυτά, λόγω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο σας;

3. Ποιες προϋποθέσεις πιστεύετε ότι πρέπει να υφίστανται από το σχολείο, την Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόζονται όσο το δυνατό συχνότερα οι παραπάνω πρακτικές;
4. Πιστεύετε ότι η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει κάποια στοιχεία που επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Η ποιοτική έρευνα δέχεται πολλές αλήθειες κι πολλές πραγματικότητες, οπότε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή δεν μπορούν να προκαθοριστούν δομικά σε κατηγορίες, παρά μόνο όταν ολοκληρωθεί η λήψη και η εξέταση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Βάσει των ερωτήσεων, επιχειρήθηκε να γίνει ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν πάνω στα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και να αντιστοιχηθούν σύμφωνα στη δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική έρευνα, δηλαδή σε μηχανισμούς, προϋποθέσεις και κατασταλτικούς παράγοντες. Έτσι λοιπόν, οι κατηγορίες που προέκυψαν μετά από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κατανεμήθηκαν σε τέσσερις βασικές. Αυτές είναι:

1. Έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών.
2. Μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης που προσβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
3. Προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ώστε να είναι επιτεύξιμη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4. Κατασταλτικοί παράγοντες πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των σχολείων.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Αποτελέσματα ποσοτική έρευνας

Η παρούσα ανάλυση έγινε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 19. Διενεργήθηκε περιγραφική και συσχετιστική ανάλυση των απαντήσεων.

6.1.1. Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης της ποσοτικής έρευνας.

Παρακάτω εμφανίζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) κάθε ερώτησης ξεχωριστά και συγκεκριμένα, εμφανίζονται οι μέσοι όροι (mean) και τα ποσοστά κάθε απάντησης (percentages). Επίσης, γίνεται αναφορά στις περιπτώσεις που εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποια δημογραφικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μετά τη χρήση της «One-way Anova» και την «Post-Hoc» ανάλυσή τους.

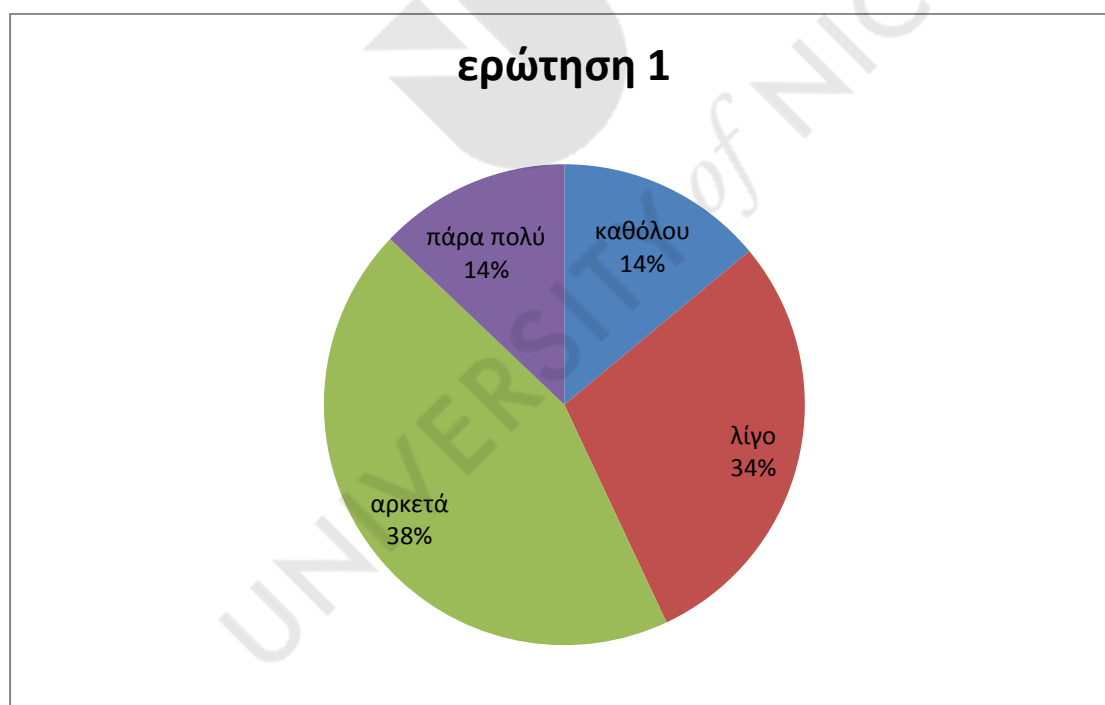
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει πόσο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι επιδρούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό μπορεί να εξεταστεί καθένας από τους πέντε υπο-

παράγοντες μηχανισμού (Mech) ξεχωριστά, καθώς και κάθε ερώτηση που τον απαρτίζει.

Αρχικά, ο **Μηχανισμός 1 (Mech1)**, ο οποίος αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες εργασίας, αποτελείται από τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ερώτηση 1: Ο Πίνακας 1 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 1: «*Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει να ενημερωθώ σε θέματα που αφορούν το σχολείο μου*». Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο $M.O.=2,52$ ($T.A.=0,904$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

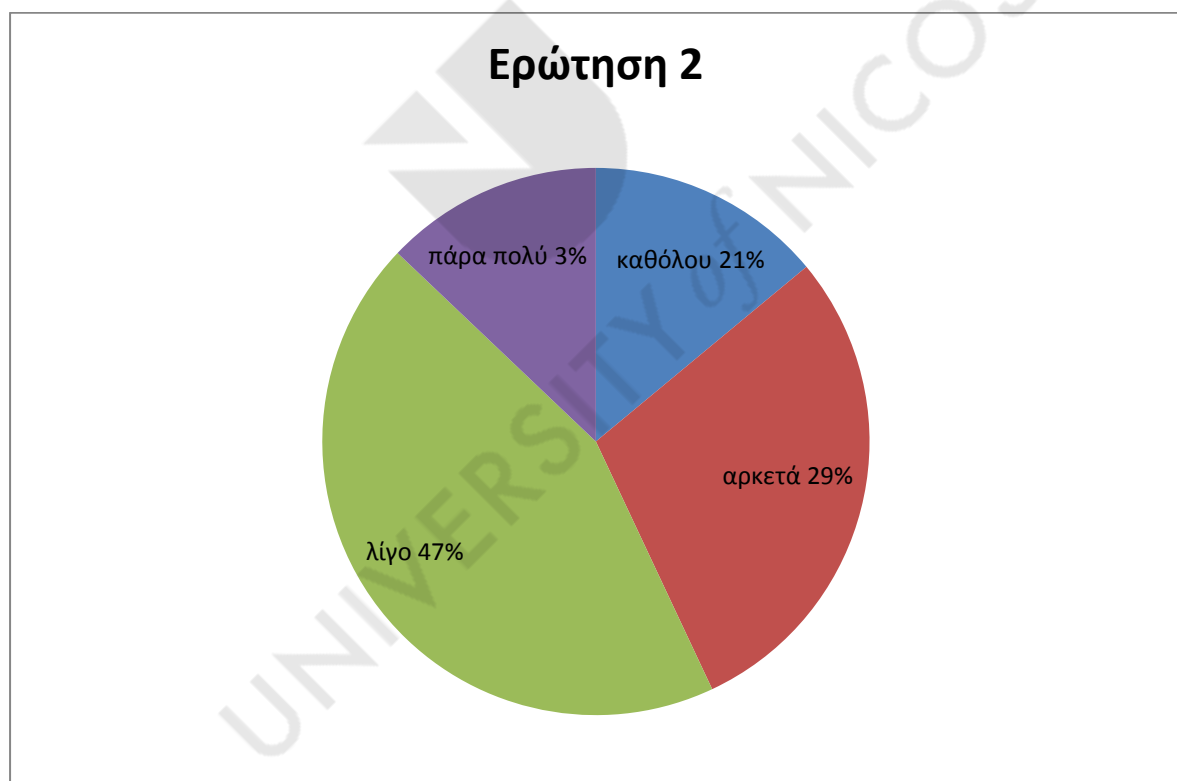


Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρουσιάζεται μεταξύ του τύπου σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο ($M.O.=2,16$ και $T.A.=0,789$) με το Γυμνάσιο ($M.O.=2,83$ και $T.A.=0,889$), με $Sig=0,007(<0,05)$, αλλά και

ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο με το Γενικό Λύκειο ($M.O.=2,69$ και $T.A.=0,928$), με $Sig=0,05^{69}$.

Ερώτηση 2: Τα ποσοστά της δεύτερης ερώτησης, που αφορά στον πρώτο μηχανισμό (και πρώτο ερευνητικό ερώτημα): «*Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει να εμπλακώ στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο μου*», παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Ως γενικός μέσος όρος από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει $M.O.: 2,15$ ($T.A.=0,779$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2



Στατιστικά σημαντική διαφορά ($Sig=0,011<0,05$) παρουσιάζεται στην περίπτωση του φύλου, όπου οι άντρες εμφανίζουν $M.O=1,93$ ($T.A.=0,669$), ενώ οι γυναίκες $M.O.=2,34$ ($T.A.=0,823$).

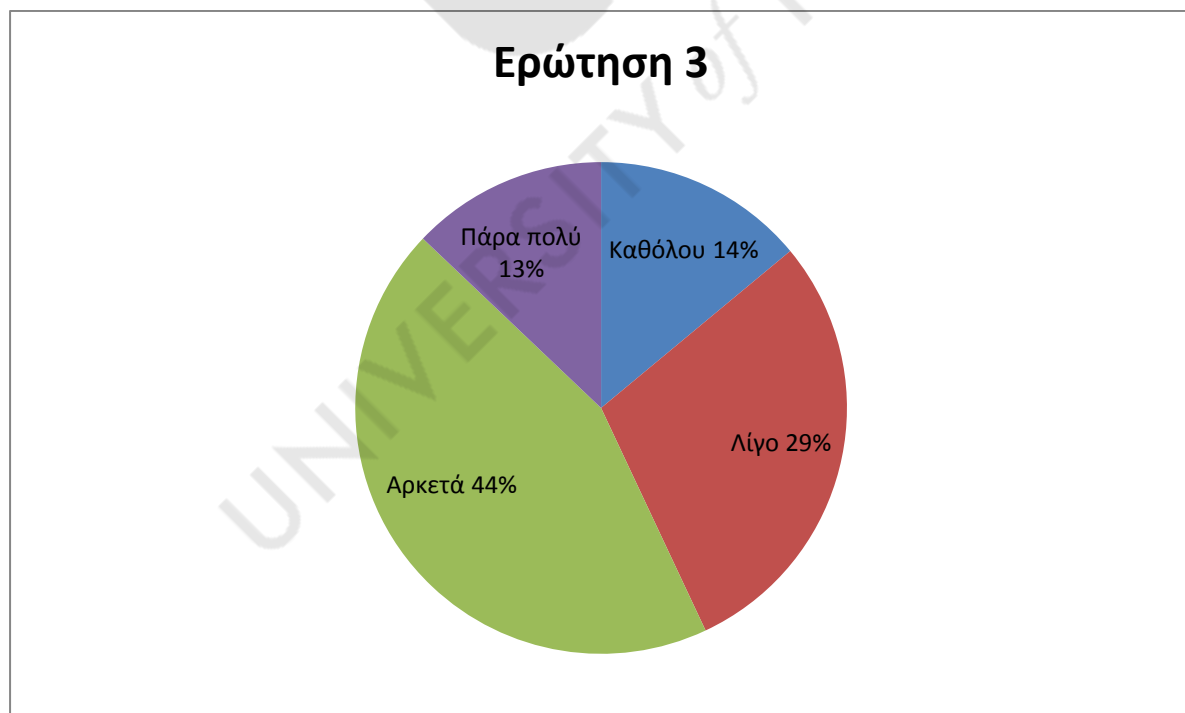
⁶⁹ Ως στατιστικά σημαντική διαφορά εννοείται η $Sig=0,05$.

Επίσης στην περίπτωση του τύπου σχολείου και ειδικότερα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο (Μ.Ο.=1,82 με Τ.Α.=0,652) και το Γυμνάσιο (Μ.Ο.=2,48 με Τ.Α.=0,871)⁷⁰ και το Επαγγελματικό Λύκειο με το Γενικό Λύκειο (Μ.Ο.=2,27 με Τ.Α.=0,667)⁷¹.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig}=0,007<0,05$) υπήρξε ανάμεσα στους πτυχιούχους ΑΕΙ-ΤΕΙ (Μ.Ο.=2,28 με Τ.Α.=0,791) και τους πτυχιούχους Master (Μ.Ο.=1,65 με Τ.Α.=0,493).

Ερώτηση 3: Ο Πίνακας 3 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 3: «*Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει να ενδυναμωθεί η συνεργασία μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου*». Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο Μ.Ο.=2,56 (Τ.Α.=0,890).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3



⁷⁰ Με $\text{Sig}=0,001<0,05$.

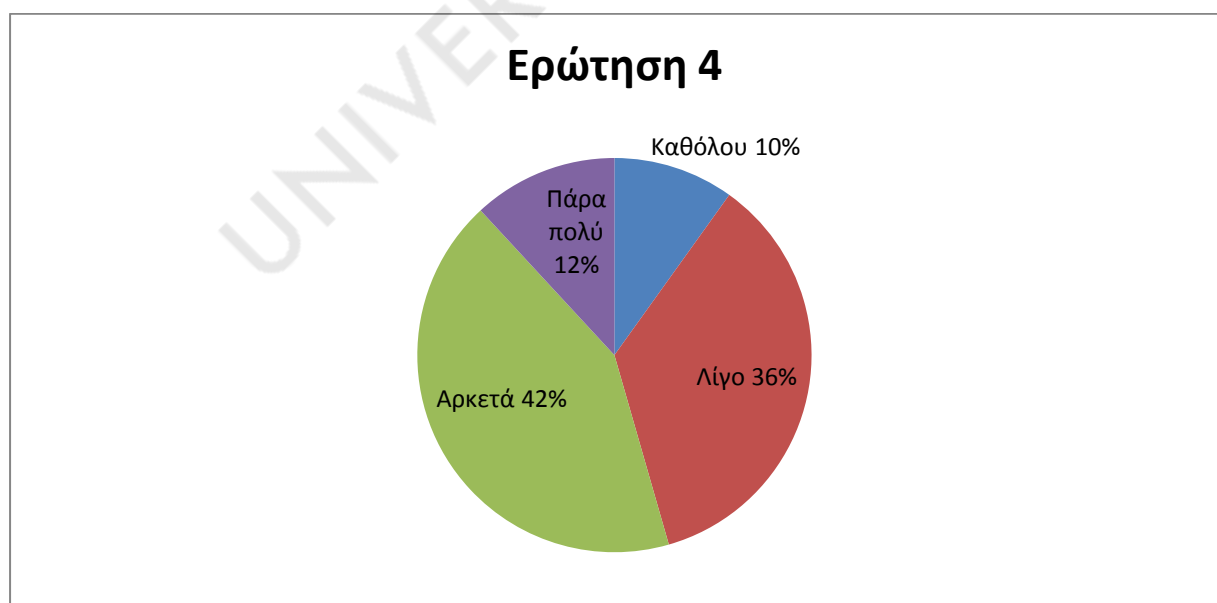
⁷¹ Με $\text{Sig}=0,05$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{Sig}=0,009<0,05$) προέκυψαν ανάμεσα στον τύπο σχολείου και ειδικότερα ανάμεσα στο Γυμνάσιο ($\text{M.O.}=2,93$ με $\text{T.A.}=0,799$) και στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\text{M.O.}=2,29$ με $\text{T.A.}=898$).

Επίσης, στην περίπτωση του φύλου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig}=0,018<0,05$), οπότε ο μέσος όρος στα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των αντρών ήταν $\text{M.O.}=2,33$ ($\text{T.A.}=0,969$) και στις γυναίκες $\text{M.O.}=2,76$ ($\text{T.A.}=0,771$).

Ερώτηση 4: Ο Πίνακας 4 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 4: «*Η συμμετοχή μου τα ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διαδικασίες έρευνας και αξιολόγησης*». Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο $\text{M.O.}=2,57$ ($\text{T.A.}=0,826$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{Sig}=0,034<0,05$) στα αποτελέσματα προέκυψαν μόνο στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Γυμνάσιο ($\text{M.O.}=2,83$ με $\text{T.A.}=0,805$) και το Επαγγελματικό Λύκειο ($\text{M.O.}=2,32$ με $\text{T.A.}=0,739$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

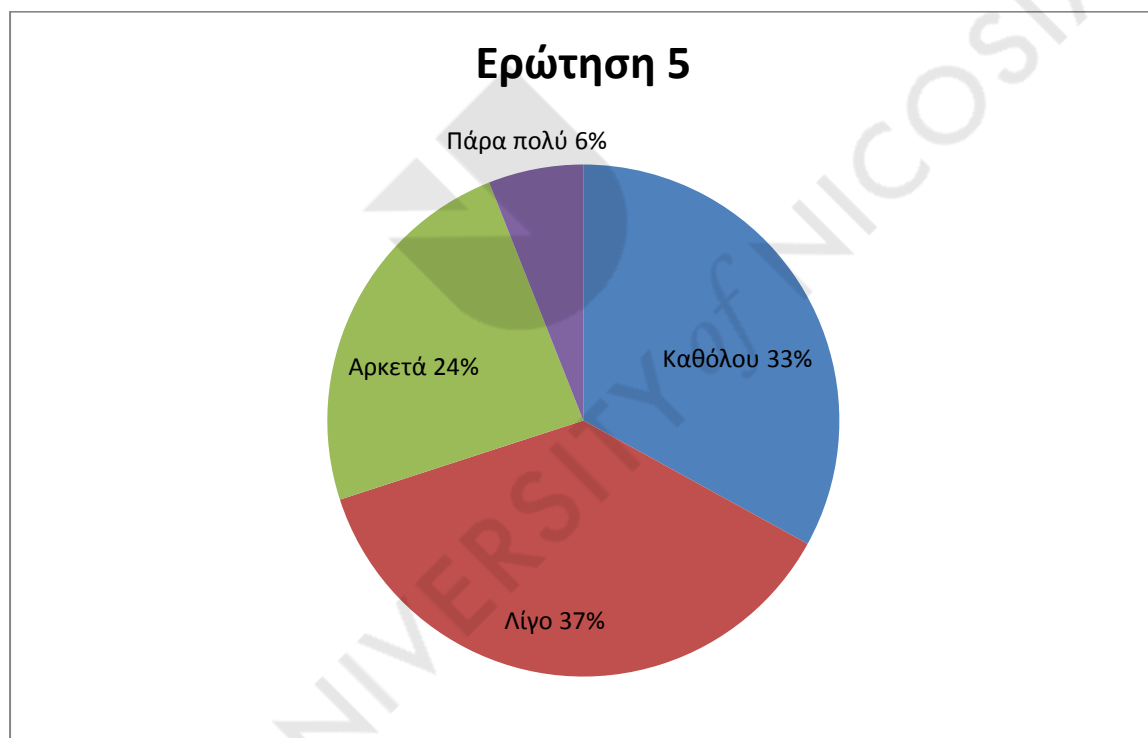


Μηχανισμός 2

Ο Μηχανισμός 2, ο οποίος αφορά την *αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών (peer to peer evaluation)* εκπαιδευτικών, συντίθεται από τις ερωτήσεις 5,8 και 9.

Ερώτηση 5: Ο Πίνακας 5 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 5: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσά στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους*».

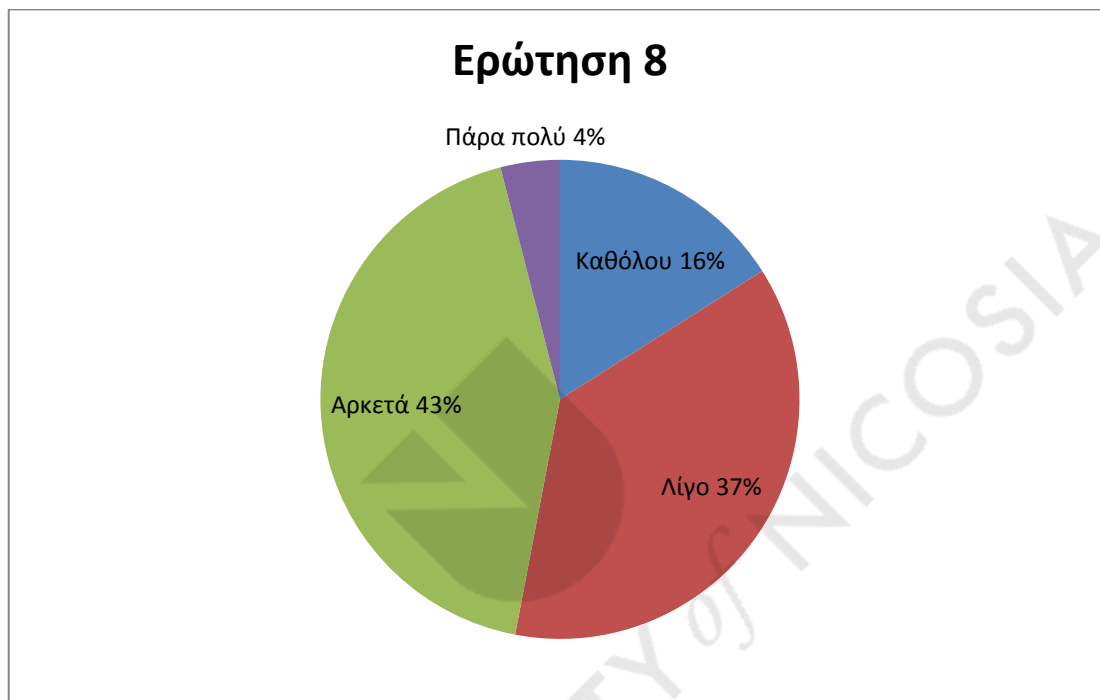
ΠΙΝΑΚΑΣ 5



Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο $M.O.=2,03$ ($T.A.=0,914$), χωρίς να διαπιστωθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε κάποια από τις ομάδες των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 8: Ο Πίνακας 6 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 8: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν το σχολείο*».

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

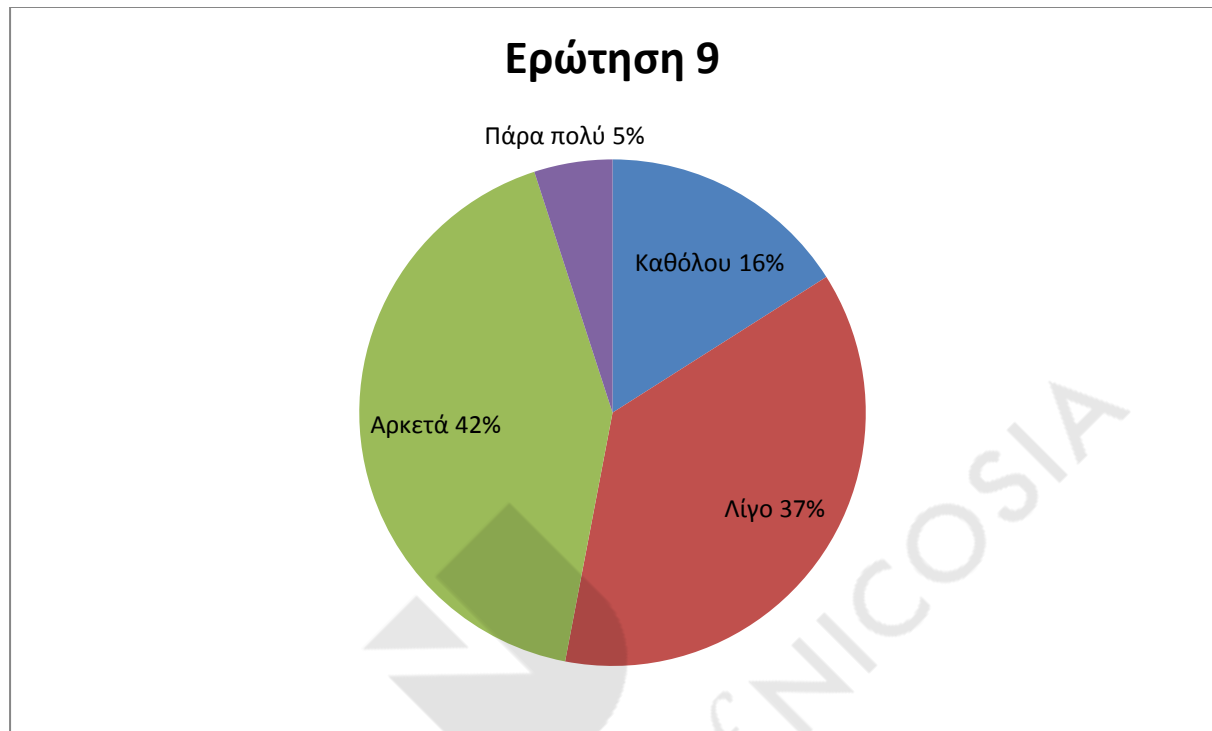


Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε σε τιμή $M.O.=2,35$ με $T.A.=0,803$ και χωρίς να εμφανίσει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 9: Στον Πίνακα 7 εμφανίζονται τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 9: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει σε συχνότερη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών*».

Ο μέσος όρος κυμάνθηκε στις τιμές $M.O.=2,37$ με $T.A.=0,818$, χωρίς να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

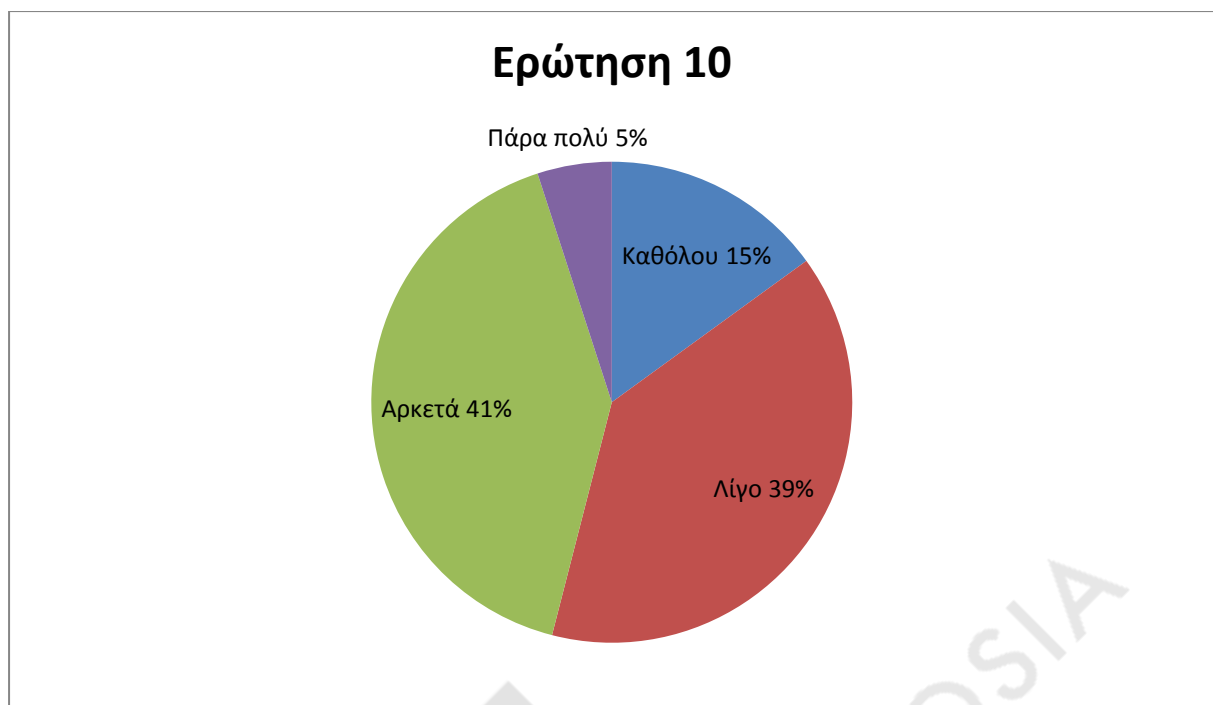


Μηχανισμός 3

Ο Μηχανισμός 3 αποτελείται από τις ερωτήσεις 10,11,12 και 13. Τα αποτελέσματα της καθεμίας εμφανίζονται παρακάτω αναλυτικότερα.

Ερώτηση 10: Η ερώτηση αυτή έχει ως εκφώνηση: «*Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης θα με βοηθήσουν να βελτιώσω τις οργανωτικές μου γνώσεις και δεξιότητες*» και ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα ποσοστά από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

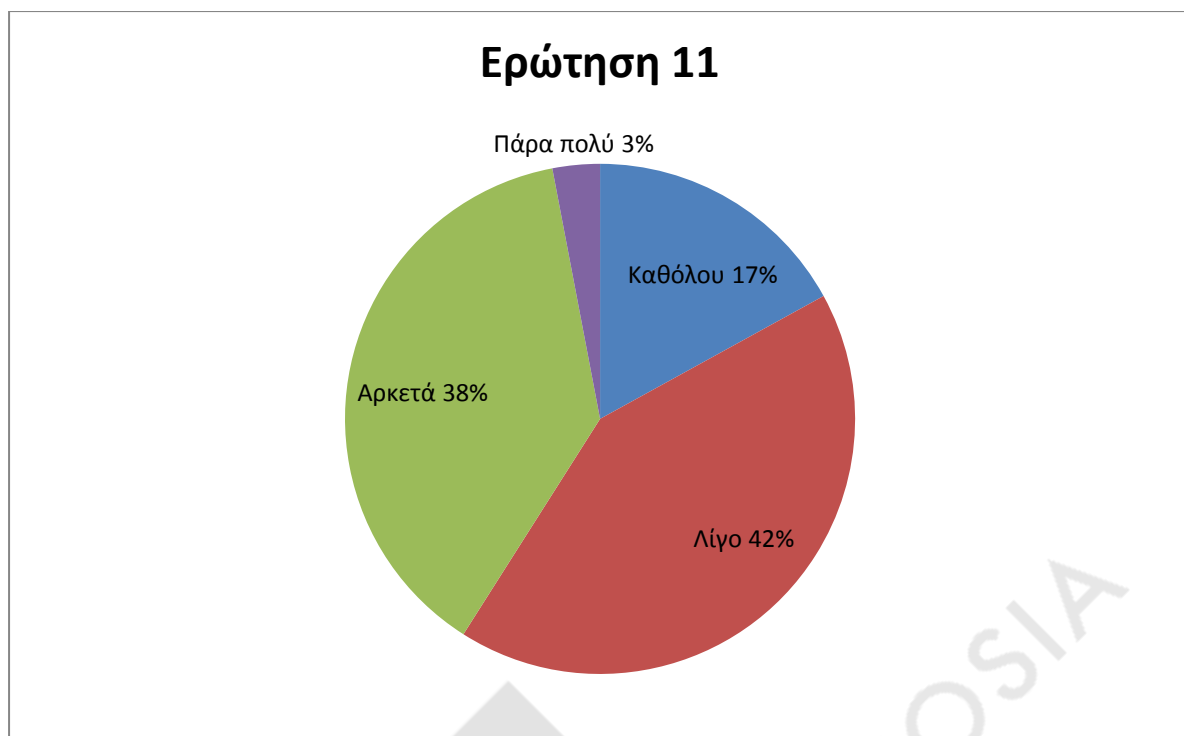
ΠΙΝΑΚΑΣ 8



Ο μέσος όρος που προέκυψε ήταν $M.O.=2,37$ με $T.A.=0,805$, χωρίς να διαπιστωθεί στατιστικά σημαντική διαφορά στα δημογραφικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 11: Τα αποτελέσματα της ερώτησης: «*Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης μου προκαλούν ενδιαφέρον γιατί θα εμπλακώ ενεργά στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο μου*», εμφανίζονται με ποσοστά στον Πίνακα 9.

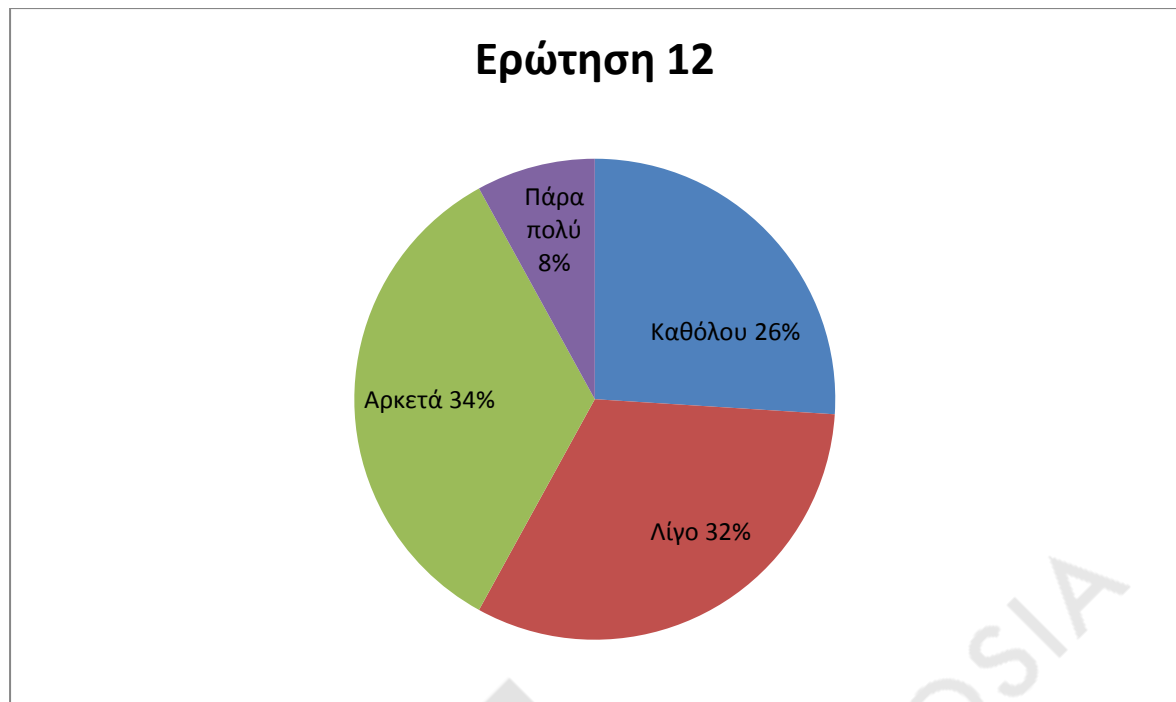
ΠΙΝΑΚΑΣ 9



Οι απαντήσεις έδωσαν μέσο όρο $M.O.=2,27$ με τυπική απόκλιση $T.A.=0,782$, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποιο από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 12: Η ερώτηση: «*Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης θα με βοηθήσουν στην προσωπική μου αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά μου*» παρείχε τα ποσοστά του Πίνακα 10, όπως εμφανίζεται παρακάτω. Ο μέσος όρος των απαντήσεων υπολογίστηκε $M.O.=2,24$ με $T.A.=0,925$, χωρίς να παρατηρηθεί στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα χαρακτηριστικό των ερωτηθέντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10



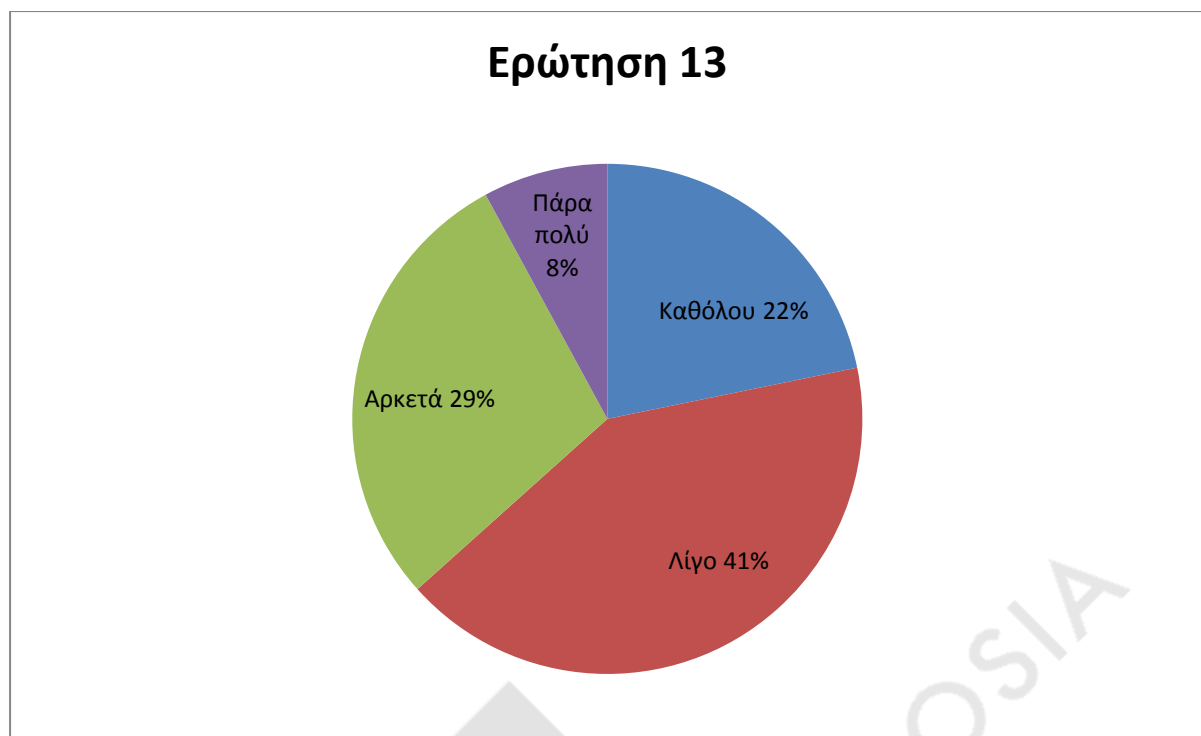
Ερώτηση 13: Η ερώτηση 13 «*Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επαγγελματικού μου προσωπικού φακέλου (portfolio)*» εμφάνισε ποσοστά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Γενικός μέσος όρος εμφανίστηκε $M.O.=2,23$ με $T.A.=0,874$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην περίπτωση του τύπου σχολείου και ειδικότερα ανάμεσα στα αποτελέσματα του Γυμνασίου ($M.O.=2,66$ με $T.A.=0,769$) με το Γενικό Λύκειο⁷² ($M.O.=2,04$ με $T.A.=0,720$) και το Επαγγελματικό Λύκειο⁷³ ($M.O.=2,03$ με $T.A.=0,944$).

⁷² Με $Sig=0,022<0,05$ μεταξύ Γενικού Λυκείου και Γυμνασίου.

⁷³ Με $Sig=0,009<0,05$ μεταξύ Επαγγελματικού Λυκείου και Γυμνασίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11



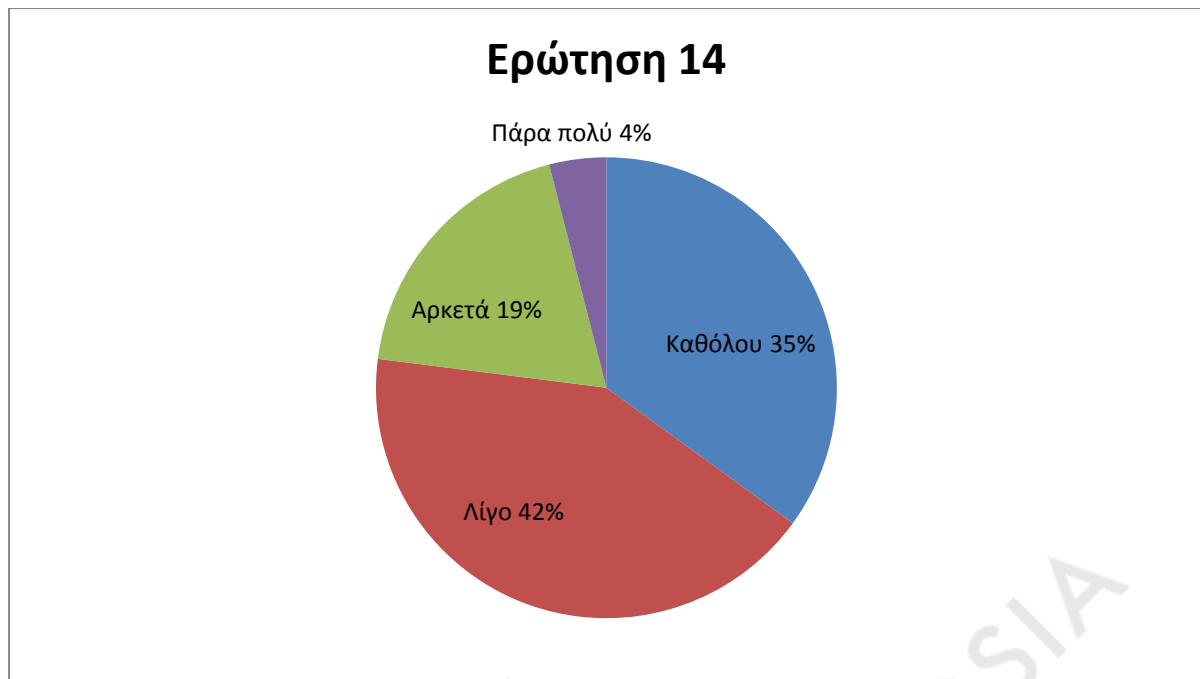
Στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig}=0,03<0,05$) εντοπίστηκε, επίσης, ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού ($\text{M.O.}=1,76$ με $\text{T.A.}=0,664$) και τους κατόχους διδακτορικού τίτλου ($\text{M.O.}=3$ με $\text{T.A.}=0,816$).

Μηχανισμός 4

Ο μηχανισμός 4 απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αποτελείται από τις ερωτήσεις 14,15,16 και 20, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

Ερώτηση 14: Η ερώτηση με εκφώνηση: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με άλλα σχολεία σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες*» εμφάνισε τα ποσοστά του Πίνακα 12.

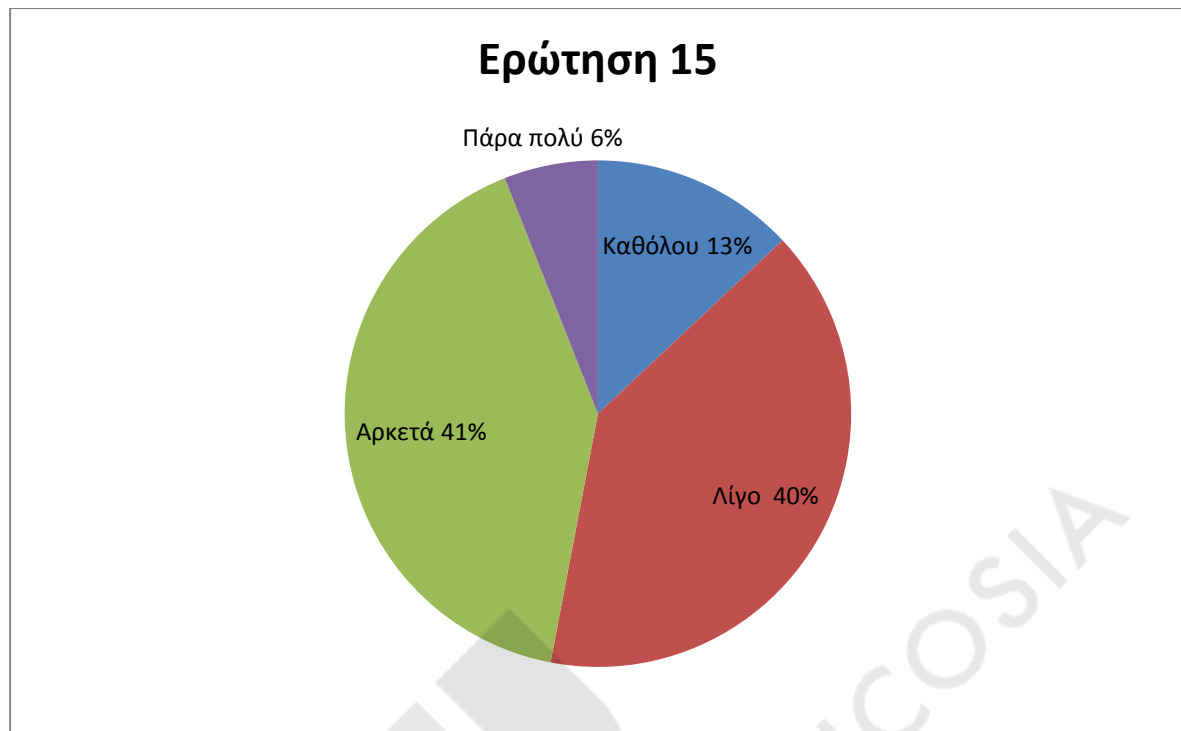
ΠΙΝΑΚΑΣ 12



Ο γενικός μέσος όρος ήταν $M.O.=1,94$ με $T.A.=0,845$, χωρίς να παρουσιαστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων.

Ερώτηση 15: Η ερώτηση αυτή: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης*» εμφανίζει τα ποσοστά του Πίνακα 13.

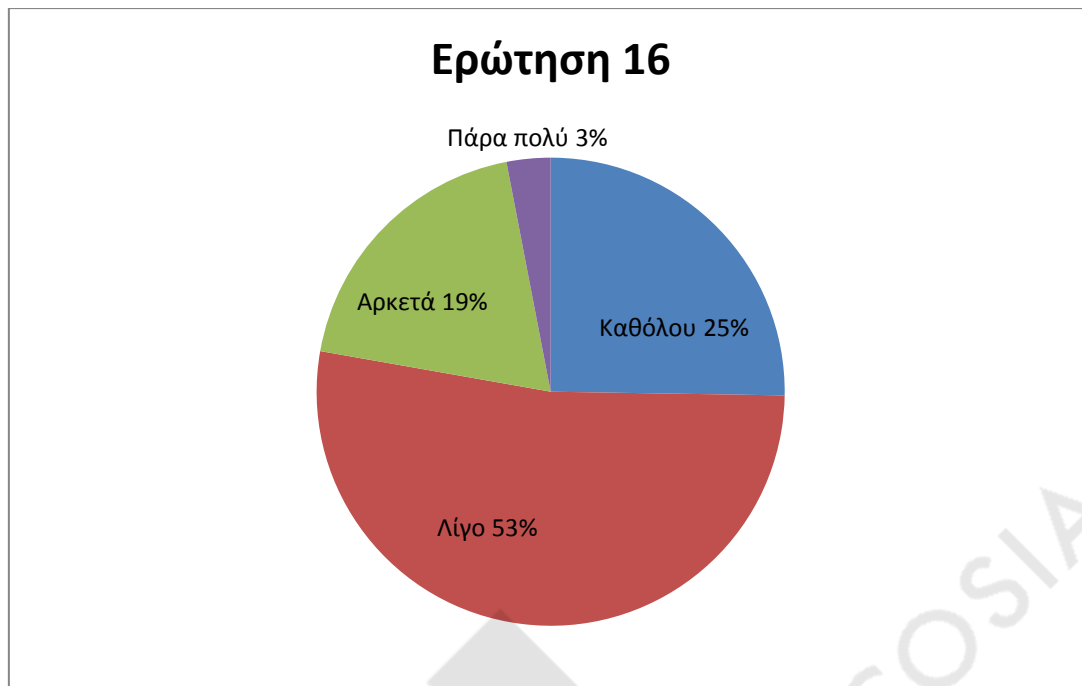
ΠΙΝΑΚΑΣ 13



Ως γενικός μέσος όρος στην παρούσα ερώτηση ήταν $M.O.=2,41$ με $T.A.=0,797$, χωρίς να υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ερωτηθέντες.

Ερώτηση 16: Ως εκφώνηση «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα συμβάλλει στη συνεργασία του με εξωτερικούς επιμορφωτικούς παράγοντες, όπως πανεπιστήμια, ενώσεις εκπαιδευτικών κλπ.*» εμφάνισε γενικό μέσο όρο προέκυψε $M.O.= 2,01$ με $T.A.=0,759$. Τα ποσοστά των απαντήσεων εμφανίζονται στον Πίνακα 14.

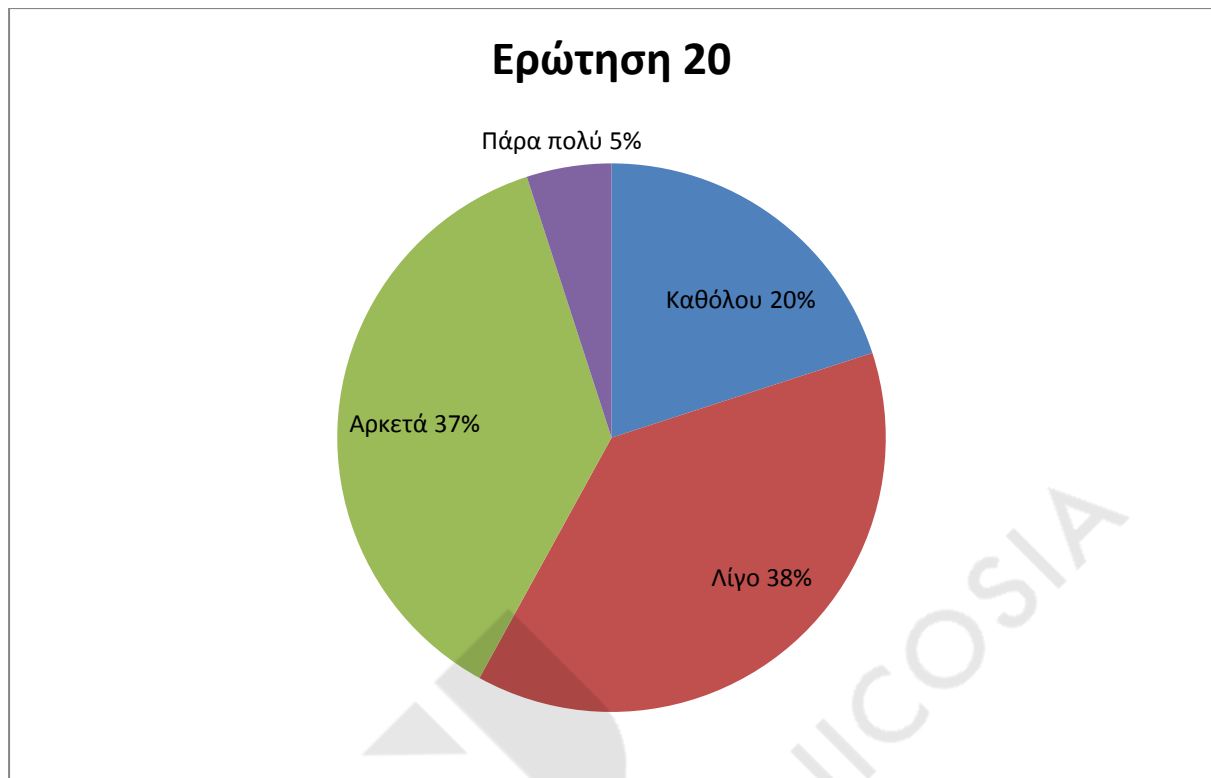
ΠΙΝΑΚΑΣ 14



Στατιστικά σημαντικές διαφορές επισημάνθηκαν αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα το Γυμνάσιο (Μ.Ο.=2,38 με Τ.Α.=0,728) σε σχέση με το Γενικό Λύκειο (Μ.Ο.=1,88 με Τ.Α.=0,588) εμφάνισε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\text{Sig}=0,039<0,05$, ενώ το Γυμνάσιο με το Επαγγελματικό Λύκειο (Μ.Ο.=1,82 με Τ.Α.=0,801) εμφάνισε $\text{Sig}=0,007<0,05$.

Ερώτηση 20: Εκφώνηση της ερώτησης αυτής είναι «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει σε συχνότερη επίσκεψη των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την ενίσχυση των εκπαιδευτικών*» και έδωσε σαν γενικό μέσο όρο Μ.Ο.=2,27 με Τ.Α.= 0,849. Τα ποσοστά παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15



Στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig}=0,006<0,05$) εμφανίστηκε στην περίπτωση των ομάδων ηλικίας 30-39 (Μ.Ο.=1,81 με Τ.Α.=0,873) και 50 και άνω (Μ.Ο.=2,58 με Τ.Α.=0,654).

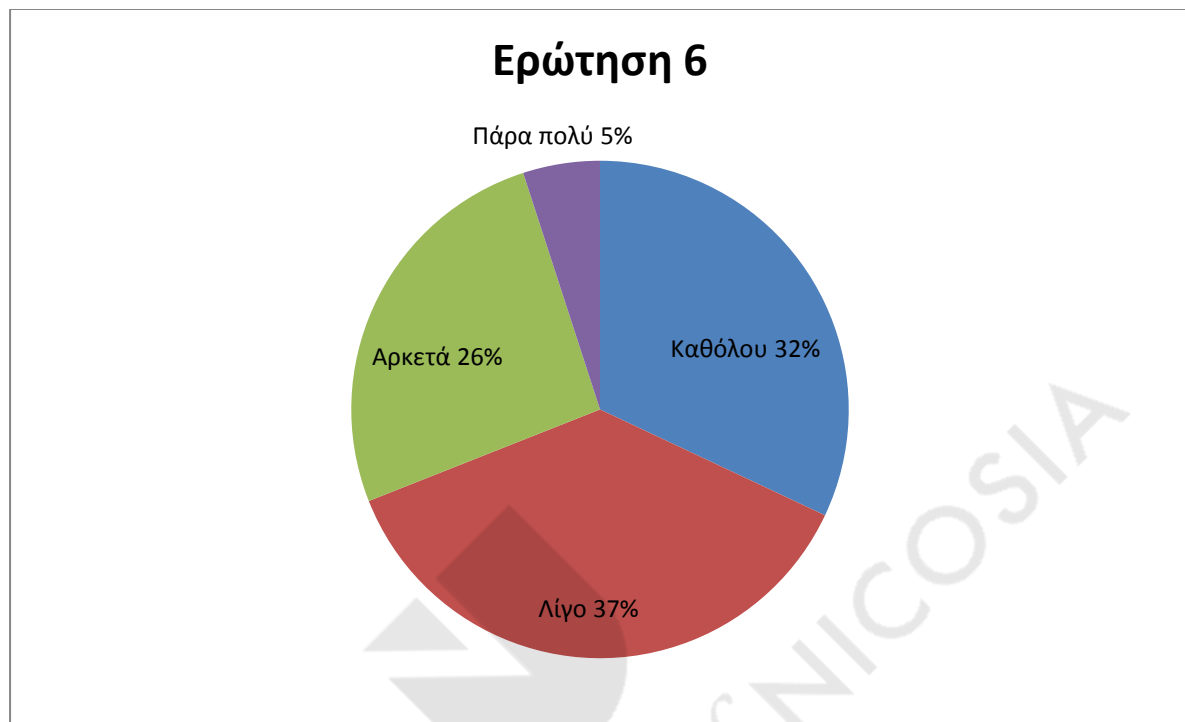
Μηχανισμός 5

Ο μηχανισμός 5 που απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6,7,17,18 και 19, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται παρακάτω.

Ερώτηση 6: Η ερώτηση «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου*» εμφανίζει τα ποσοστά απαντήσεων στον Πίνακα 16.

Γενικό μέσο όρο υπολογίστηκε σε $M.O.=2,04$ ($T.A.=0,896$), χωρίς να παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους συμμετέχοντες.

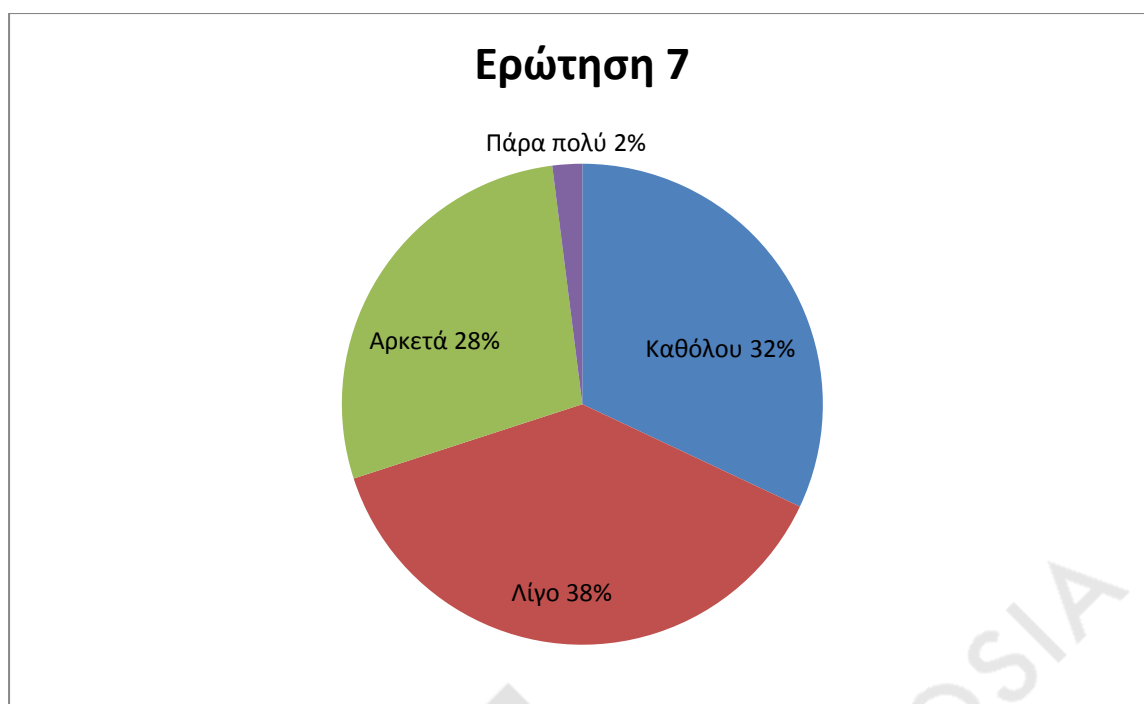
ΠΙΝΑΚΑΣ 16



Ερώτηση 7: Η ερώτηση «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει στην ενίσχυση του κύρους του σχολείου*» εμφάνισε τα παρακάτω ποσοστά (Πίνακας 17).

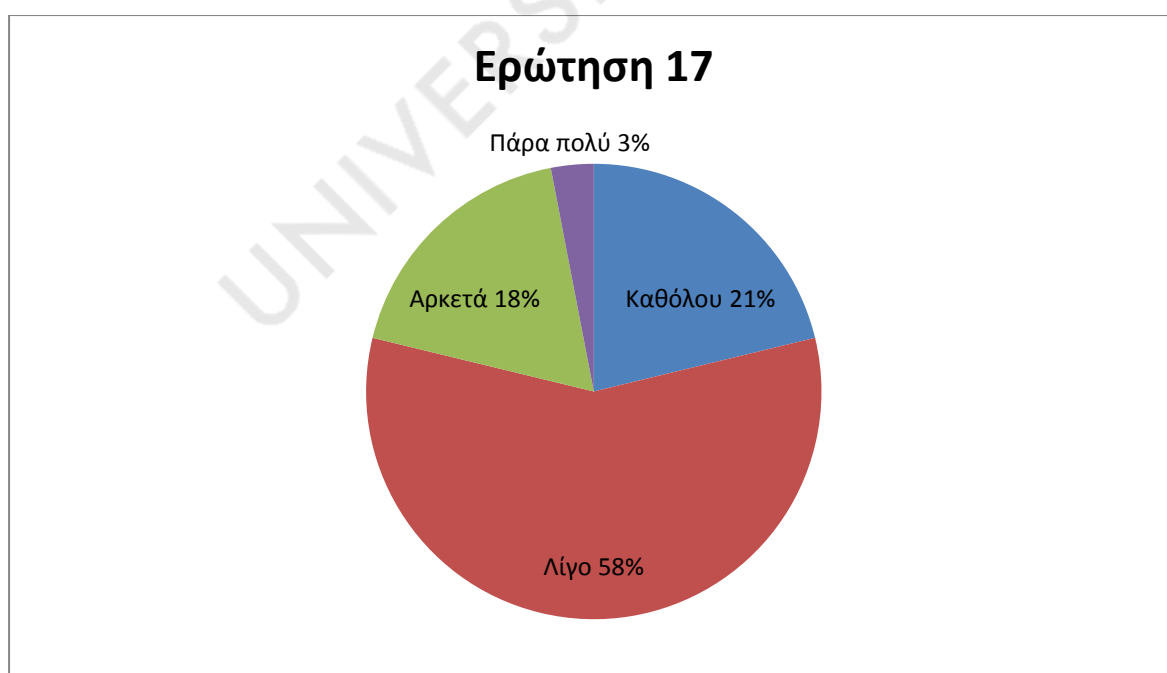
Ο γενικός μέσος όρος που προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν $M.O.=2$ ($T.A.=0,834$), χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17



Ερώτηση 17: Η ερώτηση με εκφώνηση «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία*» εμφάνισε ποσοστά όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 18.

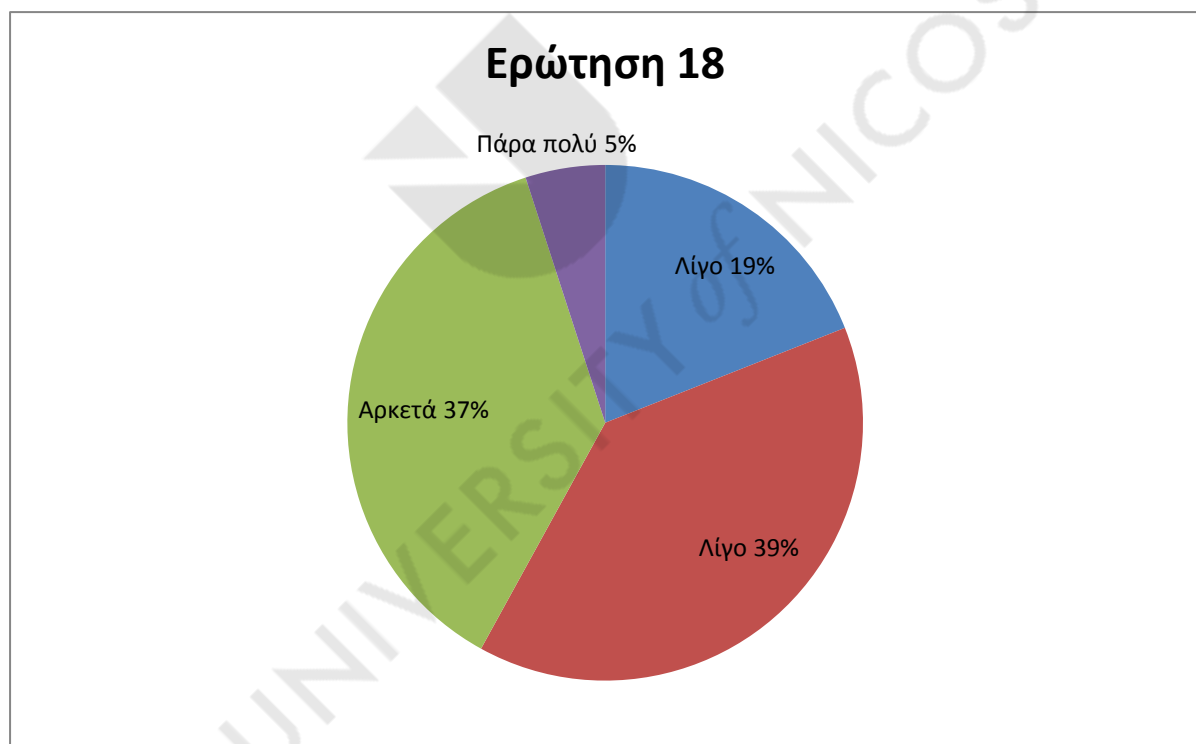
ΠΙΝΑΚΑΣ 18



Ως γενικός μέσος όρος προέκυψε $M.O.=2,03$ ($T.A.=0,729$), με στατιστικά σημαντική διαφορά ($Sig=0,014<0,05$) στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Γυμνάσιο ($M.O.=2,34$ με $T.A.=0,670$) και το Επαγγελματικό Λύκειο ($M.O.=1,84$ με $T.A.=0,679$).

Ερώτηση 18: Έχει ως εκφώνηση «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα ενισχύσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές του σχολείου*» και τα ποσοστά της παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

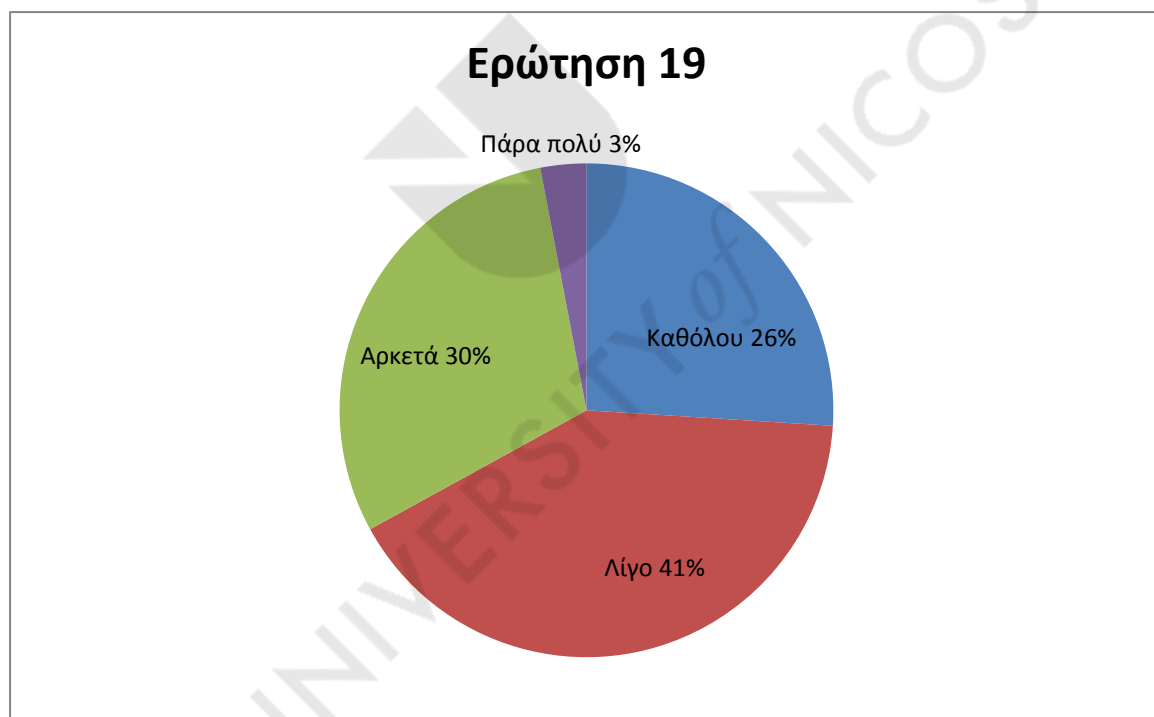


Γενικός μέσος όρος υπολογίστηκε $M.O.=2,28$ ($T.A.=0,839$), αλλά εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το είδος σχολείου και το φύλο. Συγκεκριμένα, μεταξύ του Γυμνασίου ($M.O.=2,57$ με $T.A.=0,682$) και του Επαγγελματικού Λυκείου ($M.O.=2,03$ με $T.A.=0,854$) προέκυψε στατιστική

σημαντικότητα ($\text{Sig}=0,019<0,05$), ενώ μεταξύ αντρών ($\text{M.O.}=2,09$ με $\text{T.A.}=781$) και γυναικών ($\text{M.O.}=2,44$ με $\text{T.A.}=0,861$) η στατιστική σημαντικότητα ήταν ($\text{Sig}=0,04<0,05$).

Ερώτηση 19: Ο Πίνακας 20 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 19: «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών*». Ο μέσος όρος των απαντήσεων υπολογίστηκε σε $\text{M.O.}=2,11$ ($\text{T.A.}=0,827$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 20



Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig}=0,04<0,05$) σχετικά με τα έτη υπηρεσίας και ειδικότερα στα 0-10 ($\text{M.O.}=2,46$ με $\text{T.A.}=0,852$) και 11-20 ($\text{M.O.}=1,82$ με $\text{T.A.}=0,727$). Παρομοίως, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

(Sig=0,036<0,05) ανάμεσα στο Γυμνάσιο (M.O.=2,38 με T.A.=0,862) και το Επαγγελματικό Λύκειο (M.O.=1,87 με T.A.=0,777).

Προϋποθέσεις

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό μπορεί να εξεταστεί καθένας από τους δύο υπο-παράγοντες των προϋποθέσεων (Cond) ξεχωριστά, καθώς και κάθε ερώτηση που τον απαρτίζει. Παρακάτω εμφανίζονται τα αποτελέσματά τους ως μέσοι όροι και ως ποσοστά απάντησης για κάθε διαβάθμιση στην κλίμακα μέτρησης, καθώς επίσης και στην περίπτωση που εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε κάποια δημογραφικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Προϋπόθεση 1

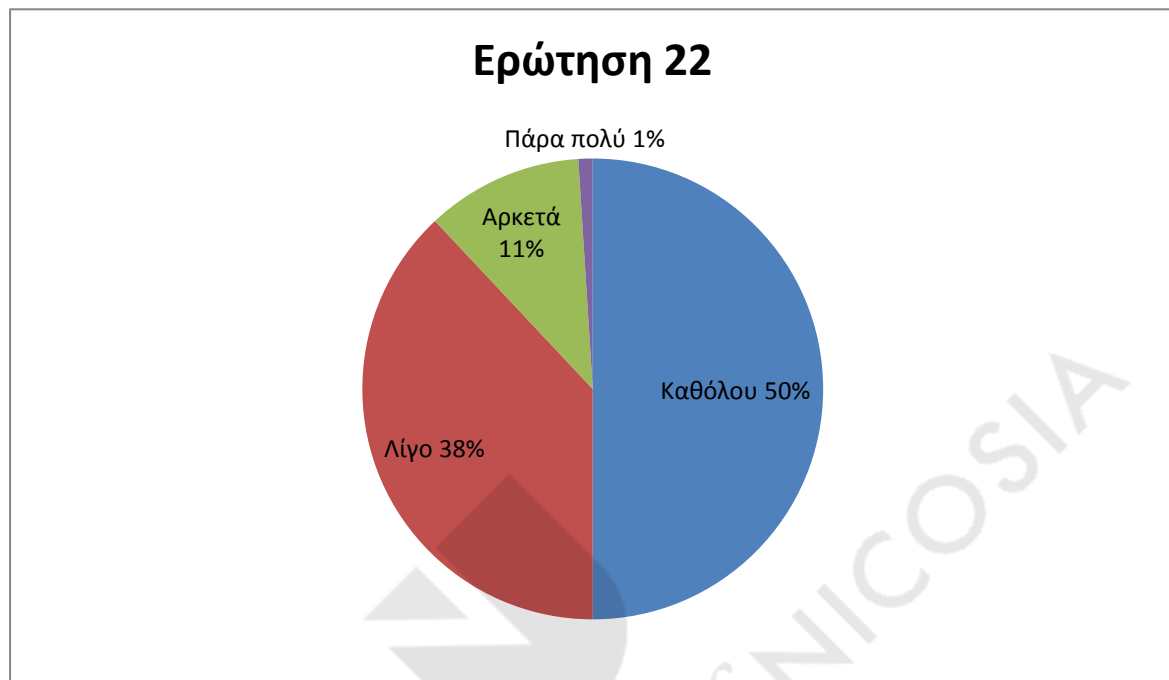
Η πρώτη προϋπόθεση περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 22 και 23.

Ερώτηση 22: Ο Πίνακας 21 εμφανίζει τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 22: *«Πιστεύω ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και των υποδομών του σχολείου μου».*

Γενικός μέσος όρος των αποτελεσμάτων της ερώτησης 22 ήταν M.O.=1,62 (T.A.=0,721). Στατιστικά σημαντικές διαφορές (Sig=0,043<0,05) υπήρξαν ανάμεσα

στην ηλικία των 40-49 (Μ.Ο.=1,52 με Τ.Α.=0,714) και των 50 και άνω (Μ.Ο.=1,96 με Τ.Α.=0,751).

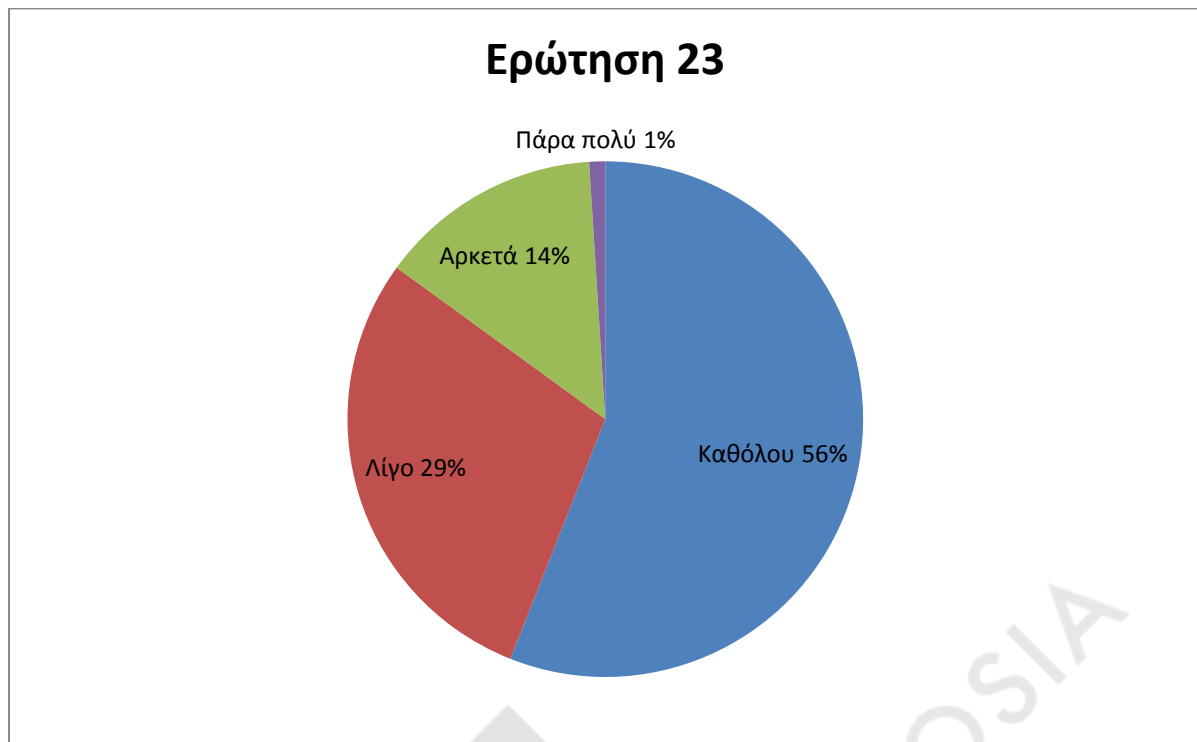
ΠΙΝΑΚΑΣ 21



Ερώτηση 23: Η ερώτηση «Πιστεύω ότι θα ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την περαιτέρω επιμόρφωσή τους», εμφάνισε τα ποσοστά του Πίνακα 22.

Ως γενικός μέσος όρος της παρούσας ερώτησης υπολογίστηκε Μ.Ο.=1,6 (Τ.Α.=0,768), χωρίς να εμφανιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22



Προϋπόθεση 2

Η δεύτερη προϋπόθεση αποτελείται από τις ερωτήσεις 21, 24 και 25.

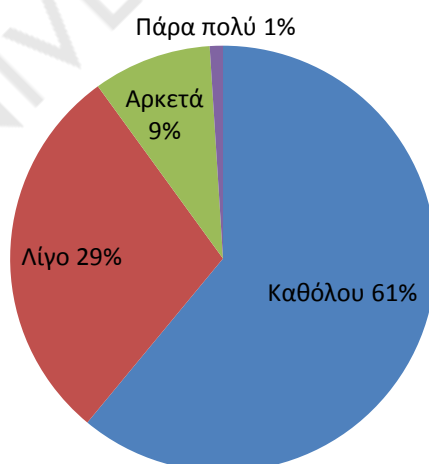
Ερώτηση 21: Η ερώτηση «Πιστεύω ότι έχω λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης» εμφάνισε γενικό μέσο όρο $M.O.=1,82$ ($T.A.=0,846$), χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ερωτηθέντες. Τα ποσοστά των απαντήσεων εμφανίζονται στον Πίνακα 23.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

Ερώτηση 21

Ερώτηση 24: Η ερώτηση «Πιστεύω ότι θα υπάρξει η απαραίτητη υλική υποστήριξη από τη Πολιτεία για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση» υπολογίστηκε να έχει γενικό μέσο όρο $M.O.=1,49$ ($T.A.=0,701$), χωρίς να έχει παρατηρηθεί κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά βάσει των χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων. Ο Πίνακας 24 εμφανίζει τα ποσοστά των απαντήσεων.

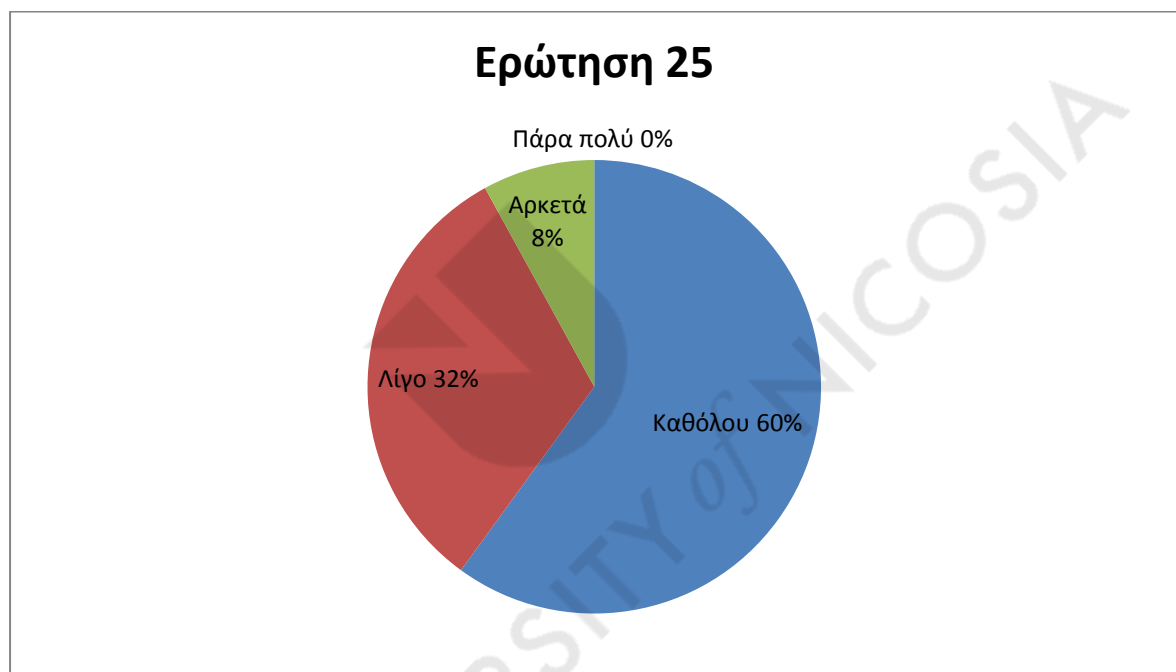
ΠΙΝΑΚΑΣ 24

Ερώτηση 24

Ερώτηση 25: Στην ερώτηση «Πιστεύω ότι θα είναι εξασφαλισμένη η παρουσία εξωτερικών υποβοηθητικών προσώπων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως ο βοηθός-συνερευνητής και ο κριτικός φίλος», οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με γενικό μέσο όρο $M.O. = 1,47$ ($T.A. = 0,636$).

Ο Πίνακας 25 εμφανίζει τα ποσοστά των απαντήσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25



Κατασταλτικοί παράγοντες

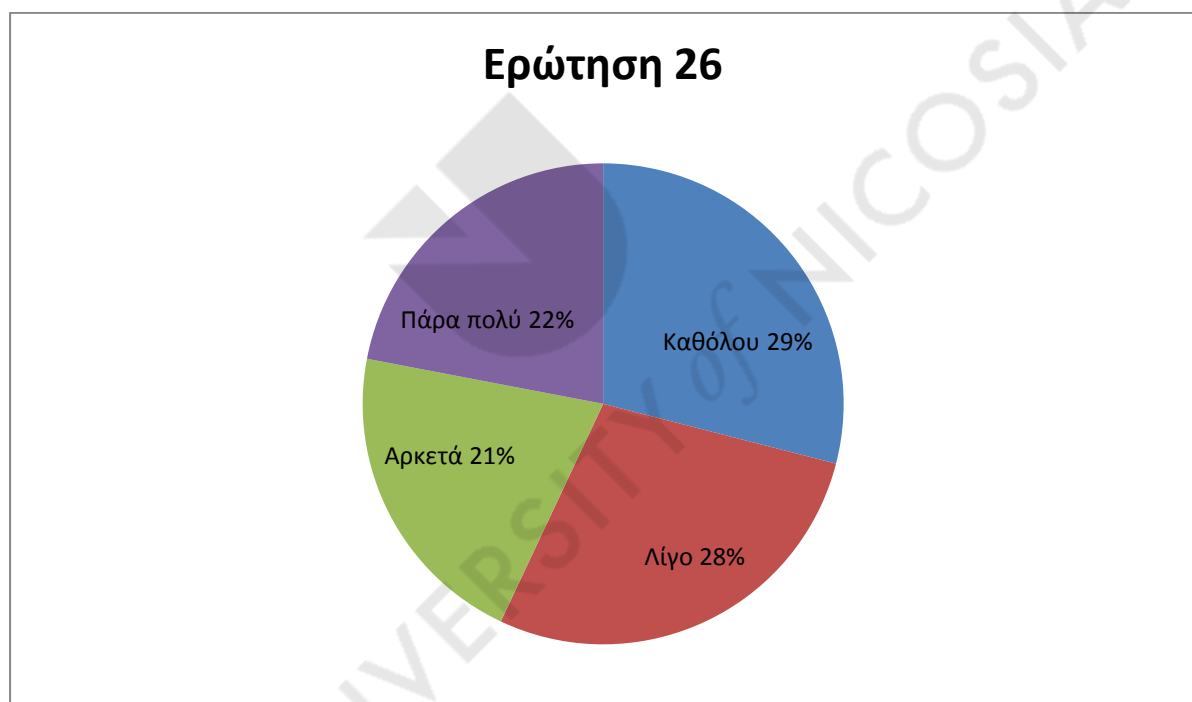
Οι κατασταλτικοί παράγοντες (Neg), που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφορούν συνολικά τις ερωτήσεις με αριθμό 26-34. Χωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες, με επιμέρους ερωτήσεις,

Κατασταλτικός 1

Ο πρώτος κατασταλτικός παράγοντας αποτελείται αποκλειστικά από την ερώτηση 26 του ερωτηματολογίου.

Ερώτηση 26: Στην ερώτηση «*Η διαδικασία της αξιολόγησης θα καλλιεργήσει ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών*» παρείχε ποσοστά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 26.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26



Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε σε $M.O.=2,35$ ($T.A.=1,119$), χωρίς να σημειωθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

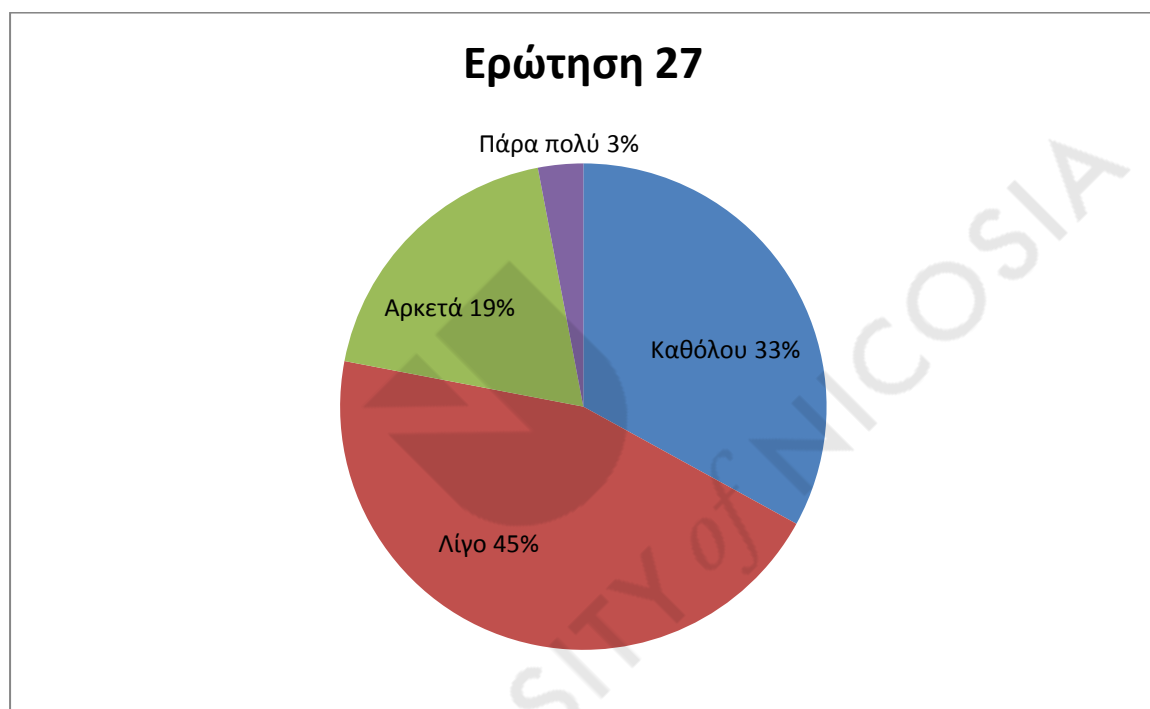
Κατασταλτικός παράγοντας 2

Ο δεύτερος κατασταλτικός παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 27 και 29.

Ερώτηση 27: Η ερώτηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θέτει πολλές απαιτήσεις σε δεξιότητες που με δυσκολεύουν να ανταποκριθώ*» παρουσίασε γενικό μέσο όρο από τις απαντήσεις $M.O.= 1,91$ με $(T.A.=0,803)$, χωρίς να εμφανιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ερωτηθέντες.

Ο Πίνακας 27 εμφανίζει τα ποσοστά των απαντήσεων της ερώτησης 27.

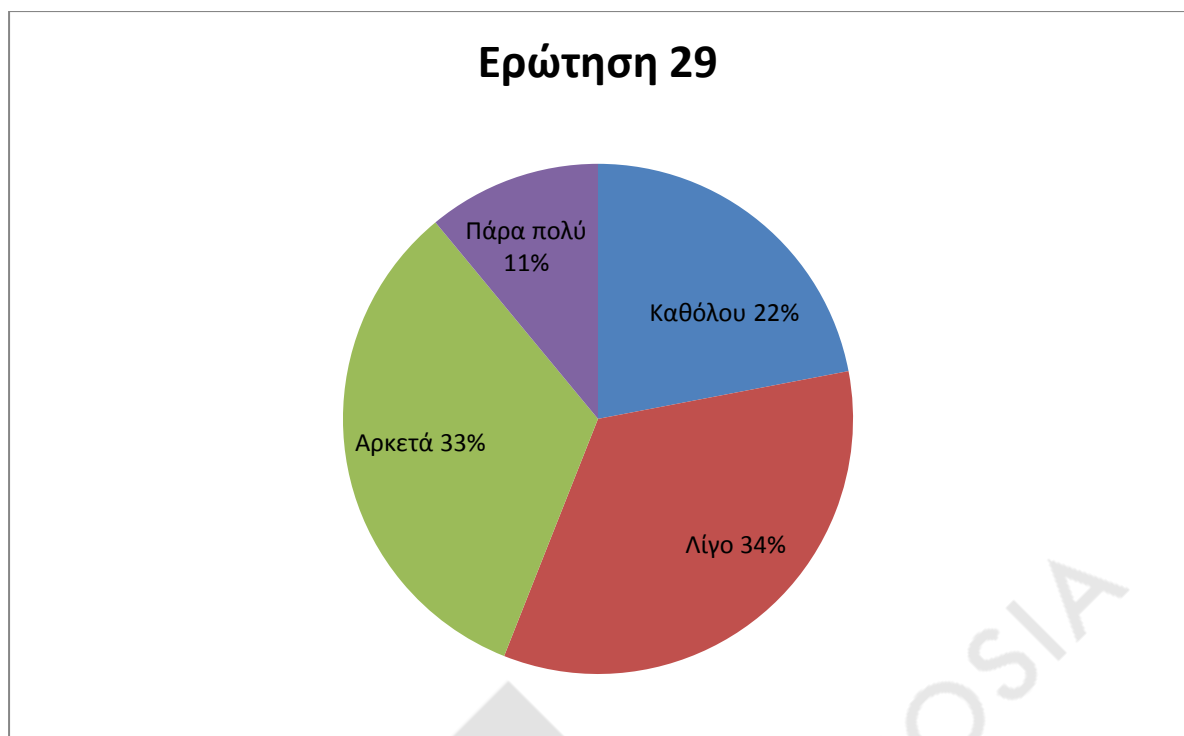
ΠΙΝΑΚΑΣ 27



Ερώτηση 29: Η ερώτηση αυτή έχει ως εκφώνηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με δυσκολεύει, επειδή δεν έχω λάβει επαρκή ενημέρωση σχετικά με τις πρακτικές της*». Ως γενικός μέσος όρος υπολογίστηκε $M.O.=2,33$ ($T.A.=0,936$), χωρίς να έχει εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποιο από τα δημογραφικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28



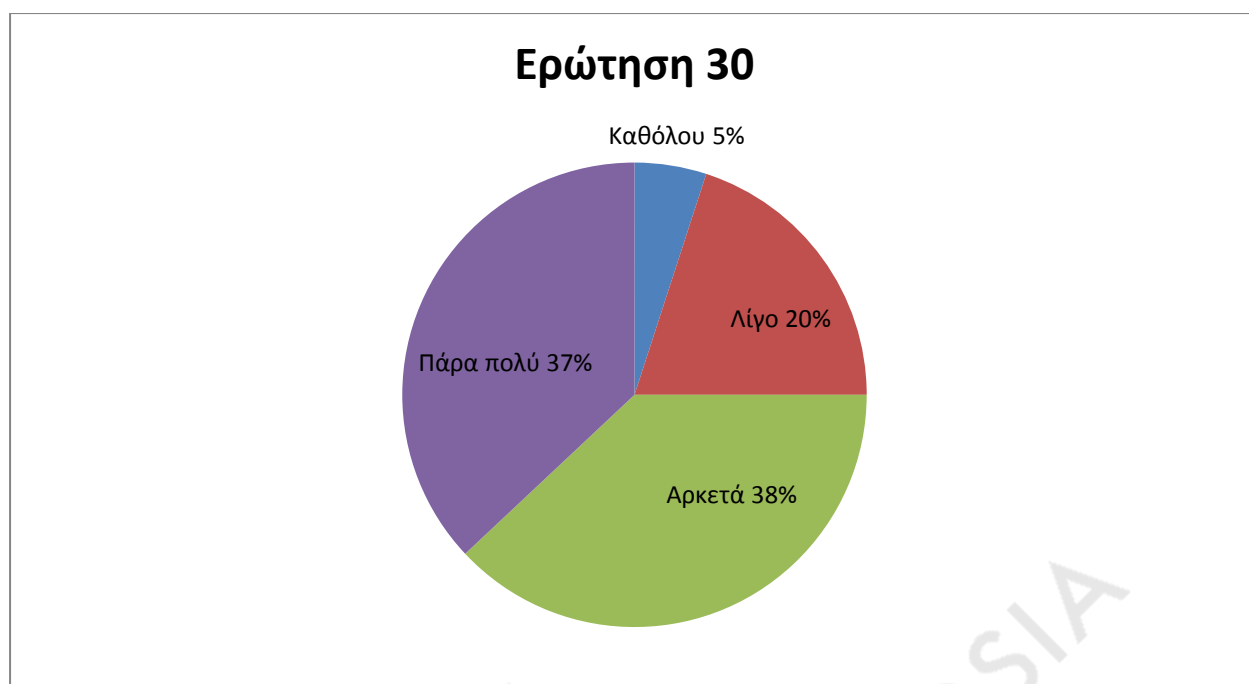
Κατασταλτικός παράγοντας 3

Ο τρίτος κατασταλτικός παράγοντας (Neg3) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 30, 31 και 33.

Ερώτηση 30: Οι απαντήσεις στην ερώτηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου περιλαμβάνει πάρα πολλή γραφειοκρατική εργασία*» έδωσαν γενικό μέσο όρο $M.O.=3,05$ ($T.A.=0,889$), χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επιμέρους ομάδες συμμετεχόντων.

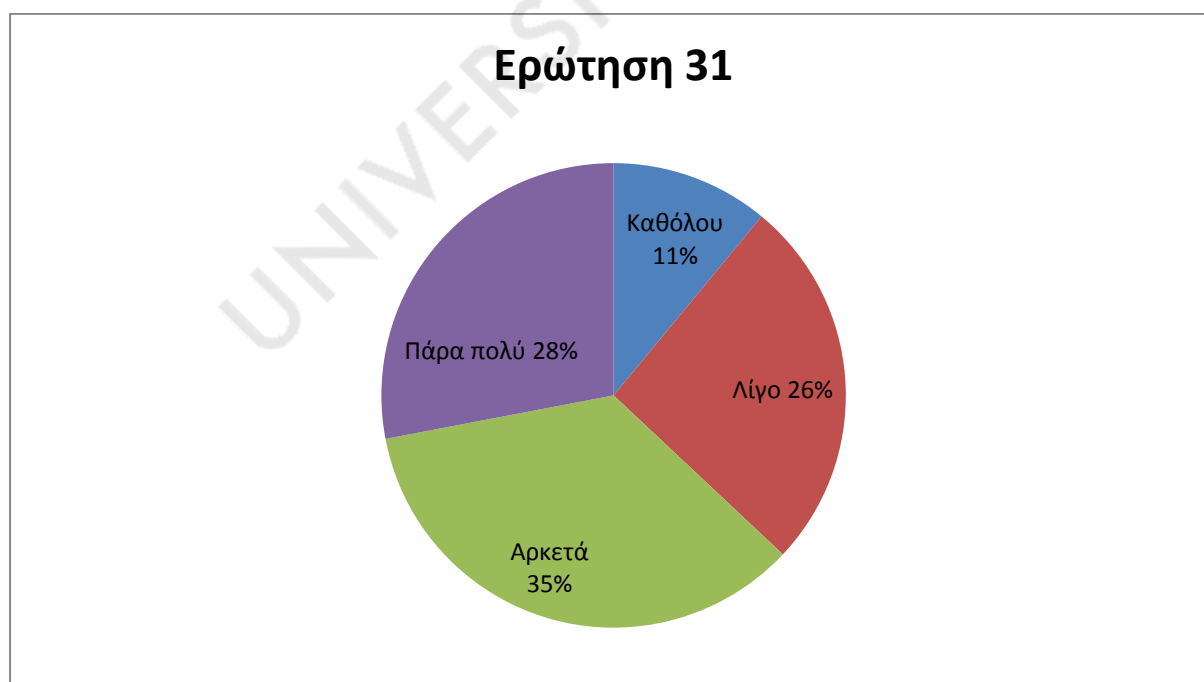
Ο πίνακας 29 παρουσιάζει τα ποσοστά των απαντήσεων της ερώτησης 30.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29



Ερώτηση 31: Τα ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου περιλαμβάνει καθήκοντα και ευθύνες που δεν είναι απαραίτητα ή δεν έχουν μεγάλη σημασία*» παρουσιάζονται στον Πίνακα 30 παρακάτω.

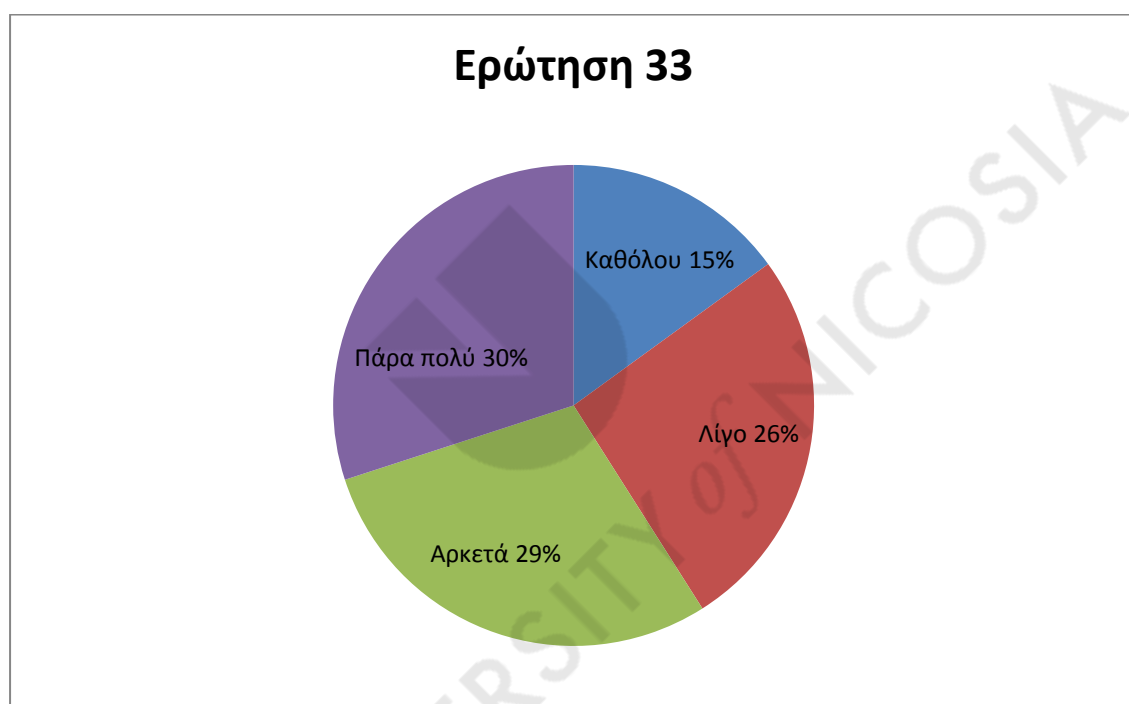
ΠΙΝΑΚΑΣ 30



Ως γενικό μέσο όρο στην ερώτηση 31 υπολογίστηκε $M.O.=2,81$ ($T.A.=0,970$) και δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ερώτηση 33: Η ερώτηση «Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου δεσμεύει χρόνο από την ενασχόλησή μου με τους μαθητές μου» παρουσιάζει τα ποσοστά που φαίνονται στον Πίνακα 31.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31



Ως μέσο όρο, οι απαντήσεις έδωσαν $M.O.= 2,74$ ($T.A.=1,052$), χωρίς να έχει εντοπιστεί στατιστική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων.

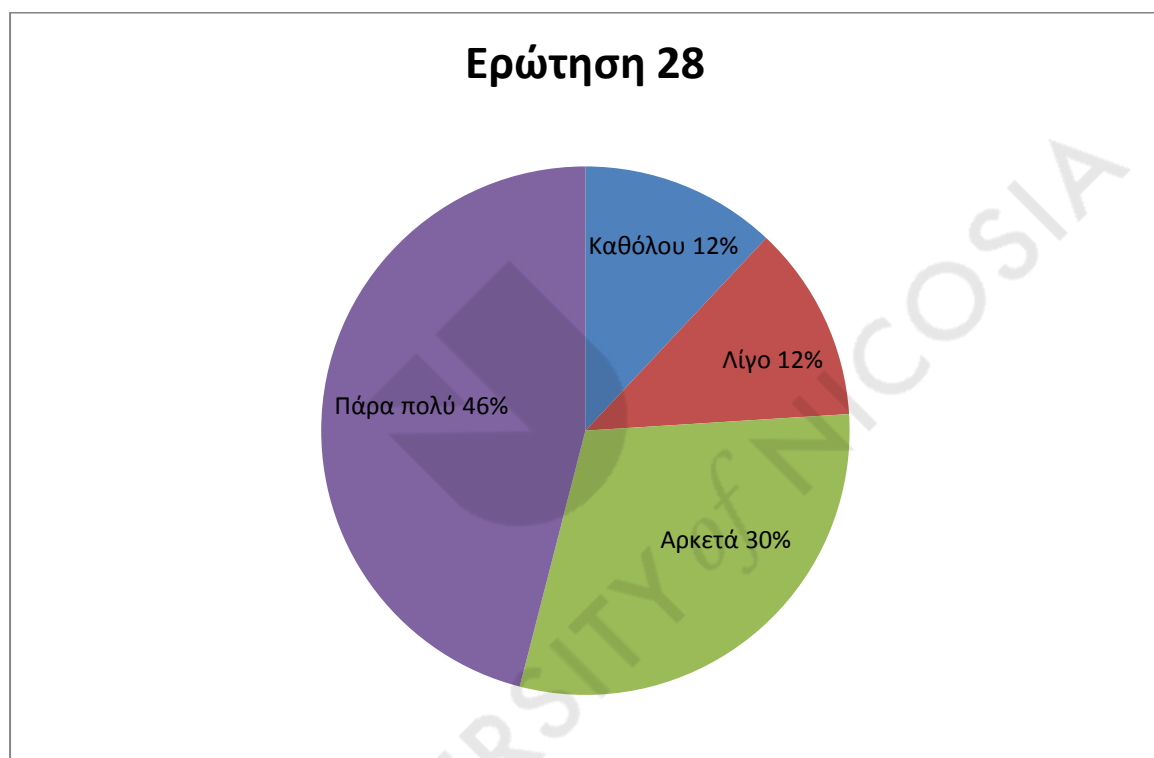
Κατασταλτικός παράγοντας 4

Ο κατασταλτικός παράγοντας 4 συμπεριλαμβάνει τις ερωτήσεις 28,32 και 34, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Ερώτηση 28: Στην ερώτηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων*» οι απαντήσεις των ερωτώμενων υπολογίστηκαν στο γενικό μέσο όρο $M.O.=3,11$ ($T.A.=1,026$), χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων.

Τα ποσοστά των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 32.

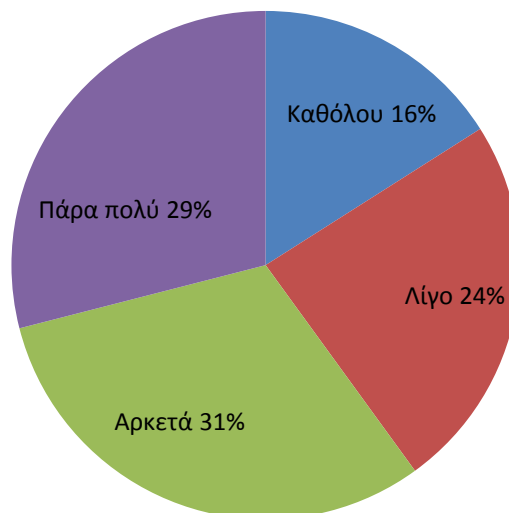
ΠΙΝΑΚΑΣ 32



Ερώτηση 32: Η ερώτηση «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μου προκαλεί άγχος, γιατί θα συνδεθεί με επαγγελματικές ή και οικονομικές επιπτώσεις σε βάρος των εκπαιδευτικών*» εμφάνισε ως γενικό μέσο όρο $M.O.=2,73$ ($T.A.=1,054$), χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ερωτώμενους.

Τα ποσοστά που προέκυψαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 33 παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

Ερώτηση 32

Ερώτηση 34: Τα ποσοστά των απαντήσεων της τελευταίας ερώτησης του ερωτηματολογίου «*Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αισθάνομαι ότι περιορίζει την επαγγελματική μου αυτονομία*» παρουσιάζονται στον Πίνακα 34.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

Ερώτηση 34

Ως γενικός μέσος όρος της ερώτησης 34 υπολογίστηκε $M.O.=2,59$ ($T.A.=1,013$), χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ερωτώμενων. Θα μπορούσε να σχολιαστεί όμως, ότι αν και ανάμεσα στους πτυχιούχους ΑΕΙ-ΤΕΙ και στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου δεν υπήρξε, τυπικά, στατιστικά σημαντική διαφορά, παρόλα αυτά ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας ήταν αρκετά μικρός $Sig.=0,06(>0,05)$. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση που δείγμα ήταν μεγαλύτερο, ενδεχομένως να προέκυπτε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες (Robson, 2010) των εκπαιδευτικών.

Με βάση τη σύνθεση των παραπάνω ερωτήσεων στους επιμέρους μηχανισμούς, προϋποθέσεις και κατασταλτικούς παράγοντες, προκύπτουν οι παρακάτω γενικοί μέσοι όροι:

- Mech1 παρουσίασε μέσο όρο $M.O. = 2,44$ ($T.A. = 0,639$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ($Sig.=0,000$) εμφανίστηκε στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο ($M.O.=2,144$ με $T.A.=0,574$) με το Γυμνάσιο ($M.O.=2,762$ με $T.A.=0,690$) και ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο και το Γενικό Λύκειο ($M.O.=2,538$ με $T.A.=0,462$ και $Sig.=0,029<0,05$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ($Sig.=0,008<0,05$) εμφανίστηκε και ανάμεσα στο φύλο, όπου στους άντρες προέκυψε $M.O.=2,261$ ($T.A.=0,619$) και στις γυναίκες $M.O.=2,610$ ($T.A.=0,616$).

- Mech2 παρουσίασε μέσο όρο $M.O. = 2,25$ ($T.A.=0,697$).
- Mech3 παρουσίασε μέσο όρο $M.O. = 2,27$ ($T.A.=0,667$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig.}=0,001<0,05$) εμφανίστηκε στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\text{M.O.}=1,973$ με $\text{T.A.}=0,644$) με το Γυμνάσιο ($\text{M.O.}=2,534$ με $\text{T.A.}=0,585$).

- Mech4 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,15$ ($\text{T.A.}=0,625$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig.}=0,03<0,05$) εμφανίστηκε στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\text{M.O.}=2,019$ με $\text{T.A.}=0,673$) με το Γυμνάσιο ($\text{M.O.}=2,413$ με $\text{T.A.}=0,539$).

- Mech5 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,09$ ($\text{T.A.}=0,692$).

- Mech παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,24$ ($\text{T.A.}=0,559$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{Sig.}=0,001<0,05$) εμφανίστηκε στον τύπο σχολείου και συγκεκριμένα ανάμεσα στο Επαγγελματικό Λύκειο ($\text{M.O.}=2,005$ με $\text{T.A.}=0,514$) με το Γυμνάσιο ($\text{M.O.}=2,498$ με $\text{T.A.}=0,553$).

- Cond1 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 1,619$ ($\text{T.A.}=0,695$).
- Cond2 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 1,53$ ($\text{T.A.}=0,573$).
- Cond παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 1,57$ ($\text{T.A.}=0,62$).
- Neg1 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,35$ ($\text{T.A.}= 1,119$).
- Neg2 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,123$ ($\text{T.A.}=0,739$).
- Neg3 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,86$ ($\text{T.A.}=0,789$).
- Neg4 παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,81$ ($\text{T.A.}=0,836$).
- Neg παρουσίασε μέσο όρο $\text{M.O.} = 2,53$ ($\text{T.A.}=0,716$).

6.1.2. Αποτελέσματα της συσχετιστικής ανάλυσης της ποσοτικής έρευνας.

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διενεργήθηκε συσχετιστική ανάλυση, βάσει του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , ώστε να βρεθεί η πιθανή γραμμική σχέση των μηχανισμών, προϋποθέσεων και κατασταλτικών παραγόντων και να επισημανθεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig.).

Στον Πίνακα 35, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, εμφανίζεται ο βαθμός που σχετίζονται το σύνολο των μηχανισμών (Mech), των προϋποθέσεων (Cond) και των κατασταλτικών παραγόντων (Neg).

ΠΙΝΑΚΑΣ 35

Συσχετίσεις μεταξύ των μηχανισμών, προϋποθέσεων και κατασταλτικών παραγόντων.

		Mech	Cond	Neg
Mech	Pearson Correlation	1	,578**	-,215*
	Sig. (2-tailed)		,000	,039
Cond	Pearson Correlation	,578**	1	-,207*
	Sig. (2-tailed)	,000		,047
Neg	Pearson Correlation	-,215*	-,207*	1
	Sig. (2-tailed)	,039	,047	

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον Πίνακα 35 που εμφανίζεται παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχει μια καλή θετική συσχέτιση των μηχανισμών και των προϋποθέσεων μεταξύ τους (Pearson $r = 0,578$) και μάλιστα με στατιστική σημαντικότητα (Sig.=0,000<0,01). Όσον αφορά τους μηχανισμούς με τους κατασταλτικούς παράγοντες, υπάρχει μια ελαφρά αδύναμη αρνητική σχέση μεταξύ τους (Pearson $r = -0,207$), ενώ υπάρχει στατιστική σημαντικότητα (Sig.=0,047<0,05).

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

Συσχέτιση των επιμέρους μηχανισμών με τις προϋποθέσεις

		Mech	Mech1	Mech2	Mech3	Mech4	Mech5
Cond1	Pearson Correlation	,602**	,429**	,568**	,517**	,521**	,520**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Cond2	Pearson Correlation	,521**	,337**	,512**	,432**	,451**	,481**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,000	,000

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

Στην περίπτωση του Πίνακα 36, εμφανίζεται η θετική γραμμική σχέση που υπάρχει μεταξύ των επιμέρους μηχανισμών και των προϋποθέσεων, ενώ σε όλες υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Μάλιστα, η πρώτη ομάδα των προϋποθέσεων (Cond1) εμφανίζει περισσότερο ισχυρή σχέση με κάθε επιμέρους μηχανισμό της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Ακολουθεί ο Πίνακας 37, ο οποίος εμφανίζει τους βαθμούς συσχέτισης των επιμέρους Μηχανισμών με τους Κατασταλτικούς παράγοντες .

ΠΙΝΑΚΑΣ 37

Συσχέτιση των επιμέρους Μηχανισμών με τους κατασταλτικούς παράγοντες

		Mech	Mech1	Mech2	Mech3	Mech4	Mech5
Neg	Pearson Correlation	-,215 [*]	-,275 ^{**}	-,177	-,208 [*]	-,015	-,232 [*]
	Sig. (2-tailed)	,039	,008	,090	,045	,887	,025
Neg3	Pearson Correlation	-,363 ^{**}	-,389 ^{**}	-,294 ^{**}	-,339 ^{**}	-,148	-,371 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,001	,156	,000
Neg1	Pearson Correlation	-,062	-,191	-,069	-,113	,149	-,030
	Sig. (2-tailed)	,557	,067	,512	,279	,154	,772
Neg2	Pearson Correlation	-,059	-,067	-,022	-,053	-,004	-,105
	Sig. (2-tailed)	,575	,524	,833	,615	,970	,318
Neg4	Pearson Correlation	-,258 [*]	-,262 [*]	-,218 [*]	-,195	-,107	-,312 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,013	,011	,036	,062	,306	,002

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

^{*}. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 37, υπάρχει ελαφρά αρνητική συσχέτιση μεταξύ των κατασταλτικών παραγόντων με τους επιμέρους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Μάλιστα, στατιστική σημαντικότητα εμφανίζεται μόνο στην περίπτωση της συσχέτισης του Neg3 με τους Mech1, Mech2, Mech3 και Mech5, καθώς και μεταξύ του Neg4 με τους Mech1 και Mech2.

6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, οι κατηγορίες που προέκυψαν μετά από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κατανεμήθηκαν σε τέσσερις βασικές. Αυτές είναι:

1. Έννοια της επαγγελματική ανάπτυξης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών.
2. Μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης που προσβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
3. Προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ώστε να είναι επιτεύξιμη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
4. Κατασταλτικοί παράγοντες πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

1. Κατηγορία 1: Έννοια της επαγγελματική ανάπτυξης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αυτοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξή τους περισσότερο ως «ανέλιξή τους στην ιεραρχία». Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει τη συγκεκριμένη έκφραση, οπότε η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνει τυπική μορφή εξέλιξης. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο εκπαιδευτικού: «Επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών είναι η τυπική εξέλιξη κατά τη γνώμη μου. Η αυτοαξιολόγηση δε νομίζω να μπορεί να κάνει κάτι σε αυτό, εκτός κι αν έχουν καταγραφεί κάποια στοιχεία για το τι έχει κάνει ο καθηγητής». Άλλη άποψη καταγράφηκε ως εξής: «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού την καταλαβαίνω σαν εξέλιξη στην ιεραρχία και μόνο. Το υπόλοιπο, η βελτίωση των γνώσεών μου και η απόδοσή τους, η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εγώ θα την ονόμαζα αλλιώς».

Παρόλα αυτά, υπάρχει μεγάλη μερίδα διδασκόντων που συμμερίζονται την αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης σαν συνδυασμό μιας τυπικής και μη τυπικής μορφής βελτίωσης του εκπαιδευτικού. Παρατίθενται οι απόψεις των διδασκόντων αυτών: «Πιστεύω ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά τόσο την εξέλιξή τους, τόσο τη διοικητική, αλλά μπορεί να αφορά και την ίδια την επιστημονική τους κατάρτιση, την επιστημονική τους βελτίωση, με την έννοια της αναβάθμισής τους, αν αυτό αφορά τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα, αλλά και τα ουσιαστικά, δηλαδή και την καλύτερη απόδοσή τους σαν εκπαιδευτικοί τόσο στην τάξη, όσο και γενικά, στον χώρο της εκπαίδευσης» καθώς και: «Είναι η επαγγελματική ανάπτυξη για μένα περισσότερο μια εσωτερική διεργασία και δε είναι σε καμία περίπτωση μετρήσιμη!».

Σε άλλη περίπτωση, έχει συνδυαστεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού στην έννοια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση και την ανάγκη συνύπαρξης των δύο αυτών εννοιών: «Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει εξέλιξη. Όχι μόνο ιεραρχικά, αλλά και εξέλιξη του ίδιου και του επιπέδου του. Βελτίωση. Γίνεται καθημερινά μέσα από την ίδια τη διαδικασία. Κάνεις αυτοαξιολόγηση και προχωράς. Βλέπεις τα αποτελέσματά σου και βοηθείσαι». Είναι αξιοσημείωτο ότι οι απαντήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρεσβεύουν την άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι

συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού κι όχι μόνο σε τυπικό επίπεδο, αφορά σε διδάσκοντες με περαιτέρω σπουδές στις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Αγωγής γενικά, πέραν του βασικού τους πτυχίου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση διδάσκοντα, με μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: «Θα έλεγα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά όλες εκείνες τις τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες μαθησιακές του εμπειρίες οι οποίες αποσκοπούν στη διαπραγμάτευση της επαγγελματικής του ταυτότητας και την ενίσχυση του επαγγελματισμού του, με τελικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου. Υπάρχουν πολλαπλές πηγές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ωστόσο εκτός από τα κλασσικά επιμορφωτικά σεμινάρια, τις μεταπτυχιακές σπουδές και άλλες παρόμοιες δράσεις, ενδεχομένως το σημαντικότερο κατά τη γνώμη μου πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το ίδιο το σχολικό περιβάλλον – η σχολική κοινότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί ζουν, εργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους μαθητές τους σε καθημερινή βάση. Υπό αυτή την κοινωνικοπολιτισμική άποψη, η επαγγελματική του ανάπτυξη για τον εκπαιδευτικό αποτελεί μία διαδικασία δια-βίου μάθησης η οποία αφορά τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς παράγοντες».

Κατηγορία 2: Μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης που προσβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις θέσεις τους σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους αυτοί μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά, μέσω της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους.

Αρχικά, η αναδείχτηκε η σημασία της γνώσης του ίδιου του σχολείου ως προς τις αδυναμίες και δυνατότητές του. Ένας εκπαιδευτικός, αναφέρει: «Το να δω

πώς λειτουργεί το σχολείο πιο καλά ήταν πράγματι μια ευκαιρία. Δηλαδή διαπίστωσα με το να λείπουν καθηγητές είδα πόσες μέρες πραγματικά χάθηκαν από τα μαθήματα και να συγκρίνω από άλλες μέρες που χάνονται και πώς λειτουργεί η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο». Η γνώση του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει στην στόχευση προς βελτίωση σε σημεία που αυτό υστερεί και να επιδράσει γενικά και στους επιμέρους παράγοντες που το απαρτίζουν. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός από τους διδάσκοντες: «Σε κάποιο βαθμό μπορεί να γίνει αυτό, από τη στιγμή που η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο της τόσο την αναβάθμιση σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, αυτό μπορεί να επιδράσει θετικά γιατί η καλύτερη λειτουργία του σχολείου έχει και στην καλυτέρευση των εκπαιδευτικών».

Από άλλον εκπαιδευτικό αναφέρθηκε η αυτοαξιολόγηση ως μια συνολική διαδικασία που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε κοινούς στόχους του σχολείου. Πέρα από την ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας σε μια κοινή πορεία όμως, αναβαθμίζεται και το κύρος της μονάδας και συνάμα των επιμέρους παραγόντων που την συναποτελούν, παρότι επιτυγχάνεται μακροπρόθεσμα: *«Τα αποτελέσματα [της αυτοαξιολόγησης] θα είναι για όλους. Θα βοηθήσει να πετύχουμε τους στόχους. Ποιοι είναι οι στόχοι που θέτουμε για τα παιδιά; ...Πάντως, δε γίνεται να βελτιωθεί το κύρος του σχολείου από τη μια μέρα στην άλλη. Αυτά γίνονται μακροπρόθεσμα».*

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών επίσης επισημάνθηκε από πολλούς ερωτώμενους και, μάλιστα, αναφέρθηκε και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, εφόσον οι διαδικασίες που ακολουθούνται κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου γίνονται με τον κατάλληλο τρόπο. Ένας εκπαιδευτικός, χαρακτηριστικά, δηλώνει: *«Σίγουρα μία διαδικασία ιδανικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη του*

εκπαιδευτικού καθώς αυτή μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξασκηθεί στον αναστοχασμό για τη δράση του, αλλά και στην εκπαιδευτική έρευνα. Επίσης δίνεται με αυτό τον τρόπο η δυνατότητα σε όλο το σύλλογο διδασκόντων να αποτελέσει μία εν δυνάμει κοινότητα μάθησης, ενώ επιπρόσθετα παρέχονται ευκαιρίες να εμπλακεί και η ευρύτερη κοινότητα πέραν του σχολείου σε αυτές τις διαδικασίες. Ωστόσο, όλα αυτά μπορούν να συμβούν μόνο εφόσον οι σχετικές δράσεις αποσκοπούν όντως στη σχολική βελτίωση και φυσικά εφαρμοστούν καταλλήλως». Την τη άποψη του παραπάνω διδάσκοντα, συμμερίζεται και δεύτερος εκπαιδευτικός, ο οποίος τονίζει: «Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι ουσιαστική κι όχι στείρα, δηλαδή να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να δουν πού υπάρχουν προβλήματα και πώς αυτά θα αντιμετωπιστούν. Και πώς θα αντιμετωπιστούν; Με τις επιμορφώσεις, με την παρακολούθηση διδασκαλιών μεταξύ τους, μέσα από κοινότητες πρακτικής, με τις οποίες συνεργάζονται με τους άλλους και βλέπουν και οι άλλοι τι κάνουν».

Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν εκτενέστερα στους τρόπους-μηχανισμούς που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι οποίες επιδρούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτές αφορούν στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, αλλά και σε συνεργατικές μεθόδους των διδασκόντων πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη, στην έρευνα-δράση, αλλά και σε επιμορφώσεις που βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο του σχολείου. Σχετικά με την ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ένας συνεντευξιαζόμενος, σχολίασε: «Πάντα η συνεργασία δίνει καλύτερα αποτελέσματα, βελτιώνει την κατάσταση, δεν βλέπεις τα λάθη σου ο ίδιος... Κάθε διδακτική ώρα είναι η βάση του ίδιου του σχολείου. Από τη διδακτική ώρα πρέπει να ξεκινάμε». Άλλος ερωτώμενος σχολίασε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας και την εφαρμογή της έρευνας-δράσης. Σύμφωνα με αυτές τις

διαδικασίες, υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται από την αλληλεπίδρασή του με άλλους εκπαιδευτικούς και αυτό συνεπάγεται σε ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του: *«Μέσω των ομάδων εργασίας να αναπτυχθεί επαγγελματικά γιατί υπάρχει συνεργασία των καθηγητών, καλύτερη γνωριμία, μπορείς δηλαδή και σαν άνθρωπος να βελτιωθείς, βλέποντας πώς λειτουργεί ο συνάδελφός σου. Το ένα είναι αυτό. Κι επειδή μέσα από τις δράσεις αυτές, τις ομαδικές, μέσα μάλλον από τις συναντήσεις να αναπτυχθούνε και δράσεις, γιατί πολλές φορές η γνώμη ενός ανθρώπου ή η άποψή του για κάτι, συζητώντας την με κάποιους άλλους ανθρώπους, μπορεί να βελτιωθεί, δηλαδή να εμπλουτιστεί με στοιχεία από τις γνώσεις και από τις γνώμες άλλων ανθρώπων και να βγει ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Πιστεύω ότι αυτές οι δράσεις ενδυναμώνουν και την αυτοπεποίθηση του καθηγητή και τον κάνουν καλύτερο στη δουλειά του».*

Οι επιμορφώσεις στο χώρο του σχολείου (ενδοσχολικές επιμορφώσεις) είναι ένα θέμα το οποίο θίγεται από περισσότερους του ενός εκπαιδευτικών, ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Συγκεκριμένα ένας ερωτώμενος σχολίασε: *«Νομίζω ότι η επιμόρφωση πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει και μέσα στο σχολείο. Εγώ είμαι υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης γιατί μπορούμε να πάρουμε πολλά κι από τους συναδέλφους μας. Έχουμε πολύ αξιόλογα άτομα, τα οποία μπορούν να μας δώσουνε τα φώτα τους σε πάρα πολλά πράγματα, ακόμα και σε πράγματα που μπορεί να γνωρίζουν κι ας μην είναι της ειδικότητάς τους, αλλά θεωρώ ότι και ότι η επιμόρφωση από εξωτερικούς παράγοντες ή εξωτερικούς φορείς είτε ιδιώτες είτε φορείς που έχουν σχέση με το Υπουργείο γιατί μπορούμε να μάθουμε οτιδήποτε μπορεί να υπάρχει πάνω στην ειδικότητά μας και γενικότερα στην Παιδεία».* Στα παραπάνω συμφωνεί και δεύτερος εκπαιδευτικός, ο οποίος πρόσθεσε ότι: *«Σχετικά σε μερικές επιμορφώσεις του*

σχολείου που μπορεί να συμβούν λόγω της αυτοαξιολόγησης αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Γιατί οι εκπαιδευτικοί θα βελτιωθούν τόσο στις πρακτικές, όσο και στη συνεργασία μεταξύ τους, τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτική κλπ, αλλά και ως προς την ατομική βελτίωση του σε κάποια σημεία στα οποία υστερούσε».

Κατηγορία 3: Προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ώστε να είναι επιτεύξιμη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτίμησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών της, με σκοπό την βελτίωσή της και, συνάμα, τη βελτίωση όλων των παραγόντων που τη συναποτελούν. Αυτή η προσπάθεια χρειάζεται τη συμπαράσταση της Πολιτείας. Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σχετικά με τις προϋποθέσεις που είναι σημαντικό να εξασφαλίζονται προς την κατεύθυνση αυτή, συμμερίστηκαν την άποψη για οικονομική ενίσχυση από την Πολιτεία. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: «Δε νοείται αυτοαξιολόγηση, αν δε συνδράμει και η Πολιτεία. Δηλαδή το σχολείο αυτοαξιολογείται αλλά από εκεί και πέρα τι γίνεται; Ποιος θα βοηθήσει στην οργάνωση των επιμορφώσεων, στην καλύτερη λειτουργία για παράδειγμα το να ανοιχτεί το σχολείο, γιατί κι αυτό είναι ένας συγκεκριμένος τομέας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αυτό πώς θα γίνει; Αν το σχολείο διοργανώσει δράσεις, να κάνει εκδρομές, να κάνει εκδηλώσεις. Όλα αυτά προϋποθέτουν και τουλάχιστον την οικονομική ενίσχυση του από την Πολιτεία».

Η βοήθεια αυτή από την Πολιτεία, σύμφωνα με άλλον εκπαιδευτικό, μπορεί να οδηγήσει σε απτά αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οπότε να

κινητοποιήσει και όσους διατηρούσαν αρχικά αρνητική στάση σχετικά με αυτήν και τις πρακτικές της ή την αμφισβητούσαν. Συγκεκριμένα: «Πρέπει να κάνουμε κάποιες ενέργειες και να δούμε αν αξιοποιηθούνε κάποια αποτελέσματα. Δηλαδή αν μέσα σε περίπου δύο χρόνια πούμε ότι το ένα σχολείο χρειάζεται την τάδε υποδομή, το άλλο χρειάζεται ψυχολόγο, το άλλο χρειάζεται ειδικό πρόγραμμα για διαχείριση τάξης, το επόμενο χρειάζεται υπολογιστές κλπ και οργανωθούν με το σύλλογο γονέων κάποιες δράσεις, κάποιες ημερίδες, κάποια αθλητικά, κάποια πολιτιστικά, τότε ναι, να γίνει... Τώρα, μπορεί να γίνει μια αξιοποίηση αυτών των αποτελεσμάτων. Αν ο σκοπός είναι η βελτίωση, μπορεί να γίνει αξιοποίηση και σε κάθε σχολείο να διοργανωθούν και σεμινάρια, βοηθητικό προσωπικό, ψυχολόγοι κλπ, αλλά όλα αυτά θέλουνε χρήματα. Αν υπάρχουν χρήματα, μπορεί να υπάρξει αξιοποίηση και τελικά βελτίωση μετά από καιρό και, ίσως και κάποιοι εκπαιδευτικοί όχι τόσο θερμοί και δε βλέπουν θετικά το θέμα της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, με το χρόνο, αν δουν ότι βγαίνει κάτι καλό από αυτό, να το δούνε και με μια άλλη ματιά. Έτσι όπως γίνεται, στην παρούσα φάση όμως, δε βλέπω να γίνεται κάτι καλό και να μπορούμε να βοηθηθούμε».

Εκφράστηκε επίσης και ο ρόλος της Πολιτείας ως συντονιστής των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, της διαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και την υποβοήθησή τους με συγκεκριμένα άτομα που μπορούν να βοηθήσουν και να στηρίξουν τις διαδικασίες και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Τα άτομα αυτά, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της αυτοαξιολόγησης είναι ο «βοηθός-συνερευνητής» και ο «κριτικός φίλος», αλλά επισημαίνεται η ανάγκη να είναι τα πρόσωπα αυτά να είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει: «Για να ξέρουμε ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσουμε στη διαδικασία, θα χρειαζόμασταν βοήθεια από κάποιους ειδήμονες εντός εισαγωγικών όμως, γιατί συνήθως αυτοί είναι έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν ξέρουν το

καθημερινό πρόβλημα που παρουσιάζονται. Από κει και πέρα είναι προσωπική μας ευθύνη το πώς ο καθένας θα μπορέσει να το εκμεταλλευτεί με τον καλύτερο τρόπο... Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, σίγουρα κάποια ερεθίσματα είναι χρήσιμα. Δεν μπορούμε μόνοι μας να επινοήσουμε κάποιες μεθόδους. Αυτές όμως που υπάρχουν μπορούμε να τις έχουμε σαν μπούσουλα να δούμε πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε. Επαναλαμβάνω ο καθένας από εμάς προσπαθεί να κάνει ό,τι μπορεί με τον καλύτερο τρόπο, δηλαδή σε μια δεκαετία μπορεί να θεωρηθεί καλό, άλλη φορά όχι. Ο καθένας ξέρει τους μαθητές, την απόδοση των παιδιών και τι να χρησιμοποιήσει»

Η ευθύνη της Πολιτείας όμως, δεν εξαντλείται μόνο στο πλαίσιο των απαιτήσεων της κάθε σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορούν να παράσχουν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία όλων των άλλων μονάδων και της βελτίωσής τους. Ο ρόλος της Πολιτείας στο σημείο αυτό είναι να βοηθήσει ώστε να επεκταθούν οι καλές πρακτικές σε κάθε σχολείο και να συντονίσει με τον καλύτερο τρόπο τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις ανάγκες που υφίστανται. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικό σημειώνει: «*Η Πολιτεία πρέπει να έχει το ρόλο του συντονιστή. Να δώσει ένα πλάνο, κοινά μέτρα και σταθμά, κοινά πρότυπα, ώστε να υπάρχει σύγκριση του τι πρέπει να κάνουμε, πώς και τι*». Δεύτερος εκπαιδευτικός προσθέτει σε αυτό το σημείο: «*Η αυτοαξιολόγηση χρειάζεται να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία και να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της και να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση και άλλων σχολικών μονάδων. Δηλαδή από την αυτοαξιολόγηση θα μπορούσαν να εξαχθούν αποτελέσματα γενικού ενδιαφέροντος και να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν γενικά και για τα άλλα σχολεία. Δηλαδή η αυτοαξιολόγηση όλων των σχολικών μονάδων να αποτελέσει αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά*».

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πόσο σημαντικό είναι να τηρούνται οι προϋποθέσεις αυτές για την επιτυχή έκβαση της αυτοαξιολόγησης στην παρώθηση του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή του και την προσπάθειά του για τη βελτίωση του σχολείου, αλλά και του ίδιου, αυτό δε συμβαίνει. Δύο συνεντευξιαζόμενοι, οι οποίοι συμμετείχαν σε πιλοτικά προγράμματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου τους το χρονικό διάστημα 2010-2012, αναφέρουν ότι τα δεδομένα που προέκυψαν από την εργασία τους σχετικά με τια απαιτήσεις του σχολείου που υπηρετούσαν, δεν είχαν κάποια ανταπόκριση από την Πολιτεία. Ο πρώτος εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Σε προηγούμενο σχολείο που υπηρετούσα και εφαρμόστηκε πιλοτικά η αυτοαξιολόγηση, ενώ κάναμε καλή και πολλή δουλειά με το να μαζεύουμε υλικό και στοιχεία για το σχολείο, τίποτα από αυτά δεν αξιοποιήθηκε, τίποτα δε λήφθηκε υπόψη από την Πολιτεία και παρέμειναν όλα στα αρχεία του σχολείου»*. Η αναφορά του δεύτερου εκπαιδευτικού συντάσσεται με τα λεγόμενα του πρώτου: *«Σε σχολείο που ήμουν, σε ένα μικρό σύλλογο, ξεκινήσαμε με ενθουσιασμό τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ίσως επειδή στην αρχή είχε έρθει και ο σχολικός σύμβουλος και μας μίλησε. Ενώ κάναμε αρκετή δουλειά, μας δόθηκε εντολή ότι τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε θα έμεναν στο ίδιο το σχολείο και απλά θα γράφαμε σε ένα πρακτικό ό,τι κάναμε και τα ονόματά μας»*.

Κατηγορία 4: Κατασταλτικοί παράγοντες πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

Παραπάνω αναφέρθηκε η συνδρομή της Πολιτείας σε σχέση με την οικονομική ενίσχυση των σχολείων, αφενός για την στήριξη των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και αφετέρου, για τις ενδεχόμενες ανάγκες της σχολικής μονάδας οι

οποίες θα προκύψουν από τις διαδικασίες αυτές, αλλά και σχετικά με τις απαιτήσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί είναι εξαιρετικά δύσπιστοι για την οικονομική ενίσχυση αυτή. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό: *«Από την Πολιτεία θα πρέπει να υπάρχει βοήθεια. Με τα σημερινά οικονομικά δεδομένα είναι λίγο δύσκολο. Ας πούμε χρειαζόμαστε επιμόρφωση σε ένα Α αντικείμενο και πρέπει να έρθει επιμορφωτής, ο οποίος πρέπει να πληρωθεί. Ξέρουμε ότι με τις οικονομικές συνθήκες που διανύουμε, τέτοιο πράγμα είναι δύσκολο να γίνει. Άρα θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η βοήθεια από την Πολιτεία, αλλά είναι δύσκολο να γίνει υπό τις παρούσες συνθήκες και τις κοινωνικές και τις οικονομικές»*. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ήδη σημαντικές ελλείψεις λόγω οικονομικής στενότητας στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και η προσδοκία τους για την ικανοποίηση μελλοντικών τους αναγκών καθίσταται εντελώς αμφίβολη. Εκπαιδευτικός σχολιάζει χαρακτηριστικά: *«Είναι τέτοιες οι εποχές κατ'αρχήν, που αξιολογώντας μια σχολική μονάδα, η σχολική μονάδα έχει 1000 προβλήματα, δε λαμβάνεται τίποτα υπόψη και εμείς ψάχνουμε στόχους για να διορθώσουμε. Τι να διορθώσουμε; Ξεκινώντας από τις αίθουσες. Είναι τελείως ακατάλληλες. Χρήματα οι σχολικές επιτροπές δεν έχουν, πετρέλαιο δεν έχουμε κι εμείς ψάχνουμε πώς θα κάνουμε τι; Η Πολιτεία κατ'αρχήν δε δίνει στην εκπαίδευση τα χρήματα που θα έπρεπε να δίνει κι αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπολειτουργούν οι σχολικές μονάδες, να μην έχουμε χαρτί να βγάλουμε φωτοτυπία και ξαφνικά ψάχνουμε διάφορα.. Υστερούμε στο καθημερινό»*.

Κάτι που επίσης σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και επιδρά κατασταλτικά στη συμμετοχή τους στις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης με αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, είναι ο φόβος της σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερικής μορφής αξιολόγηση. Αυτό γίνεται αντιληπτό ως πρόφαση για

επιπτώσεις στην επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και, σε κάποιες περιπτώσεις, με πιθανή απόλυση, γεγονός που καθίσταται ανασταλτικό σε κάθε είδους παρώθηση⁷⁴. Ένας από τους εκπαιδευτικούς είναι καυστικός πάνω στο θέμα αυτό σχετικά με την αυτοαξιολόγηση: «Αυτό που ενοχλεί είναι ότι κατ'αρχάς ότι διαπομπεύτηκε ο εκπαιδευτικός, διασύρθηκε για να στηριχτούν και τα οικονομικά μέτρα και οι αποφάσεις κλπ. Ποια συζήτηση και ποια η γραμμή που θα ενώσει τον εκπαιδευτικό με τη Διοίκηση μπορεί να βρεθεί; Δεν μπορεί από τη μια να τον διασύρεις, να τον πετάς στην άκρη για να στηρίζεις τα μέτρα που πήρες και μετά... Έκοψαν οποιοδήποτε δίαυλο επικοινωνίας. Τι να μου εγγυηθεί εμένα και για ποιο ενδιαφέρον μπορεί να μου μιλήσουν αυτή την στιγμή; Εδώ χάσαμε το ενδιαφέρον για να βελτιώσουμε τη δουλειά μας, τις εγκαταστάσεις μας κι επειδή η χρηματοδότηση ήταν ελλιπής, έλεγες, φέτος να μαζέψω χρήματα να κάνω αυτό, του χρόνου να συμπληρώσω να κάνω εκείνο... Όταν του χρόνου εγώ δεν ξέρω αν θα βρίσκομαι εδώ πέρα, αν θα υπάρχει ο τομέας μου, ποια πορεία μπορεί να δω εγώ στην εξέλιξή μου και το έργο μου; Και θα τα λύσει αυτά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου; Όταν εμένα μου κόβουνε το νήμα;».

Η δυσμενής οικονομική συγκυρία στην οποία εισήχθη η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων σε πανελλαδικό επίπεδο αναφέρεται και από άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζουν επίσης τη δυσπιστία τους για την προσδοκία βελτίωσης των σχολείων, των ίδιων και της εκπαίδευσης γενικά. Ένας από τους ερωτώμενους είπε συγκεκριμένα: «Πίσω από όλη αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι και με πρόσφατα παραδείγματα, ότι το ζητούμενο είναι άλλο. Πώς θα μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών, πώς θα μειωθούν οι ειδικότητες και διάφορα. Δεν τους ενδιαφέρει τίποτε άλλο, γιατί αν τους ενδιέφερε... Για παράδειγμα, οι τελευταίες δύσκολες

⁷⁴ Μεγάλο «αγκάθι» στο σημείο αυτό στάθηκαν οι διαθεσιμότητες των εκπαιδευτικών που διενεργήθηκαν το καλοκαίρι του 2013.

αποφάσεις για τις διαθεσιμότητες». Δεύτερος εκπαιδευτικός υποστηρίζει: «Μέχρι στιγμής, από πλευράς πολλών εκπαιδευτικών, υπάρχει φόβος, έχουν τρομοκρατηθεί με τις ενδεχόμενες απολύσεις, τη μισθολογική μείωση. Έχει δημιουργηθεί κοινωνική αναστάτωση». Τα στοιχεία αυτά επισημαίνονται και από άλλον διδάσκοντα: «Οι εκπαιδευτικοί είναι φοβισμένοι λόγω των επιθέσεων στα εργασιακά δικαιώματα και στο θέμα των απολύσεων που υπάρχει και πολλοί πιστεύουν ότι ο τελικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι αυτός. Αν χρησιμοποιηθεί από την Πολιτεία για να διώξει εκπαιδευτικούς ή να τους απολύσει, αυτό είναι αρνητικό, διότι δεν στοχεύει στο να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός, στοχεύει στο να κατηγοριοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, να πει ποιοι είναι καλοί και ποιοι δεν είναι κι έτσι να ξεκαθαρίσει τα πράγματα. Αυτό όμως δεν στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η βελτίωση προϋποθέτει συνεργασία, στο να δοθεί βοήθεια από την Πολιτεία, όπου υπάρχουν ελλείψεις να βελτιωθούν. Αν όμως χρησιμοποιηθεί σαν μηχανισμός κατηγοριοποίησης, οπότε και περαιτέρω προβλημάτων στη διασφάλιση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, με το να απολύσει ή να θέσει σε διαθεσιμότητες, τότε έχει αρνητικά από την άποψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει πάνω σε όλα αυτά: «Νομίζω πάσχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθώς επικρατεί γενικότερη δυσπιστία στον εκπαιδευτικό κλάδο, την οποία συμμερίζομαι και εγώ, για τα κίνητρα και τις σκοπιμότητες αυτών που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η δυσπιστία αυτή ενισχύεται άλλωστε από τις συγχωνεύσεις σχολείων, τις διαθεσιμότητες – απολύσεις των εκπαιδευτικών κ.α. και φυσικά τον αυταρχισμό που επιδεικνύει το Υπουργείο Παιδείας».

Παρόμοιος φόβος εκφράζεται και για τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης για την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων κι όχι ως στόχευσή της στην βελτίωσή τους. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Επίσης πιστεύω ότι επειδή υπάρχει μεγάλος

φόβος για κατηγοριοποιήσεις σχολείων, στα αποτελέσματα πρέπει να υπάρξει πρόνοια να μην υπάρξει η κατηγοριοποίηση των σχολείων. Στα Επαγγελματικά Λύκεια πχ έχουμε πολύ χαμηλό επίπεδο μαθητών. Στα Γενικά Λύκεια, το επίπεδο είναι πολύ υψηλότερο. Δεν γίνεται να κάνουμε διαχωρισμούς και κριτική με βάση ψυχρούς αριθμούς και αποτελέσματα όταν έχουμε τόσο μεγάλη διαφορά σε επίπεδο μαθητών. Αυτό δηλαδή πρέπει να λάβουμε υπόψη για να μην υπάρξει κατηγοριοποίηση σχολείων». Σχολιασμός επάνω σε αυτό γίνεται και από άλλο διδάσκοντα: «Πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας είναι η πιθανότητα όλα αυτά να χρησιμοποιηθούν για να κλείσουνε σχολεία που θεωρούνται ακατάλληλα, με στόχο πάντα να γίνει εξοικονόμηση πόρων». Τη δυσπιστία αυτή για τη νέα εκπαιδευτική αλλαγή και τον φόβο που έχει δημιουργηθεί στους εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς της και τις επιπτώσεις σε αυτούς επισημαίνονται από έναν συνεντευξιαζόμενο: «Καθετί καινούριο το φοβάται ο κόσμος. Η κάθε αλλαγή είναι επικίνδυνη. Ο χώρος είναι συντηρητικός και οι εποχές δύσκολες. Καθετί καινούριο το βλέπουμε με καχυποψία» και τέλος, άλλος εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «Το θέμα είναι οι προθέσεις της Πολιτείας. Λέει ότι δεν είναι οι προθέσεις της να απολύσει και να κατηγοριοποιήσει, αλλά δεν το ξέρει κανείς αυτό με σιγουριά».

Κάτι που επίσης επισημαίνεται ως δυσμενής επίπτωση της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα είναι η πολλή γραφειοκρατική εργασία και ο φόρτος που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις διαδικασίες της. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Θεωρείται μια «αγχαρία» επιπλέον, ένας φόρτος εργασίας πάνω στις πλάτες των καθηγητών που ήδη έχουν με πάρα πολλά επιφορτιστεί το τελευταίο διάστημα». Η έλλειψη χρόνου για άλλον διδάσκοντα αποτελεί «φοβερά ανασταλτικό παράγοντα», ενώ δεύτερος ερωτώμενος «τονίζει τον περιορισμένο χρόνο». Μάλιστα, η μεγάλη πίεση του χρόνου που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, με

την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης, δεν θεωρούν ότι αποσκοπεί σε κάτι ουσιαστικό, αφού, όπως υποστηρίζεται, είναι δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν καθημερινά να βελτιωθούν, να σταθούν πλάι στους μαθητές του και να συμβάλλουν στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός συνεντευξιζόμενου: *«Εγώ νομίζω ότι τα προβλήματα μέσα στο σχολείο, σε αυτούς που ενδιαφέρονται, είναι εμφανή και μπορούν να τα αξιολογήσουν και μόνοι τους, οπότε αυτοί μπορούν κι από μόνοι τους να συνεργαστούν και να αυτενεργήσουν για να βελτιώσουν κάποια πράγματα. Αυτό δε σημαίνει πως κάποιος που δεν ενδιαφέρεται, ξαφνικά θα το κάνει λόγω της αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει υποχρεωτικά αυτά που θα του ζητηθούν».*

Επίσης, η δυσπιστία προς την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με το φόρτο και την γραφειοκρατική εργασία που ανακύπτει από αυτή, διακρίνεται μέσα από τα λόγια ενός εκπαιδευτικού: *«Πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση και τα αποτελέσματά της εξαρτάται από το ποιοι θα τα κρίνουν. Αν αυτοί που τα κρίνουν είναι άνθρωποι που πιστεύουν ότι αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν, μπορούμε να έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα. Αν όμως είναι άνθρωποι οι οποίοι θέλουν ας πούμε να περάσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική ή αν θέλουν να δείξουν στον κόσμο, στην κοινωνία ότι γίνεται κάτι, χωρία ουσιαστικά να γίνεται τίποτε, τότε θα μπλέκουμε άσκοπα με μια γραφειοκρατία και με καθόλου επτά αποτελέσματα».* Με τα λεγόμενα αυτά συμφωνεί και δεύτερος διδάσκοντας, ο οποίος υποστηρίζει πολύ κατηγορηματικά και έντονα την κοινή τους θέση: *«Πέφτει πάρα πολύ μεγάλη ευθύνη και πάνω στους εκπαιδευτικούς και ενώ γίνονται προσπάθειες να καλυφθούν, η λειτουργία και των σχολικών μονάδων να αφαιρεθούν εντελώς από την κεντρική διοίκηση και το Υπουργείο. Δε βλέπω κανέναν λόγο. Δεν μπορεί να με παρακινήσει σε τίποτε. Έρχεται από πάνω σαν ένας εκφοβισμός παραπάνω για τους εκπαιδευτικούς. Είναι μια δουλειά*

η οποία μέσα στις τόσες διοικητικές εργασίες που έχουν σπρωχτεί πάνω στους εκπαιδευτικούς, έρχεται να προστεθεί και αυτή και ίσα-ίσα μπορεί να σε εμποδίσει και στην εξέλιξή σου και στην αναζήτησή σου σαν άνθρωπο και σαν εκπαιδευτικός και όχι να βελτιωθείς. Και δεν μπορεί τίποτε που γίνεται καταναγκαστικά να εμπνεύσει τον άνθρωπο να αυτενεργήσει και να κάνει κάτι καλό για τον ίδιο και τη σχολική του μονάδα». Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για τη συμμετοχικότητα και την κοινή δυναμική που μπορεί να επιφέρει η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για τις πρακτικές της και δεν πιστεύουν στην σκοπιμότητά της. Αντίθετα, είναι κοινή γνώμη ότι οι ίδιοι λειτουργούν ούτως ή άλλως με την καλύτερη δυνατή τους προσπάθεια καθημερινά.

Ο καταναγκασμός που ανέφερε ο εκπαιδευτικός παραπάνω, αφορά την μεταρρύθμιση, η οποία εισήχθη χωρίς να υπάρχει συζήτηση και συναίνεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες τους. Αυτό αποτελεί επιπλέον κατασταλτικό παράγοντα στην ενεργοποίησή τους σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, την υιοθέτηση και προσαρμογή τους στη σχολική καθημερινότητα, ώστε να υπάρχουν βαθύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται από διδάσκοντα: «Σε μικρό βαθμό νομίζω μπορεί να τους σπρώξει να κάνουν κάτι διαφορετικό. Νομίζω ότι υπάρχουν άλλα πράγματα που πρέπει να προηγηθούν η ενημέρωση είναι καλά, αλλά έτσι όπως έχει στηθεί με βρίσκει αντίθετο το όλο θέμα, επειδή οι περισσότεροι συμμετέχουν επειδή πρέπει να συμμετέχουν». Μάλιστα, η συγκεκριμένη άποψη ενισχύεται και από δεύτερο εκπαιδευτικό: «Το κυριότερο που θα ήθελα να προσθέσω σε όσα έχω ήδη πει είναι ότι η εισαγωγή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έγινε καταναγκαστικά, χωρίς τη συναίνεση των άμεσα εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν προσκλήθηκαν σε κανένα στάδιο σε διάλογο με την ηγεσία του Υπουργείου και δε

συμμετείχαν στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην κατανοήσουν και δεχτούν τη σκοπιμότητα της επιβαλλόμενης αλλαγής ακόμα και αν αυτή αφορά ευγενικούς σκοπούς, κάτι που επίσης είναι αμφιλεγόμενο... Υπό αυτές τις προϋποθέσεις δεν είναι τυχαίο ότι δε με ωφέλησε σε κάτι ουσιαστικά η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως εφαρμόστηκε».



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Η εργασία ερευνά τις απόψεις των διδασκόντων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στους μηχανισμούς που μπορεί να αναπτυχθούν μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου προς την κατεύθυνση της ωφέλειας των εκπαιδευτικών, μέσω της εδραίωσης της κουλτούρας αξιολόγησης, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Οι επιμέρους μηχανισμοί είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες εργασίας, η αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών, η έρευνα-δράση μέσω της δραστηριοποίησης πάνω στα σχέδια δράσης που προκύπτουν μέσω της αυτοαξιολόγησης και τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η έρευνα συμπεριλαμβάνει και πέμπτο μηχανισμό, ο οποίος αφορά στην επίτευξη συνεργασίας των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή δεδομένων, αφού με τον τρόπο αυτό γνωρίζουν καλύτερα την ίδια τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Σημαντική θεωρούν, επίσης, τη συνεργασία που, αναπόφευκτα, αναπτύσσεται μεταξύ τους λόγω της ανάγκης για τη διεκπεραίωση όλων των απαραίτητων διαδικασιών. Επίσης, θεωρούν ότι αποκτούν γνώσεις και ότι εξασκούνται σε δεξιότητες επάνω

στην έρευνα και την αξιολόγηση και, σε μικρότερο βαθμό, ότι λαμβάνουν μέρος στη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Μάλιστα, το θέμα της ενημέρωσης σε θέματα που αφορούν το σχολείο μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί πράγματι πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό τους παρέχεται η ευκαιρία να γνωρίσουν το σχολείο τους καλύτερα.

Ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει σε μικρότερο βαθμό την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, πιθανώς αναδεικνύει τη μη ύπαρξη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας. Η δυσπιστία για την σκοπιμότητα του μοιράσματος της ηγεσίας επισημάνθηκε και από έρευνα των Μπαγάκη, Δεμερτζή και Σταμάτη (2005) κατά την εφαρμογή πρακτικών της αυτοαξιολόγησης. Παρόλα αυτά, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί σημαντικό στοιχείο τόσο στην εδραίωση συμμετοχικής κουλτούρας σε ένα σχολείο (Διερωνίτου, 2014), η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη τόσο της ίδιας της μονάδας, όσο και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. Επιπλέον, ο τρόπος αυτός ηγεσίας είναι καθοριστικός στη δημιουργία δέσμευσης των ληφθέντων αποφάσεων, αφού θα έχουν προκύψει με κοινή σκέψη και συναίνεση.

Επίσης, συνολικά ο πρώτος μηχανισμός εμφανίζει διάσταση στις επιλογές των διδασκόντων ανάμεσα στον τύπο σχολείου. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε Επαγγελματικό Λύκειο φαίνεται να είναι αποδυναμωμένες σχετικά με την ωφέλεια που πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν από τη συμμετοχή στις ομάδες εργασίας, ειδικότερα σε σύγκριση με το Γυμνάσιο. Ενώ, λοιπόν, οι διδάσκοντες του Επαγγελματικού Λυκείου αναμένουν, έστω σε κάποιο βαθμό την αύξηση της μεταξύ τους συνεργασίας (Ερώτηση 3) και την ενασχόλησή τους με νέες δεξιότητες έρευνας και αξιολόγησης (Ερώτηση 4), δεν είναι στον ίδιο

βαθμό αισιόδοξοι σε σχέση με την ενημέρωσή τους σχετικά με στοιχεία που αφορούν το σχολείο (Ερώτηση 1) και κυρίως με την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων (Ερώτηση 2). Πιθανή αιτία είναι αφενός το μέγεθος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και η πολλαπλότητα των ειδικοτήτων που ως ένα σημείο αποξενώνει τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Ο λόγος αυτός διαφοροποιεί τις απαντήσεις των διδασκόντων του συγκεκριμένου τύπου σχολικής μονάδας από αυτές των διδασκόντων του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου. Αφετέρου, το Αναλυτικό πρόγραμμα των Επαγγελματικών σχολείων περιλαμβάνει αρκετά εργαστηριακά μαθήματα και πλήθος επιμέρους ασκήσεων και εργασιών. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται περισσότερο αποδυναμωμένοι σχετικά με την δυνατότητα παρέμβασης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν υπάρχουν ελλείψεις σε υποδομές, μέσα και υλικά, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διενέργεια των παραπάνω μαθημάτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο εμφανίζεται πιο αισιόδοξοι, αφού η γενική λειτουργία μιας πιο «δεμένης» σχολικής μονάδας είναι περισσότερο ευέλικτη και περισσότερο ικανή να ξεκινήσει την αναπτυξιακή της προσπάθεια από μια κοινή βάση.

Σημειώνεται τέλος, διαφοροποίηση στις απαντήσεις του μηχανισμού που αναφέρεται στις ομάδες εργασίας, με γνώμονα το φύλο των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί απαντούν περισσότερο συγκρατημένα σχετικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στα θέματα της μεταξύ τους συνεργασίας, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ο λόγος θα μπορούσε να αποδοθεί στο αυξημένο ενδιαφέρον των γυναικών για την ευκαιρία που τους παρέχεται για μεγαλύτερη εμπλοκή τους σε θέματα ηγεσίας, τα οποία, παραδοσιακά, αφορούν σε προνόμιο των αντρών.

Ο δεύτερος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εστιάζει στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών (peer to peer evaluation). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τίθενται ανάμεσα στο 2 (λίγο) και 3 (αρκετά) όσον αφορά στη συζήτηση και συνεργασία μεταξύ τους για παιδαγωγικά θέματα και στην ανταλλαγή εμπειριών, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για μεταξύ τους συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών έχει προκύψει και από έρευνες (Υφαντή & Βοζαίτη, 2007· Θεοφιλίδης κ.ά., 2008). Λιγότερο επιδεκτικοί εμφανίζονται στο θέμα της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ τους, όσο και αν αποτελεί βασικό στοιχείο στο οποίο θα μπορούσε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να βασιστεί για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του. Ως κύριος λόγος είναι το γεγονός ότι οι διδάσκοντες δεν είναι συνηθισμένοι στην παρουσία παρατηρητών κατά τη διδασκαλία τους, διαδικασία η οποία, άλλωστε, τυπικά χρειάζεται την έγκριση του σχολικού συμβούλου. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η πρόταση για συναδελφική παρακολούθηση της διδασκαλίας ουσιαστικά λειτουργεί ως πρόδρομος της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στη σχολική αίθουσα. Για το λόγο αυτό, η χαμηλή βαθμολογία πιθανώς αντιστοιχίζεται, σε κάποιο βαθμό, σε αντίδραση των διδασκόντων σε αυτήν την προοπτική.

Ο τρίτος μηχανισμός εστιάζει στην έρευνα-δράση, μέσω των σχεδίων δράσης που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Οι δηλώσεις αφορούν στο ενδιαφέρον που αυτές προκαλούν στον εκπαιδευτικό, στην προσωπική του αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία, στη βελτίωση των οργανωτικών του γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και στον εμπλουτισμό του προσωπικού του φακέλου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχεδόν μοιράζονται ανάμεσα στο 2 (λίγο) και 3 (αρκετά), ενώ περίπου ένας στους τρεις δηλώνει λιγότερο από λίγο (< 2). Τέλος, ένα ελάχιστο ποσοστό (6,5%) δηλώνει ότι θα τον ωφελήσει πάρα πολύ. Από ότι φαίνεται,

οι διδάσκοντες δεν είναι εξοικειωμένοι απέναντι στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης. Όσο κι αν παρουσιάζεται μέσα από έρευνες (Creemers & Kyriakides, 2010· Δεμερτζή κ.ά., 2001· Μάγος, 2005· Χαραμής, 2008) αυτή να έχει καθοριστική σημασία για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, την ενεργοποίησή τους με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους και της ευκαιρίας που τους παρουσιάζεται να επέμβουν σε αυτά, οι διδάσκοντες παραμένουν διστακτικοί. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έρευνα-δράση ως πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, αλλά χωρίς ιδιαίτερη δυναμική. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό πιθανότατα να είναι αφενός η απουσία γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική και αφετέρου, η έλλειψη βασικών κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν σε δική τους έρευνα οι Ross και Bruce (2012).

Σχετικά με τους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της παρούσας έρευνας, η διάσταση απόψεων ενυπάρχει περισσότερο έντονη στην περίπτωση του εμπλουτισμού του προσωπικού φακέλου (portfolio) ανάμεσα στους διδάσκοντες στο Γυμνάσιο, οι οποίοι κλίνουν προς περισσότερο θετικές απαντήσεις από τους συναδέλφους τους στο Επαγγελματικό Λύκειο. Επισημαίνεται επίσης στον ίδιο παράγοντα η διαφορά στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, οι οποίοι δεν είναι επιδεκτικοί στην ιδέα του εμπλουτισμού του προσωπικού φακέλου τους μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου. Μάλιστα, οι τελευταίοι δηλώνουν ότι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης προς τον εμπλουτισμό του προσωπικού τους φακέλου δύναται να γίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Μπορεί να υποθεθεί ότι οι κάτοχοι διδακτορικού είναι περισσότερο συμφιλιωμένοι με την ιδέα του portfolio (προσωπικού φακέλου),

ενδεχομένως, επειδή είναι περισσότερο ενημερωμένοι ή έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο τρόπο.

Ο τέταρτος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί, από έρευνες έχουν αποδείξει ότι προτιμούν επιμορφώσεις στον οικείο χώρο του σχολείου τους (Τριανταφύλλου, 2010· Θεοφιλίδης κ.ά., 2008· Δούκας κ.ά., 2007· Ρεζ, 2005· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013) και, μάλιστα, αυτό υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στην ευκαιρία αυτού του τύπου της επιμόρφωσης, από τα δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης. Ειδικότερα, υπάρχει πολύ μικρή προσδοκία για την παρουσία εξωσχολικών επιμορφωτικών παραγόντων στο χώρο του σχολείου ή τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλες για τη συγκρότηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Η διαφοροποίηση των απαντήσεων που εμφανίζει το Γυμνάσιο σε σχέση με τα Λύκεια στην πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με την παράλληλη συνεργασία εξωσχολικών φορέων, βασίζεται, ενδεχομένως, σε παράγοντες της ίδιας της σχολικής μονάδας και κυρίως αν αυτή έχει ήδη προηγούμενες παρόμοιες εμπειρίες. Τέλος, παρουσιάζεται ελαφρώς ενισχυμένη η προσδοκία των εκπαιδευτικών γενικά για την παρουσία των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την υποστήριξή τους. Αυτό πιθανώς στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναπόφευκτα αναμένουν τη συχνότερη παρουσία των σχολικών συμβούλων της ειδικότητάς τους, ως αποτέλεσμα της υποχρέωσης των τελευταίων στις επιταγές της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σχετικά με το κύρος του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι αυτό μπορεί να αναδειχθεί σημαντικά μέσω της αυτοαξιολόγησής του, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση στην εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, όπως και στη σχέση τους με τους μαθητές, τους γονείς, αλλά και με δευτερεύοντες παράγοντες, όπως την τοπική κοινωνία. Σχετικά με αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τον ισχυρισμό των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα, κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι ίδιοι θα συνεχίσουν να προσπαθούν όπως πάντα για το καλύτερο στην εργασία τους, είτε τους παρασχεθεί βοήθεια είτε όχι.

Αναφορικά με την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην εδραίωση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου, εμφανίζεται ενισχυμένη όταν οι διδάσκοντες έχουν λίγα έτη υπηρεσίας (ως 10 έτη). Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι οι ως τώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε γνωρίζουν, δεν αντιλαμβάνονται και, συνεπώς, συμερίζονται σε μικρό βαθμό τις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από έρευνες (Βοζαίτη & Υφαντή, 2007· Θεοφιλίδης κ.ά., 2009· Δούκας κ.ά. 2008· Παπαπροκοπίου, 2005) έχει προκύψει ότι οι διδάσκοντες επιθυμούν να επιμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που προκύπτουν στην εργασία τους και, έτσι, επιδιώκουν να έχουν τη δυνατότητα επιλογής της θεματολογίας για την επιμόρφωσή τους. Επίσης, προτιμούν η επιμόρφωση αυτή να γίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου που λειτουργούν

καθημερινά, αναγνωρίζουν την αξία της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και εκτιμούν την εμπειρία των συναδέλφων τους (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013· Αρβανίτη, 2013· Καπαχτσή & Κακανά, 2013α· Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, όπως η συνεργασία σε ομάδες, η έρευνα-δράση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων κλπ. Σε αυτό το σημείο μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αισθάνονται περισσότερο οικεία απέναντι στις μορφές αυτομόρφωσης ή επιμόρφωσης σε προσωπικό επίπεδο (Ρεζ, 2005) και σε επιμορφωτικές πρακτικές, οι οποίες στηρίζονται σε περισσότερο θετικιστικά μοντέλα επιμόρφωσης. Αυτό έχει προκύψει και από άλλους ερευνητές (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011· Karagiorgi, 2011· Huber, 2011· Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Παρότι λοιπόν αναγνωρίζουν την ωφέλεια που μπορεί να έχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη οι παραπάνω πρακτικές της αυτοαξιολόγησης και οι οποίες συνδέονται με το κριτικό-αναστοχαστικό και επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης που προτείνεται στην παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να μπορούν να τις εφαρμόσουν επαρκώς.

Επιπλέον, σε έρευνες που έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχώς οι παραπάνω πρακτικές της αυτοαξιολόγησης έχουν επισημανθεί προϋποθέσεις, οι οποίες είναι αναγκαίο να υφίστανται, όπως η επαρκής ενημέρωση και προετοιμασία των συμμετεχόντων, η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από συνεργάτες και καθοδηγητές, η επάρκεια υποδομών και μέσων (Καπαχτσή, 2011· Μπαγάκης κ.ά, 2005· Κοκορέτση, 2005· Παπαπροκοπίου, 2005 Creemers & Kyriakides, 2010· Van Kraayenoord et al., 2011).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αποφέρει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, δεν φαίνεται ότι θα εξασφαλιστούν κατά τη γνώμη των διδασκόντων. Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται και από έρευνα των Μπουζάκη κ.ά. (2011), αλλά και από τις αρνητικές κριτικές που δέχτηκαν οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σε άλλες χώρες (Pol & Vastatkona, 2005β). Μάλιστα, σύμφωνα με τα ποσοστά που έλαβαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόνοια της Πολιτείας σχετικά με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα παρουσιαστούν, αλλά και αναφορικά με την εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, μέσων και υλικών για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αυτά έτειναν προς το καθόλου. Αυτό ενισχύθηκε σημαντικά και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων, μέσω των οποίων οι διδάσκοντες αναμένουν ότι ακόμα και η διεκπεραίωση των διαδικασιών θα γίνει σχεδόν αποκλειστικά με τις ήδη φτωχές υπάρχουσες υποδομές και τα μέσα του σχολείου. Στις δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί, κατά την ποιοτική έρευνα, όμως, όχι μόνο υποστήριξαν την αναγκαιότητα της οικονομικής ενίσχυσης από την Πολιτεία για τις διαδικασίες και τις ανάγκες που θα προκύψουν, αλλά επισημάναν επιπλέον ότι καίριας σημασίας είναι η παρουσία απτών αποτελεσμάτων από την αυτοαξιολόγηση, ώστε να πειστούν ότι θα είναι επωφελής για τους ίδιους και την εκπαίδευση. Τα εμφανή αποτελέσματα θεωρήθηκαν καθοριστικός παράγοντας για την περαιτέρω ενασχόλησή τους με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, ο θετικός βαθμός συσχέτισης που προέκυψε μεταξύ των μηχανισμών της αυτοαξιολόγησης και των προϋποθέσεων (βάσει της συσχετιστικής ανάλυσης της ποσοτικής μεθόδου), φανερώνει το γεγονός ότι οι δύο αυτές

μεταβλητές μεταβάλλονται με συνέπεια. Παρότι η συμμεταβολή τους αυτή δε σημαίνει ότι έχουν σχέση αιτίου-αιτιατού κατά την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, η αναγκαιότητα για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων υποστηρίζεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Επιπλέον, δεδομένης της μη ύπαρξης εξωτερικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (οικονομικές απολαβές στους ίδιους και στη σχολική μονάδα), αναδεικνύεται και η απουσία των εσωτερικών κινήτρων, αφού συνολικά ένα πολύ μικρό ποσοστό (15%) των ερωτηθέντων αναμένει να ληφθούν υπόψη περισσότερο από «λίγο» οι ανάγκες που θα προκύψουν για επιμόρφωσή τους, αλλά και για την αναβάθμιση των υποδομών και των μέσων του χώρου στον οποίο εργάζονται (12%). Η αναγκαιότητα της ύπαρξης κινήτρων στηρίζεται από αντίστοιχες θεωρίες, κατά τις οποίες ένα άτομο υποκινείται όταν προσδοκά η προσπάθειά του να έχει αποτέλεσμα⁷⁵, όταν τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για αυτό (Θεωρία της ενίσχυσης), ώστε να παραμείνει δεσμευμένο στους στόχους (Θεωρία της στοχοθέτησης). Η απουσία των κινήτρων αυτών προκαλεί την αποδυνάμωση κάθε προσπάθειας του ατόμου.

Η ποσοτική έρευνα ανέδειξε, επιπλέον, την απουσία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, αφού η διεξαγωγή τους επαφίεται κατά το μεγαλύτερο βαθμό στην πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό διαφάνηκε κατά την χορήγηση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια, αφού υπήρξαν πολλά ερωτήματα αναφορικά με την έννοια του «κριτικού φίλου». Ο βασικός ρόλος του κριτικού φίλου και βοηθού-συνερευνητή, ο οποίος από την εφαρμογή της έρευνας-δράσης σε διάφορα

⁷⁵ Η αναφορά γίνεται για τη θεωρία της προσδοκίας του Vroom, κατά την οποία για να υπάρχει κίνητρο χρειάζεται να συνυπάρχουν η ανταμοιβή, η επιθυμία και η προσδοκία για επιτυχία της προσπάθειας (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005· Διερωνίτου, 2014).

ερευνητικά προγράμματα, έχει αποδείξει τη σημασία που έχει στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, στη στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας και στη θεωρητική υποστήριξη (Καπαχτσή 2011), απουσίαζε ακόμα και ως έννοια.

Σχετικά με τους κατασταλτικούς παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες δεν πιστεύουν ότι μπορεί να δημιουργηθεί έντονος ανταγωνισμός μεταξύ τους εξαιτίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να τους επηρεάσει αρνητικά. Αντίστοιχα, δε φαίνεται να επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης. Τα δύο αυτά στοιχεία αναδεικνύονται και από τις δύο μεθόδους έρευνας (ποιοτική και ποσοτική) που χρησιμοποιήθηκαν.

Αντίθετα, αρκετά ανασταλτικός παράγοντας αναδείχτηκε να είναι ο φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία που η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιφέρει. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Herdeiro & Costa e Silva (2013), οι οποίοι συμπέραναν ότι η πολλή γραφειοκρατία, η έλλειψη κινήτρων και η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στέκεται εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Η εισαγωγή του μεγάλου γραφειοκρατικού όγκου εργασίας εντοπίστηκε κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και σε άλλες χώρες (Pol & Vastatkova, 2005β), αλλά και στην Ελλάδα, κατά την πιλοτική της εφαρμογή το χρονικό διάστημα 2010-2012⁷⁶. Στην ίδια έρευνα αποδείχτηκε ότι και η ύπαρξη ανταγωνιστικού κλίματος ανάμεσα στους διδάσκοντες αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, το οποίο όμως, δε φάνηκε να προκαλείται ιδιαίτερα από την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα κατά την επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για

⁷⁶ Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ.

τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης ως αναπτυξιακό μηχανισμό, αφού περισσότερο θεωρούν την εισαγωγή της ως μη απαραίτητη.

Ο κίνδυνος περιορισμού της αυτονομίας τους είναι κάτι που επίσης προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Περισσότερο έντονα όμως εμφανίζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το άγχος για τις επιπτώσεις στην επαγγελματική τους ανέλιξη και τις οικονομικές απολαβές που οι ίδιοι μπορεί να έχουν λόγω της αυτοαξιολόγησης. Αυτό έρχεται σε αντιστοιχία με έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κασιμάτη και Γιαλαμάς, 2014· Μπαγάκης, 2005β· Μπουζάκης, 2011· Πασιαρδής, 1996). Επιπλέον, θεωρούν μεγάλη την πιθανότητα κατηγοριοποίησης του σχολείου τους. Τα τρία αυτά στοιχεία αποτέλεσαν παράγοντες κατασταλτικούς στην ποσοτική έρευνα, τα οποία δεν εμφάνισαν ισχυρά αρνητική συσχέτιση με τους αναπτυξιακούς μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης. Παρόλα αυτά, στις συνεντεύξεις τους, οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν με μεγαλύτερη ένταση και παρουσιάστηκαν πεπεισμένοι για την ενοχοποίηση των ίδιων και των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν, σχετικά με τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών σε έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), οι οποίοι διερεύνησαν τα υπέρ και τα κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Μπορεί, επίσης, να σημειωθεί ότι παρόμοιες αντιφάσεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα παραπάνω, έχουν αναφερθεί και σε έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2007) σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, όμως, όπως προκύπτει και από τους Δημητριάδης και Παπαδόπουλου (2011), είναι σημαντική η αποφυγή των παραπάνω παραγόντων, δηλαδή της ανασφάλειας στην εργασία, το ανταγωνιστικό κλίμα και το

άγχος για να εξασφαλίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων της και δεν περιλαμβάνονταν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, ήταν η διάσταση των αποτελεσμάτων που εντοπίστηκε στα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και ιδιαίτερα στον τύπο σχολείου. Η διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων ανάμεσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, πιθανότατα φανερώνει το γεγονός ότι σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες αισθάνονται περισσότερο αποδυναμωμένοι ώστε να συμβάλλουν στα αποτελέσματα του σχολείου, αφού η εκπαιδευτική πραγματικότητα και αξίες έχουν ήδη διαμορφωθεί στην αντίληψη των μαθητών σε προηγούμενα χρόνια. Άλλος λόγος ενδεχομένως είναι ότι το εξεταστικοκεντρικό σύστημα που λειτουργεί στην Ελλάδα στρέφει την προσοχή των μαθητών σχεδόν αποκλειστικά στις πανελλαδικές εξετάσεις, με αντίκτυπο στο ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, αποστερώντας από τον τελευταίο το χαρακτήρα του λειτουργού.

Επίσης, η χαμηλή βαθμολογία που πήραν οι μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης από τους διδάσκοντες του Επαγγελματικού Λυκείου σε σχέση με τα άλλα σχολεία, αναδεικνύει το ότι το χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο, καθώς και χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μαθητών είναι παράγοντας που δεν ευνοεί την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Αντίστροφα, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την κατάσταση με τις δικές τους προσπάθειες αποκλειστικά. Επίσης, στα μάτια των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λύκεια, είναι επόμενο να συνδέεται εντονότερα η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) του σχολείου με την εξωτερική αξιολόγηση

και τις επιπτώσεις (κατηγοριοποίηση σχολείου, μείωση μισθού, αναγκαστική μετάθεση, απόλυση από την εργασία) που μπορεί να επιφέρει⁷⁷.

Ευρήματα εντοπίστηκαν από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και μάλιστα ενίσχυσαν σημαντικά τους κατασταλτικούς παράγοντες της αυτοαξιολόγησης που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι εστιάστηκαν στη μεταρρύθμιση που εισήχθη απότομα, χωρίς διαβούλευση και διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι διαθεσιμότητες διδασκόντων που εφαρμόστηκαν παράλληλα με την είσοδο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, προκάλεσε την αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας προς αυτήν, αφού στάθηκε κυρίως στις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει. Ο αρνητισμός των εκπαιδευτικών είναι βασικός κατασταλτικός παράγοντας για την ενεργοποίησή τους προς τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης και τις πιθανές ευεργετικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

7.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορεί να αναφερθεί το μικρό δείγμα της ποσοτικής έρευνας (N=93) σχετικά με τον πληθυσμό των διδασκόντων που αναφέρεται η παρούσα εργασία και είναι το σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας.

⁷⁷ Το καλοκαίρι του 2013, καταργήθηκαν τομείς Επαγγελματικών Λυκείων και οι εκπαιδευτικοί αυτόματα τέθηκαν σε διαθεσιμότητα.

Δεύτερος περιορισμός είναι η κλίμακα μέτρησης της ποσοτικής έρευνας. Αν και, με την τετράβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε, αποφεύγεται να συγκεντρώνονται οι απαντήσεις στο μέσο, λόγω του ότι η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί ποικίλα θετικά και, κυρίως, αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, μετατοπίζονται οι απαντήσεις τους στα άκρα. Παρόλα αυτά, η παρούσα έρευνα μελετά πώς αντιλαμβάνονται τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης οι διδάσκοντες στο δεδομένο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, χωρίς να παραμερίζει παράγοντες που μπορεί να την επηρεάζουν.

7.3. Προτάσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξή τους μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βασικός στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί βασικό στοιχείο του σχολικού και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι, λοιπόν, καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, ο οποίος ήταν και ο πληθυσμός αναφοράς. Προφανώς, οι απόψεις των διδασκόντων ενός μεγάλου αστικού κέντρου ή διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής να ήταν διαφορετικές. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα λοιπόν είναι η επέκταση του πληθυσμού αναφοράς στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Άλλωστε, από τα αποτελέσματα της

έρευνας αυτής προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης που εισήχθη χωρίς διαβούλευση με τους ίδιους. Επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί πρόσφορο έδαφος και συναίνεση από τους ίδιους, θα ήταν πολύ χρήσιμη μια τέτοιου είδους έρευνα, ώστε να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στο θέμα αυτό.

Επίσης, δεδομένου των στατιστικά σημαντικών διαφορών οι οποίες προέκυψαν μεταξύ των τύπων σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο), προτείνεται η συγκριτική μελέτη τους και ο εντοπισμός των επιμέρους αναγκών των εκπαιδευτικών που τα απαρτίζουν.

Τέλος, μια τρίτη πρόταση είναι η σύγκριση μεταξύ των διδασκόντων της πρωτοβάθμιας με της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνήθως, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν πολύ μικρό αριθμό διδασκόντων, οι οποίοι ανήκουν στο μεγαλύτερο βαθμό στην ίδια ειδικότητα (κυρίως δάσκαλοι και πληροφορικής, ξένης γλώσσας, γυμναστές). Επίσης, το μαθητικό τους δυναμικό αποτελείται από άτομα μικρότερης ηλικίας, τα οποία διαμένουν σε κοντινή απόσταση από το σχολείο και ενδεχομένως υπάρχει μεγαλύτερη επικοινωνία με τους γονείς (όταν παίρνουν τα παιδιά από το σχολείο). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι έδρες των σχολικών συμβούλων είναι περισσότερο προσβάσιμες στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους, οδηγεί στην υπόθεση ότι οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικές σχετικά με την επιμόρφωση και τη συνεπαγόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θα ήταν, λοιπόν, σημαντικό να συγκριθούν οι δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης και να εντοπιστούν πιθανές διαφορές και αδυναμίες, ώστε να υπάρξει στόχευση προς την αντιμετώπισή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδου, Κ. (2013). Σημειώσεις μαθήματος EDUC 593 II: *Αρχές και μέθοδοι ποιοτικής έρευνας*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 197-213.
- Altrichter, H. (2001). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H. & Posch, P. & Somech, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15 (57), 5-30.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), Αθήνα: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ανακτήθηκε από:
www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118. Ανακτήθηκε στις 04/5/2014 από:
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/androul.pdf
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (1), 8-29. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Ι. (2006, Σεπτέμβριος). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ρόδος.

Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Bickmore, L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38 (1), 95-112.

Βοζαΐτη, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>

Βούλγαρης, Γ. & Δαουλάκου, Ι. (2011). Δίκτυα συνεργασίας: Ομάδα υποστήριξης μαθητών Stand by you. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brady, L. (2009). 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 13 (4), 335-348.

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές εξετάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30 (1), 97-110. Ανακτήθηκε στις 10/06/2014 από: <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>

Γεωργιάδης, Π., Παπαδόπουλος, Α. & Τρίκου, Σ. (2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 35, 106-118. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>

Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Γεωργιάδου, Β. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού και συμβούλου-ερευνήτριας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας

Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από:
http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/syngxrona_themata/Giakoumi&Theofilides.pdf

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκούφας, Κ. & Βασιλείου, Δ. (2011). Ενδοσχολικά δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από:
http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική: Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δακοπούλου, Α. (2001). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δάρρα, Μ. (2002). Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Day, C. (1997). Working with the different Selves of Teachers: Beyond Comfortable Collaboration. In: Hollingsworth, S. (ed.) *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεδούλη, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεμερτζή, Κ. (2011). Επιμόρφωση στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Δεμερτζή, Κ., Σκία, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π. & Σχίζα, Ν. (2001). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διερωνίτου, Ε. (2014, Μάρτιος). *Η αυτοαξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παράθεση-Αναστοχασμός-Μετασχηματισμός*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.

Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *6th International Conference in Open & Distance Learning*. Λουτράκι. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/106>

Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Η θεωρία της. Η πράξη της. Οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 113-123. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευση.

Elliott, J. (1997). School-based Curriculum. Development and Action Research in the United Kingdom. In: Hollingsworth, S. (ed.) *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Everand, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ευαγόρου, Μ. (2013). Σημειώσεις μαθήματος EDUC 511: *Αρχές και μέθοδοι ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ζαλβανός, Μ. (2005). «Οργανισμοί μάθησης»: Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 35, 68-74. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_33/zavlanos.pdf

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 391-435. Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Ζωγράφου, Β. (2001). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης για τον Έλληνα και την Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hennessy, J. & McNamara, M.P. (2013). At the altar of educational efficiency: Performativity and the role of the teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, 12 (1), 6-22.

Herdeiro, R. & Costa e Silva, A. M. (2013). The quality of teaching and professional development of teachers: a Portuguese study. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 17 (2), 176-194.

- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (3), 291-317.
- Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Θεοφιλίδης, X., (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, X., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, X., Κουτσελίνη, Μ., Μπουζάκης, Σ., Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. & Μιχαηλίδου, Α. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 16/5/2014 από: https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24. Ανακτήθηκε στις 6/5/2014 από: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιωαννίδη-Καπόλου (χ.η.). *Κοινωνιολογική έρευνα- Μέθοδοι και τεχνικές*. Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία Έρευνας» του τομέα Κοινωνιολογίας της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: http://www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc
- Ιωαννίδου, Κ. (2014, Μάρτιος). *Η παρωθητική δράση της αυτοαξιολόγησης στην αναδόμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013α). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 170-181. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teuxos2_10.pdf

Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013β). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6, (3). Ανακτήθηκε στις 16/5/2014 από: <http://www.uth.gr/tovima/61/3.Kapachtsi.Kakana.doc>

Karagiorgi, Y. (2011). Development of Greek-Cypriot teachers' professional identities: is there a 'sense' of growth? *Professional Development in Education*, 38 (1), 79-93.

Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατάσιος, Γ. & Κραμήτρου, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε στις 6/5/2014 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/104>

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.

Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καριοφύλλας, Χ. (2014, Μάρτιος). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται*; Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003, Απρίλιος). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. 2^ο συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τίτλο «Τα μαθηματικά στο Γυμνάσιο». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρός, Ι. (2008α). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των γενικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικό*

Βήμα, 9, 88-108. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από:

http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf

Κατσαρός, Ι. (2008 β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις:

15/3/2014 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/3/2014 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά ου καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (Μάιος, 2006). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της συναισθηματικής του δεξιότητας. *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου (σ.38-42). Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Κιόχου, Π. & Παπανικολάου, Γ. (1988). *Προγραμματισμός δράσεως επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Κογκίδου, Δ. (2005). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών- Νέες ανάγκες και νέα ζητήματα στον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Τόμος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. & Ματράλης, Χ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998,1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Τόμος Γ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοκορέτση, Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόμης, Β. (2005). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυπριανός, Π. (2001). Η συντελούμενη μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κύρδη, Κ. (2011). Η επιμορφωτική δύναμη των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*.

Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από:

http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

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, 291-325.

Λάζος, Χ. (2002). Η πρόκληση της δια βίου εκπαίδευσης των πολιτών: Βιβλίο, βιβλιοθήκη, πολιτισμός. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.

Λάμνιαν, Κ., Πασιάς, Γ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Βασικό πλαίσιο. *Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από:

http://aee.iep.edu.gr/secondary_education

Λανάρη, Κ. (2005). Ο ρόλος της έρευνας-εκπαίδευσης (recherche-formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Leithwood, K & Jantzi, D. (2007). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201 – 227.

Λελάκης, Γ. (1992). *Εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 180-194.

Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf)

[schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf)

Λυμπέρης, Λ. (2014). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 33-144. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από:

http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/11.pdf

MacBeath, J. (2005α). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- MacBeath, J. (2005β). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Έρευνα δράσης εναντίον... Συνθήκης Λωζάνης». Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 111-121. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf
- Μανταράκης, Ν. (2011). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ & Ταλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15 (9), 195-209. Ανακτήθηκε στις 18/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005α). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: *Παράλληλα Κείμενα. Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ΕΚΠ62*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). *Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου*. Διαθέσιμο από: <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-του-Σχολείου>
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16-33.

- Μιχαλακοπούλου, Γ. (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο με μικρο-διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαηλίδου, Ε. (2008). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: η εφαρμογή ερευνητικού προγράμματος στο Κ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού*. 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/a3.pdf
- Μίχου, Α. (2005). Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης. Ένα παράδειγμα έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουλαδούδης, Γ. (2005). Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχολογική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005α). Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005β). Σύντομο οδοιπορικό ενός κριτικού φίλου στη Σλοβακία και την Τσεχία στο πλαίσιο του προγράμματος “Bridges Across Boundries”. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή, Κ. (2011). Από το πρόγραμμα “Capre Vitam. Leadership for Learning” στο “International teacher Leadership project”: Υποστήριξη καινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2005α). Το διεθνές πρόγραμμα “Capre Vitam-Leadership for Learning” και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ. & Κοσμίδης, Π. (2005β). Ηγεσία για τη μάθηση με

μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ., Κατσης, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., Φιλιοπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση του Κοινωνικού Πολυκέντρου. Ανακτήθηκε στις 15/5/2014 από: <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/ekdosiekr.pdf>

Μποφυλάτος, Σ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μποφυλάτος, Σ. (2005). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Η συγκρότηση διαφορετικών «λόγων». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμος υπ' αριθμόν 1566/30-9-1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε στις 1/4/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Νόμος υπ' αριθμόν 1304/17-12-1982: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε στις 1/4/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Ντρενογιάννη, Ε. (2005). Προτάσεις και προβληματισμοί για την προετοιμασία φοιτητών και εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 8/5/2014 από: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oosa_paradoteo.pdf

Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005, Νοέμβριος). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και η επίτευξη των στόχων του. *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Δράμα: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسي.pdf

- Ovens, P. (2001). Συνεργατική έρευνα δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των άγγλων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ουζούνη, Χ. & Κανάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239. Ανακτήθηκε στις 10/6/2014 από: <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf>
- Παπαδοπούλου, Β. (2010). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: τάσεις νεο-Τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική ενημέρωση*, 41, 62-72. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_41/papakonstantinou.pdf
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: 2005.
- Παπάνης, Ε. (2007). Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας. *Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_5393.html
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασάββας, Α. (2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις. *Επιμορφωτικό υλικό*. Πάτρα: ΠΕΚ Πάτρας. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/yliko0910/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πανοπούλου, Σ. (2014, Μάρτιος). *Εκπαιδευτικό άγχος*. Ημερίδα από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.

Πασιαδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (1992). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: μια κριτική παρουσίαση*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από:
https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis_p.5-p.30_1992.pdf

Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Petrakis, P. (2012). *The Greek Economy and the Crisis: Challenges and Responses*. New York: Springer.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πήλιουρας, Π. (2011). Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 100-113. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/100-113.pdf>

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Plowright, D. (2008) Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers? *School Leadership and Management*, 28 (2), 101-126.

Πληροφοριακό δελτίο ΟΛΜΕ. (2012). *Μελέτη στοιχείων για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες*. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/01/meleti-kemete-olme40112.pdf>

Pol, M. & Vastatkova, J. (2005α). Η αυτοαξιολόγηση στη Δημοκρατία της Τσεχίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pol, M. & Vastatkova, J. (2005β). Πιλοτική εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ρεζ, Γ. (2005). Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χίου για την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική. *Εκπαιδευτική Αρθρογραφία*. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra15.htm>

Ρεζ, Γ. (2006). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανίχνευση του πεδίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 38, 56-62. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>

Ρεζ, Ι. & Βαρσαμίδου, Α. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 1/5/2014 από: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm>

Ρήγα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Λ. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματικούς ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ross, J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16 (4), 537-531.

Σαλβαράς, Γ. (2005). Διαμόρφωση ενός μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανάλυση της διδασκαλίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε στις 13/5/2014 από: http://www.nsalteris.gr/home/images/diarkhs_ekpedeusi_ekpaideutikon.pdf

- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Σιδηροπούλου, Φ. & Τσαουλά, Ν. & Ζέρβα, Μ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την υλοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων του Τμήματος Βρεφοκομίας του ΤΕΙ-Α. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ”. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Το Βήμα. (2012). Ομάδα Εργασίας. *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf>
- Τουρκάκη, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσατσαρώνη, Α. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών της μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2011). «Το σχολείο που μ’ αρέσει»: Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Δεμερτζή, Β. (2005). Διδάσκω αεί διδασκόμενος... εν δράσει (Επιμόρφωση στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίγκου, Π. (2011). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στο Γ. Μπαγάκης

(επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Tynjala, P. (2007). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.

Υπουργική απόφαση: 30972/Γ1/15-3-2013: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε στις 1/4/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική ενημέρωση*, 40, 87-105. Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_40/yfanti.pdf

Υφαντή, Α. & Φωτοπούλου, Β. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/issue/view/4>

Van Kraayenoord, C., Honan, E. & Moni, K. (2011). Negotiating knowledge in a researcher and teacher collaborative research partnership. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15 (4), 403-420.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Στο Α. Παπασταμάτης (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φλουρής, Γ. (2008). Η έρευνα στη σχολική τάξη και τα παράδοξά της: Θέσεις, αντιθέσεις και προοπτικές. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαραμής, Π. (2008). Η σχολική επιτυχία/αποτυχία ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Χαραμής, Π. & Κοτσυφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου—αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση*

Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12, 159-169. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos12/xarisis.pdf>

Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpedeftiki_igesia/Hadjigiannis&Hadjipanayiotou.pdf

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Επιμορφωτικό υλικό της ΕΠΠΑΣ (Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών). Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: <http://www.diaopolis.auth.gr/index.php/e-y/2011-05-10-07-13-32/2012-02-15-12-35-04>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χριστοδούλου, Ν. (2013, Ιανουάριος). *Ενίσχυση της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μέσα από τη Συνεργασία τους με Έμπειρους Εκπαιδευτικούς*. Ημερίδα παρουσίασης αποτελεσμάτων ερευνητικού προγράμματος με θέμα: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Πλαίσιο Εκπαίδευσης Νεοδιορισθέντων Εκπαιδευτικών: Ποιοτικοί Εκπαιδευτικοί για Ποιοτική Εκπαίδευση». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Λευκωσία, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: http://www.ncu.org.cy/induction/files/Deliverable-6.4b_nikoletta.pptx

Χρονάκη, Α. (2008). Το «διδακτικό πείραμα»: Μελετώντας τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσafίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημολογική

διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**Ερωτηματολόγιο****Α ΜΕΡΟΣ**

Σημειώστε με X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει τα δημογραφικά και υπηρεσιακά σας στοιχεία.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΤΡΑΣ ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ ☐

ΗΛΙΚΙΑ: < 29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60> ☐

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 0-10 ☐ 11-20 ☐ 20-30 ☐ 30> ☐

ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ☐

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ☐

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ☐

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ-ΤΕΙ ☐

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ☐

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ☐

Β ΜΕΡΟΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που υπηρετείτε.

Αξιολογήστε τις, σύμφωνα με την άποψή σας, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1 = καθόλου

2 = λίγο

3 = αρκετά

4 = πάρα πολύ

- Η συμμετοχή μου στις ομάδες έρευνας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θα με βοηθήσει:

1	να ενημερωθώ σε θέματα που αφορούν το σχολείο μου	1	2	3	4
2	να εμπλακώ στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο μου	1	2	3	4
3	να ενδυναμωθεί η συνεργασία μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4
4	στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διαδικασίες έρευνας και αξιολόγησης	1	2	3	4

- Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει:

5	στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσά στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους	1	2	3	4
6	στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου	1	2	3	4
7	στην αναβάθμιση του κύρους του σχολείου	1	2	3	4
8	σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν το σχολείο	1	2	3	4
9	σε συχνότερη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών	1	2	3	4

- Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης:

10	θα με βοηθήσουν να βελτιώσω τις οργανωτικές μου γνώσεις και δεξιότητες	1	2	3	4
11	μου προκαλούν ενδιαφέρον γιατί θα εμπλακώ ενεργά στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο μου	1	2	3	4
12	θα με βοηθήσουν στην προσωπική μου αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά μου	1	2	3	4
13	θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επαγγελματικού μου προσωπικού φακέλου (portfolio)	1	2	3	4

- Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου:

14	θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με άλλα σχολεία σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες	1	2	3	4
15	θα οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1	2	3	4
16	θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με εξωτερικούς επιμορφωτικούς παράγοντες, όπως πανεπιστήμια, ενώσεις εκπαιδευτικών κλπ.	1	2	3	4
17	θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία	1	2	3	4
18	θα ενισχύσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές του σχολείου	1	2	3	4
19	θα βελτιώσει το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4
20	θα οδηγήσει στη συχνότερη επίσκεψη των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4

- Πιστεύω ότι:

21	έχω λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης	1	2	3	4
22	τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και των υποδομών του σχολείου μου	1	2	3	4
23	θα ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την περαιτέρω επιμόρφωσή τους	1	2	3	4
24	θα υπάρξει η απαραίτητη υλική υποστήριξη από τη Πολιτεία για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση	1	2	3	4

25	θα είναι εξασφαλισμένη η παρουσία εξωτερικών υποβοηθητικών προσώπων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως ο βοηθός-συνερευνητής και ο κριτικός φίλος	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου:

26	θα καλλιεργήσει ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών	1	2	3	4
27	θέτει πολλές απαιτήσεις σε δεξιότητες που με δυσκολεύουν να ανταποκριθώ	1	2	3	4
28	θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων	1	2	3	4
29	με δυσκολεύει, επειδή δεν έχω λάβει επαρκή ενημέρωση σχετικά με τις πρακτικές της	1	2	3	4
30	περιλαμβάνει πάρα πολλή γραφειοκρατική εργασία	1	2	3	4
31	περιλαμβάνει καθήκοντα και ευθύνες που δεν είναι απαραίτητα ή δεν έχουν μεγάλη σημασία	1	2	3	4
32	μου προκαλεί άγχος, γιατί θα συνδεθεί με επαγγελματικές ή και οικονομικές επιπτώσεις σε βάρος των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
33	δεσμεύει χρόνο από την ενασχόλησή μου με τους μαθητές μου	1	2	3	4
34	αισθάνομαι ότι περιορίζει την επαγγελματική μου αυτονομία	1	2	3	4