

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

TEACHERS CONSIDERATIONS FOR THE CONTRIBUTION OF SELF-EVALUATION IN THE EFFICIENT OPERATION OF A SCHOOL UNIT

Κοσμάς Μίζης
Εκπαιδευτικός
kosmasmizis@gmail.com

Περίληψη

Η συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως μια εσωτερική αναπτυξιακή διαδικασία, στην αποτελεσματική λειτουργία της αποτελεί αναντίρρητα ένα θεματικό πεδίο που βρίσκεται στο επίκεντρο του παγκόσμιου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συνεπώς δικαιολογείται απολύτως το ερώτημα κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τυγχάνουν συμβατές με τη θεμελιώδη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα, επομένως, αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση ως μια αναπτυξιακή διαδικασία δρα καταλυτικά στην διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ένα πολυεπίπεδο και πολυποίκιλο τρόπο.

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και κατόπιν για λόγους μεθοδολογικής τριγωνοποίησης διεξήχθη ομαδική συνέντευξη προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς των δημοσιών δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν από αρνητικές έως και αδιάφορες στάσεις σε σχέση με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και επομένως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την απόκτηση των κατάλληλων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων πάνω σε θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επίσης ότι θα πρέπει να γίνουν εκείνα τα βήματα που θα παρέχουν και στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ασκήσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, όπως στην ουσία είναι και η αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά

Αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αναπτυξιακή διαδικασία, αποτελεσματική λειτουργία, σχολική μονάδα, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Summary

The contribution of the process of self-evaluation of school unit as an internal development process, the effective operation is undoubtedly a theme that is at the heart of global research interest. Therefore the question absolutely justified whether the perceptions of teachers receive compatible with the fundamental contribution of self-evaluation on the effectiveness of the school.

The study, therefore, aimed to explore the extent to which teachers believe that the self-evaluation as a developmental process catalyze the efficient operation of the school unit with a multi-level and diversified manner.

As a means of data collection questionnaire used and then for reasons of methodological triangulation group interview was conducted in order to enhance the reliability and validity of the research. The sample consisted of 150 teachers of public primary schools of Crete Heraklion regional unit.

The results showed that on the whole the sample teachers were from negative up to indifferent attitudes in relation to the contribution of self-evaluation on the effectiveness of the school unit and therefore should be given special consideration for the acquisition of appropriate theoretical and practical knowledge on self-evaluation of school unit on the part of teachers. Also they should take place

those steps would also provide teachers with the opportunity to pursue an active role in the decision-making process but also to innovation in school unit, as in essence is the self.

Key words

School self-evaluation, internal development process, efficient operation, school unit, teachers' perceptions.

0. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατέχει κεντρική θέση στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαδικασία στενά συνυφασμένη με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1. Σκοπός της Έρευνας

Με βάση τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε κατά τη φάση της διατύπωσης του προβλήματος, ως κύριος σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων/πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών των δημόσιων δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης αναφορικά με τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, θα καταγραφόταν σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διατείνονταν θετικά ή αρνητικά προς την αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή σε διερεύνηση της κουλτούρα τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας αποσκοπούσε να συλλέξει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;
- Με ποιους τρόπους η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Πόσο αποτελεσματικότερη καθίσταται η σχολική μονάδα μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Παράλληλα, με βάση τους σκοπούς και τους προβληματισμούς της έρευνας δύναται να προβούμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί έναντι ενός υγιούς συστήματος αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μέσα από ένα κοινά συμπεφωνημένο πλαίσιο.

3. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

3.1. Εισαγωγή

Τα πορίσματα σχετικά πρόσφατων μετα-αναλύσεων ερευνών που είχαν ως αντικείμενο μελέτης τους παράγοντες που επιφέρουν βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα και γενικότερα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας ως ολότητας (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005· Creemers, Kyriakides, Demetriou & Antoniou, 2007), κατέδειξαν ως έναν από τους πιο σημαντικούς

παράγοντες αποτελεσματικότητας την ύπαρξη ή/και την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005, Creemers, Kyriakides, Demetriou & Antoniou, 2007). Επιπρόσθετα η αξία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού τυγχάνει καθολικής αναγνώρισης και ομοφωνίας από την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα.

3.2. Σύγχρονες τάσεις για την αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση διακρίνεται σε δυο τύπους, εσωτερική και εξωτερική, ανάλογα με τον φορέα που αναλαμβάνει να τη φέρει εις πέρας. Ο πρώτος τύπος αξιολόγησης λαμβάνει χώρα όταν πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, όπως ένας εξωτερικός αξιολογητής ή ένας επιθεωρητής (Vanhoof, Van Petegem, 2007). Από την άλλη πλευρά η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση έχει ως πρωταρχικό της στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να αναπτυχθούν αλλά και να βελτιωθούν μέσω της κριτικής αυτογνωσίας (Blok, Sleegers & Karsten, 2008). Υπάρχει μια αναδυόμενη συναίνεση σχετικά με το τι οφείλει να προσιδιάζει ένα αποδεκτό καθολικά μα και υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης. Σε μια τέτοια προοπτική η Επιθεώρηση πρέπει να έχει ένα κυρίως ρόλο, δηλαδή να κάνει τον εαυτό της περιττό όσο το δυνατόν περισσότερο παρέχοντας υποστήριξη και επιτρέποντας στα σχολεία να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Άλλωστε, όταν μιλάμε για πολιτικές ισότητας ευκαιριών, το μεγάλο μέρος αυτού που είναι πραγματικά σημαντικό στη ζωή του σχολείου (ψυχολογική και σωματική ασφάλεια, αμοιβαίο σεβασμό, καλή θέληση, κίνητρο, ηθικό, δικαιοσύνη, σχέσεις και επικοινωνία) δεν είναι γνωστό παρά μόνο στα ίδια τα μέλη του εκάστοτε σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2001). Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001, 2003, 2005, 2006) ίσως ο πιο κρίσιμος δείκτης της ποιότητας του σχολείου – το πώς μαθαίνουν οι μαθητές - τείνει επίσης να διαφεύγει της Επιθεώρησης. Η γνώση και η κατανόηση της μάθησης απαιτεί εξειδικευμένες συσσωρευμένες γνώσεις μέσα από την εκπαιδευτική πράξη και συνάμα την ανάλυση των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνομιλώντας μαζί, χρησιμοποιώντας εργαλεία και βρίσκοντας την κατάλληλη γλώσσα για να εισχωρήσει ομαλά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Καταληκτικά μπορεί να υποστηριχτεί πως λαμβάνοντας υπόψη τις ευθείες κριτικές που έχει δεχθεί η Επιθεώρηση όπως αναφέρουν οι Gurr & Huerta (2013) ίσως μια συναινετική λύση εξωτερικής υποστήριξης θα ήταν ο κριτικός φίλος (Critical Friend), εν προκειμένω πρόσωπα που διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία και δρουν ως διευκολυντές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Ως εκ τούτου αποκωδικοποιώντας τις σύγχρονες τάσεις που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι διαφαίνεται η ανάδυση μια νέας σχέσης μεταξύ του σχολικού οργανισμού και όσων παράγουν εκπαιδευτική πολιτική

(κράτη και δυνάμεις της αγοράς), αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2008, McNamara, O'Hara, 2008). Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται μια ραγδαία εξάπλωση ενός κινήματος παγκόσμιας εμβέλειας που χαρακτηρίζεται από την πρόθεση μετατόπισης της εξουσίας σε σχολικό επίπεδο (Hargreaves, 2010, 2011), ενώ το ολοκληρωμένο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης όπως προωθείται έχει στον πυρήνα της την υποχρεωτική λογοδοσία (accountability) ή την αναφορά σχετικά με την αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2005).

Άλλωστε σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Luhmann (1995a) ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και ως τέτοιο έχει την υποχρέωση να αναπτύξει εκείνους τους μηχανισμούς και εκείνες τις δομές που θα διασφαλίσουν την επιτυχημένη προσαρμογή και ανταπόκριση του στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος και κατά συνέπεια θα διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα του (Johnson, 1990). Ως απάντηση στην περιβαλλοντική αβεβαιότητα και τις διαρκείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα είναι να εφαρμόσουν κάποιους μηχανισμούς «αυτοπροστασίας». Ο σημαντικότερος, ίσως, μηχανισμός προστασίας από τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος που παράλληλα διασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την έρευνα των Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp (2005). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία αυτογνωσίας η οποία καθιστά το σχολικό οργανισμό ικανό να αναγνωρίσει εκείνες τις δομές που οφείλει να δημιουργήσει ώστε να μπορέσει να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του και την επιτυχημένη απόκριση στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Ως μηχανισμό αυτογνωσίας την εκλαμβάνουν και οι MacBeath και Swaffield (2005), παραθέτοντας την άποψη ότι εν τέλει πρόκειται για μια διαδικασία που επιτελούν τα ίδια τα σχολεία, με τις δικές τους δυνάμεις και για τους ίδιους τους εαυτούς. Πιο πολύ πρόκειται για μια διαδικασία ανακάλυψης ή καλύτερα αυτοανακάλυψης παρά μια καλοσχεδιασμένη πορεία προς ένα προκαθορισμένο σκοπό (MacBeath, 2006).

Επιπρόσθετα η αυτοαξιολόγηση του σχολείου εκλαμβάνεται κυρίως ως ένα όχημα σχολικής βελτίωσης και αποδεδειγμένα πλέον αποτελεί ένα αξιόπιστο και σημαντικό εργαλείο στην προσπάθειά μας να εξακριβώσουμε τον τρόπο που θα δώσει την απαραίτητη ώθηση προς τα εμπρός (McNamara, O'Hara, Lindsay & Davidsdottir, 2011). Δι' αυτό καταδεικνύεται η πρωτεύουσα σημασία, και ως εκ τούτου αναγκαία συνθήκη, η καλλιέργεια και διαμόρφωση μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας. Κάτι που καθίσταται εφικτό με τον καθορισμό ενός κοινού συμπεφωνημένου οράματος το οποίο να ενεργοποιεί το προσωπικό του σχολείου να εστιάσει σε περιοχές που το ίδιο εντοπίζει ως σημαντικές και σχετικές, γύρω από το δικό τους περιεχόμενο. Οπότε κατά αυτόν τον τρόπο να καταστούν «συμμέτοχοι» και «συγκοινωνοί» της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως μιας αναπτυξιακής διαδικασίας και να αναλάβουν την ευθύνη της βελτίωσης και

της ανάπτυξης όλων των ενδιάμεσων σταδίων και διαδικασιών και φυσικά των αποτελεσμάτων μέσα από ένα διαρκή αναστοχασμό (MacBeath, 1999, Davies & Rudd, 2000, Hofmanetal, 2005, Privitelli & Bezzina, 2006).

Όπως τεκμαίρεται από τα παραπάνω η προώθηση οποιασδήποτε μορφής αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού για να καταστεί καθολικά αποδεκτή είναι απαραίτητο να τεθεί αντιμέτωπη με τρία σημαντικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την πρακτική εφαρμογή και αποδοχή της (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007). Πρώτο ζήτημα είναι εκείνο της αποδοχής της θεωρητικής βάσης της αυτοαξιολόγησης και κατ' επέκταση των αξιών, αντιλήψεων και θέσεων που οι θεωρίες αυτές προβάλλουν (Kyriakides & Campbell, 2004). Μια πιθανή διαφωνία με μια έστω με τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης ουσιαστικά αποτελεί τροχοπέδη στην οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της διαδικασίας αλλαγής, αφού για μια διαδικασία αλλαγής πρόκειται. Αυτή η δυσκολία αποδοχής της από το σύνολο των οργανισμικών μελών συναρτάται απόλυτα από την προθυμία των δυνάμεων που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική και επομένως προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή (όπως είναι και η αυτοαξιολόγηση), να επιδιώξουν τη μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση εμπλέκοντας ενεργά στη διαδικασία της λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2008). Συνεπώς η οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στην περίπτωση μας στον ευαίσθητο τομέα της ανάπτυξης ενός συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, να επιζητά και κυρίως να διασφαλίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacibcent, 2005, MacBeath, 2006). Συναφές με τα δύο προηγούμενα είναι και το τρίτο κατά σειρά ζήτημα που σχετίζεται με την επιλογή και εφαρμογή του καλύτερου θεωρητικού πλαισίου, το οποίο θα αποτελέσει τον κινητήριο μοχλό ανάπτυξης του κατάλληλου μηχανισμού αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού. Ενός μηχανισμού που θα καταστεί καθολικά αποδεκτός, μόνο στην περίπτωση που έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις καλλιέργειας μιας σχολικής κουλτούρας θετικής προς την αυτοαξιολόγηση και τις παραδοχές της. Κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί στην περίπτωση που η αυτοαξιολόγηση προωθηθεί ως ένας μηχανισμός βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Creemers & Kyriakides, 2007, Wikeley & Murillo, 2005).

Εν προκειμένω η αυτοαξιολόγηση ως έννοια περιλαμβάνει διάφορους ορισμούς, όπως αυτοί καθορίστηκαν από τους διάφορους ερευνητές. Ένας από τους πιο περιεκτικούς και σαφείς ορισμούς σύμφωνα με την βιβλιογραφική αναδίφηση είναι εκείνος που μας παραθέτει ο Scheerens (2002) προβαίνοντας στον ορισμό της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, ως *«εκείνο τον τύπο της αξιολόγησης, όπου οι επαγγελματίες που εκτελούν το πρόγραμμα ή την παρεπόμενη υπηρεσία της οργάνωσης διεξαγάγουν την αξιολόγησης και στην δική τους οργάνωση»* (σ.37-39). Άλλοι ερευνητές προχωρούν στον ορισμό της αυτοαξιολόγησης ως της εσωτερικής εκείνης

διαδικασίας που αποσκοπεί στη συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση των πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού με συστηματικό τρόπο, προκειμένου ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός να αναλάβει τις κατάλληλες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Scheerens & Demeuse, 2005). Ο Schildkamp (2007) από την πλευρά του προβαίνει στον ορισμό της σχολικής αυτοαξιολόγησης ως:

«...μιας διαδικασίας συστηματικής συλλογής πληροφοριών που ξεκινά από το ίδιο το σχολείο και προορίζεται να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της για τους σκοπούς της υποστήριξης για τη λήψη αποφάσεων τη βελτίωση της μάθησης και για την προώθηση της σχολικής βελτίωση στο σύνολό της» (σ.4).

Τέλος οι Schildkamp και Visscher (2009) παρέχουν έναν ακόμη ορισμό της αυτοαξιολόγησης ως:

«... της διαδικασίας που περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, η οποία διενεργείται από το ίδιο το σχολείο ,και που εν τέλει προορίζεται να αποτελέσει τη βάση για την αξιολόγηση της λειτουργίας του και το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων του με σκοπό τη λήψη αποφάσεων βελτιωτικής δράσης» (σ. 150-159).

Ο πιο πάνω ορισμός υιοθετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ως ο πιο ακριβής αφού περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης: διαδικασία, συστηματική, συλλεκτική, εσωτερική από το σχολείο, αξιολογική, βελτιωτική. Η επιλογή του πιο πάνω ορισμού έγινε επειδή, αφενός πρόκειται για τον πλέον περιεκτικό και συνεκτικό ορισμό της έννοιας της αυτοαξιολόγησης, και αφετέρου σκιαγραφεί επακριβώς την όλη αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Δεδομένου του γεγονότος ότι αποσαφηνίζει πως πρόκειται για μια συστηματική, μεθοδική και έγκριτη διαδικασία που συμβάλλει αποφασιστικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού διαμέσω της ενεργητικής εμπλοκής όλου του πνευματικού κεφαλαίου της σχολικής μονάδας. Τονίζει, μάλιστα, τη βαρύνουσα σημασία του ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν όλα τα οργανισμικά μέλη προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει μια οργανισμική αναπτυξιακή διαδικασία, όπως δηλαδή ακριβώς πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον σχολικό οργανισμό στο σύνολο του. Βασικός σκοπός και παράλληλα κεντρική ιδέα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι να καταστεί ένας μηχανισμός εξασφάλιση της διαρκούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού και ταυτόχρονα διασφάλιση της υψηλής ποιότητας σε όλους του τομείς του σχολικού οργανισμού μα πρώτιστα ότι παρέχει ποιοτικότερη διδασκαλία, ότι παράγει υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα και ενθαρρύνει τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

3.3. Ερευνητικές μελέτες για την αυτοαξιολόγηση.

Οι Meuret και Morlaix (2003) σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τους που αφορούσε το γαλλικό συγκείμενο υποστήριξαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν απολαμβάνει μεγάλης δημοφιλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στα ίδια πορίσματα κατέληξε και η έρευνα των Lisi και Davidsdottir (2005) που αφορούσε σχολικές μονάδες της Ισλανδίας, ενώ έφερε στο φως και ένα νέο εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με αυξημένη δυσπιστία την αυτοαξιολόγηση αρχικά, κι αυτό διότι οι Ισλανδοί εκπαιδευτικοί είναι συνηθισμένοι να δρουν ανεξάρτητα και θεωρούν υποτιμητικό το να προσπαθεί κάποιος να ελέγξει ή να περιορίσει την ελευθερία τους να διδάσκουν όπως εκείνοι επιθυμούν με βάση την προσωπική τους σοφία και πείρα.

Επιπροσθέτως ένα πολύ σημαντικό πρόγραμμα ήταν το «Γέφυρες Πάνω από τα Σύνορα» εκπονήθηκε το 2004 (MacBeath, 2005) και αποτέλεσε τη συνέχεια του αρχικού πιλοτικού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διενεργήθηκε το 1998 (MacBeath, 2005). Δημιούργησε παραγωγικά δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν στο πλαίσιο της αμοιβαίας κριτικής φιλίας για την ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στη σχολική κουλτούρα με τη δημιουργία του μοναδικού για κάθε σχολικό οργανισμό Προφίλ Σχολικής Αυτοαξιολόγησης. Τα ευρήματα του εν λόγω προγράμματος φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για τη νέα για αυτούς διαδικασία. Επίσης, το διεθνές πρόγραμμα «Carpe Vitam - Leadership For Learning» που συντονίστηκε από το Πανεπιστήμιο του Cambridge έλαβε χώρα από το 2002 έως και το 2005 και συμμετείχαν 7 χώρες (Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α, Νορβηγία), διερεύνησε εις βάθος μια σειρά εννοιών όπως «η ηγεσία και η μάθηση, η μεθοδολογία, η εκπαιδευτική αλλαγή και η ανάπτυξη του σχολείου» (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007, σ.193).

Οι McNamara και O'Hara (2008) σε διάφορες έρευνες τους που αφορούσαν το ιρλανδικό συγκείμενο σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και των εργαλείων της κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι καταλυτικής σημασίας η παροχή υποστήριξης τόσο για την ανάπτυξη του θεωρητικού της πλαισίου και της πρακτικής όσο και κατά τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Προτείνουν ότι «πιθανώς να μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών και επίλυση δυσκολιών» (McNamara & O'Hara, 2008, σ.178). Σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, το Βέλγιο, οι Vanhoof et al (2009) διενέργησαν μιας ευρείας κλίμακας έρευνα που αφορούσε 96 σχολικές μονάδες με αντικείμενο τις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, τα αποτελέσματα της έδειξαν πως οι διευθυντές είχαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη ανέδειξαν το πόρισμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν

να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα αναστοχασμού, τόσο λόγω της απουσίας συνεργατικών σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς όσο και λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με τη θεωρία και την πρακτική της αυτοαξιολόγησης. Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα των Schildkamp και Visscher (2010) σε 79 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούσε το ολλανδικό συγκείμενο μετά από την εφαρμογή του πλαισίου αυτοαξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι πρέπει να υφίστανται συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι και είναι άκρως απαραίτητοι προκειμένου να καταστεί εφαρμοστέα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως είναι η αποδοχή του θεωρητικού πλαισίου της αυτοαξιολόγησης, η ύπαρξη σχολικής κουλτούρας θετικής ως προς την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών και η παροχή διαρκούς παρώθησης και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή (Schildkamp & Visscher, 2010, σ. 9).

Οι Ryan και Telfer (2011) στην αναφορά τους Ανασκόπηση των Διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Οντάριο και στα περίχωρα (Are view of Elementary School Self-Assessment Processes Ontario and beyond), που αφορούσε την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο σχολικό συγκείμενο του Οντάριο στον Καναδά κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όταν η αυτοαξιολόγηση εξετάζεται στο πλαίσιο ενός αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού, καθίσταται σύντροφος στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Δημητρίου και Κυριακίδη (2012) που διενέργησαν μια διαχρονική έρευνα στο κυπριακό σχολικό συγκείμενο σχετικά με τη σχολική αυτοαξιολόγηση και αφορούσε 60 δημοτικά σχολεία. Τα πορίσματα της κατέδειξαν πως η εφαρμογή ενός μηχανισμού σχολικής αυτοαξιολόγησης έχει καθοριστική συμβολή στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Τέλος, η Va atkon (2013) υπογραμμίζει ότι η τελική έκθεση των 30 μελετών περίπτωσης που διενεργήθηκαν σε σχολεία του σέχικου συγκείμενου και αποδεικνύουν τα αποτελέσματα της πορείας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και του πλαισίου της καταδεικνύει ότι παρουσιάζει θετικό πρόσημο.

Συμπερασματικά, η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα η ύπαρξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα και του *ευφυούς σχολείου* (intelligent school), ενός σχολείου κοινότητας μάθησης που διαρκώς αναπτύσσεται και βελτιώνεται (MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 2004, MacBeath, Schratz, Meuret & Jacibcent, 2005, MacBeath, 2006). Όπως τονίζουν με έμφαση οι MacBeath, Schratz, Meuret και Jacibcent (2005) τα ευφυή σχολεία κατορθώνουν να λειτουργούν ως τέτοια διότι ακριβώς «τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά» (σ. 157).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

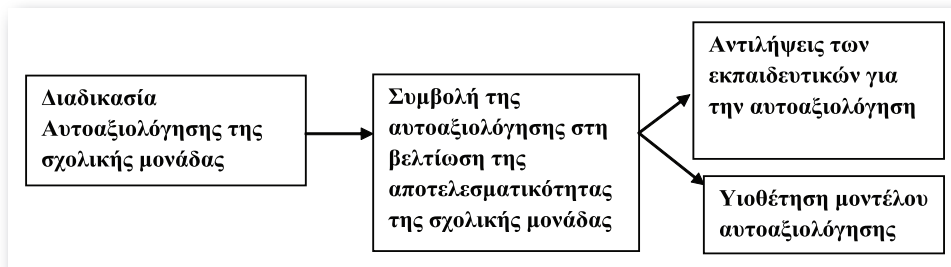
Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στη «τριγωνοποίηση» (triangulation) σε συνδυασμό με τον έλεγχο των ερμηνειών μαζί με τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη, αποτελεί την απάντηση στο αίτημα της εσωτερικής εγκυρότητας -βαθμός συνάφειας των ερευνητικών δεδομένων με την πραγματικότητα- της έρευνας (Tuckman, 1972). Ως εκ τούτου συλλέχθηκαν ερευνητικά δεδομένα τόσο ποσοτικής μορφής όσο και ποιοτικής μορφής. Επομένως τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων ενημέρωνε την τελική ανάλυση των δεδομένων με τρόπο που το κάθε εύρημα της έρευνας να προέκυπτε ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας ακόμα πηγής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.1. Δείγμα

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία ή δειγματοληψία κατά στρώματα. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των 27 δημόσιων δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης. Αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν συμπληρώσει 2 έτη υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

4.2. Εργαλείο

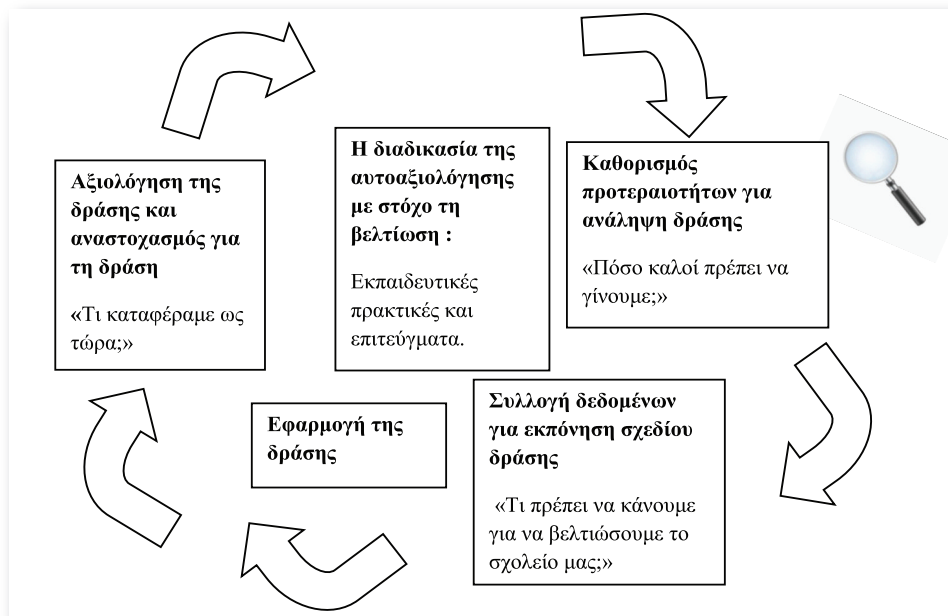
Ως μέσο συλλογής δεδομένων ποσοτικής μορφής χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις αναφορικά με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε προσαρμογή και σύνθεση των ερωτηματολογίων των MacBeath (2001), MacBeath, Scratz, Meuret & Jacobsen (2005), ώστε να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε αριθμό πέντε εκπαιδευτικών και έγιναν μικροδιορθώσεις σε δηλώσεις, μέσα από τις σχετικές εισηγήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς από τον πληθυσμό του δείγματος.

Διάγραμμα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών

4.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Αναφορικά με το ποσοτικό μέρος της έρευνας τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των επιλεγθέντων σχολικών μονάδων ιδιοχειρώς από τον ερευνητή, κατόπιν εξασφάλισης σχετικής άδειας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μια συνοδευτική επιστολή έδινε επεξηγήσεις για τους σκοπούς της έρευνας και παράλληλα εμπειρείχε την διαβεβαίωση ότι η έρευνα παραμένει ανώνυμη και η συμμετοχή εθελοντική. Μετά τη συμπλήρωση τους επεστράφησαν στον ερευνητή με την ιδιαίτερη μέριμνα των διευθυντών. Από τα 165 ερωτηματολόγια που απεστάλησαν, επεστράφησαν τα 150, δηλαδή ποσοστό της τάξεως του 90.9%.

Διάγραμμα 2: Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κουλαΐδη & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σ.78)



Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς από τον πληθυσμό του δείγματος. Κατά την έναρξη της συνέντευξης περιγράφηκε ο σκοπός της έρευνας, τονίστηκε η ανωνυμία και η εχεμύθεια που τη διέπουν, ζητήθηκε η άδεια μαγνητοφώνησης και επισημάνθηκε ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είναι εντελώς ελεύθεροι να αρνηθούν να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Στις συνεντεύξεις συμμετείχε εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο της έρευνας και εξέφρασαν την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στο β' μέρος της έρευνας. Η επιλογή ήταν τυχαία.

4.4. Τεχνική Ανάλυσης

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS-22.0. Από την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δεδομένων. Από τη συσχετιστική ανάλυση επιλέχθηκαν τα τεστ αξιοπιστίας (reliability test α) για όλες τις δηλώσεις μαζί, το t-test για ανεξάρτητα δείγματα για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή δύο επιλογών (όπως το φύλλο) και η ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova test), για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή πάνω από δυο επιλογές.

Σχετικά με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αυτή πραγματοποιήθηκε κωδικοποιώντας τα δεδομένα της συνέντευξης σε ενότητες σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας (Rossman & Rallis, 1998). Επιδιώκοντας να ενισχυθεί ο βαθμός εγκυρότητας της έρευνας εφαρμόστηκε ο έλεγχος συνέπειας (Lincoln & Guba, 1985) μιας και τα δεδομένα παραδόθηκαν σε έναν εξωτερικό ερευνητή και πιο συγκεκριμένα στον ακαδημαϊκό μου σύμβολο για να αποφευχθούν σφάλματα στην ανάλυση καθώς και τυχόν μεροληπτικά συμπεράσματα.

4.5. Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και πριν την επιλογή του δείγματος, τηρήθηκαν οι κανόνες της δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη χρήση των κατάλληλων πληροφοριών για το σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών και της χρήσης των ευρημάτων της έρευνας μέσα από μια ουσιαστική περιγραφή των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Επιπρόσθετα αναφορικά με τη διεξαγωγή της συνέντευξης επιτεύχθηκε η εκατέρωθεν δέσμευση συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενων για τήρηση της εχεμύθειας, εντιμότητας και εμπιστοσύνης. Τέλος τονίστηκε ότι δεν προκύπτει καμία βλάβη από την εν λόγω έρευνα σε κανέναν από τους συνεντευξιαζόμενους.

4.6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Τα θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας απασχολούν όλες τις έρευνες. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια έγιναν κάποιες διαδικασίες, ώστε να περιοριστούν οι όποιες αδυ-

ναμίες, μπορεί να πρόεκυπταν κατά το σχεδιασμό. Καταρχάς, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, την ανωνυμία και δόθηκε προσωπικά στους υποψήφιους, δεδομένου ότι η προσωπική επαφή αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε πέντε εκπαιδευτικούς και την πραγματοποίηση μικροδιορθώσεων σε δηλώσεις περιορίστηκαν τα οποιαδήποτε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο ήταν αποτέλεσμα της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας για την αυτοαξιολόγηση, ώστε να υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου και τα θέματα/ενότητες και παράγοντες που αυτό περιλαμβάνει να ανταποκρίνονται στα ευρήματα ερευνών και μελετών. Τέλος, οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες και έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα ενώ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η τυχαία συμμετοχή στην έρευνα. Παρά τις όποιες επί μέρους δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, εντούτοις ο αριθμός του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικός.

5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 77,3 % του δείγματος και οι άνδρες το 22,7%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν νεαρής ηλικίας και είχαν 1-10 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών (58,7%). Ένα μικρό ποσοστό (6,7%) κατείχαν θέσεις ευθύνης (Διευθυντές ή Υποδιευθυντές).

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το βαθμό που η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων πτυχών της.

Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 8.3 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της» (Μ.Ο.=3,17,Τ.Α.=1,07), 8.4 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων» (Μ.Ο.=3,14,Τ.Α.=1,07), 8.1 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της» (Μ.Ο.=3,13,Τ.Α.=1,10), αξιολογήθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους. Διαφαίνεται ότι όλες οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με τον καθορισμό των στόχων και την ανάγκη αναπροσαρμογής τους όποτε χρειάζεται. Ουσιαστικά συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αντίθετα με τους χαμηλότερους μέσους όρους αξιολογήθηκαν οι δηλώσεις 5 «Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχό-

μενου εκπαιδευτικού έργου» (Μ.Ο.=2,88, Τ.Α.=1,19), 3 «Βοηθά στο σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,13), 7 «Ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,10) και 8.2 Βοηθά τη σχολική μονάδα να επιτύχει την υλοποίησή τους» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,05) αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τους χαμηλότερους μέσους όρους (οι δηλώσεις 7 και 8.2 συγκέντρωσαν τον ίδιο μέσο όρο). Οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
1. Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία	3,07	1,11	150
2. Συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας	3,11	1,15	150
3. Βοηθά στο σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας	2,90	1,13	150
4. Ενισχύει της βελτίωσης της σχολικής μονάδας	3,00	1,13	149
5. Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	2,88	1,12	150
6. Συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό	3,11	1,16	149
7. Ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	2,90	1,10	150
8.1. Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της	3,13	1,10	150
8.2. Βοηθά τη σχολική μονάδα να επιτύχει την υλοποίησή τους	2,90	1,05	149
8.3. Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της	3,17	1,07	149
8.4. Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγής των καθορισμένων στόχων	3,14	1,07	150
9. Προωθεί τη συλλογική εργασία του προσωπικού με συγκεκριμένους στόχους	2,98	1,05	150

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το βαθμό που η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων πτυχών της σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη. Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 21

«Συμβάλλει στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις αλλαγές που προκύπτουν στο περιβάλλον του» (Μ.Ο.=2,88,Τ.Α.=1,09) και 19 «Συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, την εξασφάλιση καλών συνθηκών διδασκαλίας και τη στήριξη των εκπαιδευτικών που δύνανται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες» (Μ.Ο.=2,82,Τ.Α.=1,11), αξιολογήθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους. Επίσης παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 12 «Ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνες» (Μ.Ο.=2,44, Τ.Α.=1,01), 16 «Μικραίνει το χάσμα μεταξύ των μαθητών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, και ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα» (Μ.Ο.=2,44,Τ.Α.=1,09), και 11 «Δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=2,45,Τ.Α.=1,12), αξιολογήθηκαν αντίστοιχα με τους χαμηλότερους μέσους όρους. Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με την κατανομή της ηγεσίας και τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το υφιστάμενο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης δεν το επιτυγχάνει.

Στις 25 δηλώσεις έγινε παραγοντική ανάλυση η οποία έδειξε ότι οι ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 9) και μπορεί να ονομαστεί ως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτοαξιολόγηση. Ενώ ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) και μπορεί να ονομαστεί ως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δεδομένων με t-test για ανεξάρτητα δείγματα για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή δύο επιλογών (Φύλο) και η ανάλυση διακύμανσης με one Way ANOVA για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή πάνω από δύο επιλογές (Επίπεδο Σπουδών, Έτη Υπηρεσίας και Θέση στην Υπηρεσία).

Πίνακας 2: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
10. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών	2,71	1,11	150
11. Δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων στη σχολική μονάδα	2,45	1,12	150
12. Ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνες	2,44	1,09	149
13. Καθιστά την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης επίκεντρο της σχολικής πολιτικής	2,55	1,08	149
14. Δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης	2,78	1,21	150
15. Δημιουργεί μια θετική ατμόσφαιρα που επιτρέπει τον ανοιχτό διάλογο	2,70	1,23	150
16. Μικραίνει το χάσμα μεταξύ των μαθητών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, και ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα	2,44	1,01	149
17. Συμβάλλει στην προσπάθεια του σχολείου να ενισχύσει τις κοινωνικές αρετές όπως η κοινωνικότητα, το πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας, το αίσθημα δικαιοσύνης, ο σεβασμός στους άλλους	2,68	1,11	149
18. Συμβάλλει στη δημιουργία αυτόνομων προσωπικοτήτων, ικανών να αντιμετωπίσουν θετικά το μέλλον, οπλισμένα με ισχυρό ηθικό συναίσθημα	2,56	1,06	149
19. Συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, την εξασφάλιση καλών συνθηκών διδασκαλίας και τη στήριξη των εκπαιδευτικών που δύνανται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες	2,82	1,11	150
20. Συμβάλλει στην δέσμευση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν και να διασφαλίζουν την πρόοδο όλων των μαθητών	2,72	1,06	150
21. Συμβάλλει στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις αλλαγές που προκύπτουν στο περιβάλλον του	2,88	1,09	150
22. Συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	2,65	1,09	150

5.2. Συνεντεύξεις

Λόγω των περιορισμών στην έκταση της εργασίας παρουσιάζεται το γενικό συμπέρασμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σύμφωνα με τους ερωτώμενους για να καταστεί καθολικά αποδεκτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητο να επιδιωχθεί η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα.

6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1. Ερωτηματολόγιο

Η στατιστική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε οποιοσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με το φύλλο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων δεν έδειξαν οποιοσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των δύο ομάδων αναφορικά με τους μέσους όρους, διότι η τιμή του $p > 0,05$ σε όλες τις δηλώσεις. Δηλαδή οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βλέπουν με τον ίδιο τρόπο την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Αντίθετα η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με τη δήλωση 6 («Συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=4,736$, $p < 0,01$), τη δήλωση 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=5,612$, $p < 0,01$), στη δήλωση 8.1 («Η αυτοαξιολόγηση βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,749$, $p < 0,05$) και τη δήλωση 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,345$, $p < 0,05$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο Πανεπιστημίου και αυτών με μεταπτυχιακό τίτλο, όπου ήταν πιο θετικοί στις σχετικές δηλώσεις. Φαίνεται ότι η δεύτερη ομάδα διαθέτει περισσότερη εξοικείωση με τη διαδικασία από την ομάδα των πτυχιούχων, ίσως, λόγω της θέσης τους, αφού μπορεί τα μεταπτυχιακά προσόντα να υποδηλώνουν είτε ανώτερη θέση στην οργανωτική δομή του οργανισμού είτε απλά ανάθεση περισσότερων ευθυνών σε σχέση με τους άλλους επαγγελματίες. Δεν υπήρξαν οποιοσδήποτε άλλες σαφείς διαφορές με βάση τις αναλύσεις διακύμανσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τέλος η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για τη θέση στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με τη δήλωση 1 («Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση της

σχολικής μονάδας», $F=4,608$, $p<0,05$), τη δήλωση 2 («Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου», $F=7,628$, $p<0,01$), στη δήλωση 3 («Συμβάλλει στο να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας», $F=5,036$, $p<0,008$), τη δήλωση 4 («Ενισχύει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας», $F=4,565$, $p<0,05$), τη δήλωση 5 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου», $F=5,006$, $p<0,01$), τη δήλωση 6 («Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=6,509$, $p=0,01$), τη δήλωση 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=6,412$, $p<0,01$), τη δήλωση 8.1 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,705$, $p=0,05$), τη δήλωση 8.3 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της», $F=4,871$, $p=0,01$), τη δήλωση 8.4 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων», $F=3,623$, $p<0,05$) και τη δήλωση 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,851$, $p<0,01$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτών που κατέχουν θέση ευθύνης, δηλαδή υποδιευθυντών και διευθυντών, όπου ήταν πιο θετικοί από την πρώτη ομάδα. Σχετικά με τις δηλώσεις 1 («Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», $F=4,608$, $p<0,05$), και 2 («Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου», $F=7,628$, $p<0,01$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των υποδιευθυντών-διευθυντών. Επίσης τεκμαίρεται ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δηλώσεις 3 («Συμβάλλει στο να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας», $F=5,036$, $p<0,008$), 4 («Ενισχύει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας», $F=4,565$, $p<0,05$), 5 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου», $F=5,006$, $p<0,01$), 6 («Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=6,509$, $p=0,01$), 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=6,412$, $p<0,01$), 8.1 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,705$, $p=0,05$), 8.3 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της», $F=4,871$, $p=0,01$), 8.4 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων», $F=3,623$, $p<0,05$) και 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,851$, $p<0,01$). Φαίνεται ότι η ομάδα των διευθυντών διαθέτει περισσότερη εξοικείωση με τη διαδικασία από την ομάδα των εκπαιδευτικών που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, λόγω της θέσης τους. Διότι οι διευθυντές των σχολικών

μονάδων καταλαμβάνουν ανώτερη θέση στην οργανωτική δομή του οργανισμού αλλά και τους έχουν ανατεθεί περισσότερες ευθύνες σε σχέση με το απλό εκπαιδευτικό προσωπικό. Δεν υπήρξαν οποιοσδήποτε άλλες σαφείς διαφορές με βάση τις αναλύσεις διακύμανσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν καμία διαφορά στην άποψή τους σχετικά με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, αφού δεν υπήρχαν οποιοσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

6.2. Συνεντεύξεις

Συμπερασματικά πρέπει να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μόνο μέσα από ένα κοινά συμπεφωνημένο πλαίσιο ανάμεσα σε όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή, προσαρμοσμένο στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε σχολικού οργανισμού και κυρίως ενός πλαισίου με μορφή bottom-up. Να διενεργείται από τη σχολική μονάδα και για τη σχολική μονάδα, εκ των έσω όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε και να είναι μια καθαρά αναπτυξιακή διαδικασία και όχι μια αυστηρή λογοδοσία που απαιτεί την απόδοση ευθυνών. Μια διαδικασία αποδοχής της ευθύνης μέσα από το πρίσμα της περαιτέρω οργανισμικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα πως οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αφού δεν εφαρμόστηκε ο θεσμός στην ελληνική πραγματικότητα λόγω των δικαιολογημένων κατά τους ίδιους αντιδράσεων που προκάλεσε στην εκπαιδευτική κοινότητα.

7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσιάζουν από αρνητικές στάσεις ως και μια αδιαφορία ως προς τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της συμβολής της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ακόμη διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή/και διδακτορικών τίτλων σπουδών επιδεικνύουν κάποια θετικότερη στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Bubby&Early (2008) για το αγγλικό συγκείμενο όπου τόνισε το θετικό αντίκτυπο που έχει η ανάπτυξη ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου. Επίσης η έρευνα των MacNamara et al (2011) για το ιρλανδικό και ισλανδικό συγκείμενο τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντίστοιχα θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση ανάλογα με το αν ήταν εξωτερικά

επιβαλλόμενη ή εσωτερικά αναπτυγμένη. Παρόμοια θετική υποδοχή επιφυλάχτηκε στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που αναπτύχθηκε εκ των έσω σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου (Καραγιώργη,2012). Τέλος η Masters (2012) υποστηρίζει ότι τα πορίσματα της έρευνας της που αφορούν το αυστραλιανό συγκείμενο καταδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο που έχει η χρήση ενός κοινά αποδεκτού πρότυπου πλαισίου.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές επέδειξαν θετικότερη στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται αφενός στη μεγαλύτερη εξοικείωση που έχουν με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα ακριβώς εξαιτίας του κομβικού τους ρόλου και αφετέρου της έλλειψης παροχής υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το προσωπικό. Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό απουσιάζει η εξοικείωση με τις εν λόγω διαδικασίες-αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στο συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος- αλλά και η έλλειψη συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Vanhoof et al (2009) που διενεργήθηκε στο βελγικό συγκείμενο όπου διαπίστωσε ότι η μικρότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές οφείλεται στην απουσία υποστήριξης σχετικά με την εφαρμογή και τη χρήση των εργαλείων της αυτοαξιολόγησης από τους αρμόδιους φορείς. Παράγοντα κομβικής σημασίας θεωρεί την αδιάλειπτη παροχή υποστήριξης προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και το πόρισμα της έρευνας των MacNamara & 'O Hara (2008) για την Ιρλανδία.

Καταληκτικά αναφορικά με τρίτο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως προέκταση της ανάλυσης των στοιχείων τεκμαίρεται ότι απουσιάζει μια κουλτούρα συνεργασίας εντός του σχολικού οργανισμού στο ελληνικό συγκείμενο. Βάση της οποίας θα μπορούσε να αναπτυχθεί και μια θετική κουλτούρα προς τη αυτοαξιολόγηση. Άλλωστε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπερτονίζουν τη σημασία της ύπαρξης της εντός της σχολικής μονάδας όπως διαφάνηκε και από τα πορίσματα της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Την απουσία συνεργατικής κουλτούρας τονίζει ως ανασταλτικό παράγοντα και η έρευνα των Devos & Verhoven (2003) για το βελγικό συγκείμενο. Τέλος μια πρόσφατη έρευνα των Vanhoof et al (2012) μετά από την ανάλυση των δεδομένων διαπίστωσε πως στις σχολικές μονάδες όπου οι διευθυντές είχαν εγκαθιδρύσει μια ισχυρή συνεργατική κουλτούρα συνοδευόμενη από επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να παρακινήσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση με αποδοτικό τρόπο.

7.1. Επίλογος- Εισηγήσεις

Ο ερευνητής βασιζόμενος στα πορίσματα και της πληροφορίες που εντοπίστηκαν με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης προτείνει τις ακόλουθες τρεις συστάσεις οι οποίες αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, διοίκησης σχολικής μονάδας και ανάπτυξης του προσωπικού.

1. Οι φορείς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές που να είναι πιο ήπιες και συμμετοχικής μορφής όπως είναι ο ενθουσιασμός, τα κίνητρα, η δημιουργία ενός ελκυστικού οράματος και όχι σκληρές όπως ο εξωτερικός έλεγχος, η επιβολή κυρώσεων, η πίεση και η κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υποδυθεί επιτυχημένα το ρόλο του φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δρώντας ως σχολικός-ηγέτης και όχι ως απλός διεκπεραιωτής.
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να υλοποιηθεί στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και πάνω στις αρχές του αναδομητικού-επαγωγικού μοντέλου επιμόρφωσης.

Με την προώθηση των παραπάνω προτάσεων-προϋποθέσεων και τη θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως ο κριτικός φίλος, που να παρέχουν διαρκή υποστήριξη, θα διαμορφωθεί το κατάλληλο υπόβαθρο για τη δημιουργία και την ανάδυση της συνεργατικής κουλτούρας και επομένως θετικής στάσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα θα προωθηθεί η «ευφυής λογοδοσία» ως προσωπική ανάγκη του κάθε εκπαιδευτικού για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως δείκτη της επαγγελματική τους ανάπτυξης αλλά και δείκτη ποιότητας του σχολικού οργανισμού. Ο ερευνητής συνιστά τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών που θα αφορούν το ελληνικό συγκείμενο αναφορικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ιδιαίτερα τώρα που η διαδικασία έχει ανασταλεί και το υπό διεργασία νέο θεωρητικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση καλείται να λάβει υπόψη και τα ευρήματα τόσο της παρούσας ερευνητικής μελέτης όσο και αντίστοιχων ερευνητικών μελετών. Η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών θα επιτρέψει την παροχή απαντήσεων σχετικά με στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας και τα εμπόδια που ενδεχομένως να πρέπει να διαπιστωθούν και να υπερκεραστούν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενσυνείδητα και αυθόρμητα στην αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Αγγλόφωνη

- Blok, H., Slegers, P. & Karsten, S. (2008) Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 395-395.
- Brundrett, M. & Rhodes, C. (2011) *Leadership for quality and accountability in education*, London & New York, Routledge
- Creemers, B. P. M. (2002) From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, 343-362.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007) *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge Falmer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Demetriou, D. & Antoniou, P. (2007) *A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains*. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2009) *Using an evidence-based and theory-driven approach to improve school effectiveness: a group randomization study*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. USA.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2011) *The long term effect of different approaches to establishing school self-evaluation mechanisms upon student achievement: A group randomization study*. Paper presented at the ICSEI 2011. Limassol: Cyprus.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012) The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, Volume 38, Issue 2, pages 149-170.
- Denzin, Norman K. (2001) *Interpretive Interactionism*. London, Sage Publications
- Earley, P & Weindling, D (2004) *Understanding School Leadership*. London: PCP/Sage.
- Gurr, D., Huerta, M. (2013) The role of critical friend in leadership and school improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106 (2013) 3084-3090
- Hall, C. & Noyes, A. (2009) School self evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, Volume 24, Issue 3, pages 311-334.
- Hargreaves, D. (2010) *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Hargreaves, D. (2011) *Leading a self-improving system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004) School evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-26.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Demetriou, D. (2011) *The Impact of Different Approaches to School Self Evaluation Upon Student Achievement: A Group Randomization Study*. Paper presented at Spring 2011 Conference: Building an Education Science: Investigating Mechanisms.
- Kyriakides L. & Demetriou D. (2007) Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (19) pp. 43-64.
- Kyriakides, L. & Demetriou, D. (2008) *Investigating the inferential validity of the dynamic model of effectiveness: A study of teachers' perceptions*. Paper presented at the 89th Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, USA
- Lisi, P. & Davidsdottir, S. (2005) *Empowerment and deliberative democracy in educational evaluations*. Paper presented at the Interlearn Conference, Helsinki, Finland.
- Luhmann, N. (1995a) *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- MacBeath J. (1999) *Schools must speak for themselves the case for school self- evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., Schratz, M.(2000) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. & Smith, W. J. (2001) Schools Must Speak for themselves: the case for school self-evaluation. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 16(1), p. 33-42.
- MacBeath, J., McGlynn A. (2002) *Self-evaluation: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, John, Hidenori Sugimine (2003) *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2005) *Self-evaluation: background, principles and key learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self Evaluation: Working with the New Relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008) Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership and Management*, 28(4).385-399.
- MacGilchrist, B., Myers, K., and Reed, J. (2004) *The Intelligent School*, 2nd edition, London: Paul Chapman.

- McNamara, G., O'Hara, J. (2008) The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation* 34,173-179.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P.L. & Davidsdottir, S. (2011) Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82
- Marshall, C. & Rossman, G.N. (1999) *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003) Conditions of success of a school' s self-evaluation: some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1). 53-71.
- Myers, M.D. (2009) *Qualitative Research in Business & Management*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Plowright, D. (2007) Self-evaluation and ofsted inspection. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393.
- Privitelli, R. & Bezzina, C. (2006) *School-based self-evaluation: An introductory study from Malta*. Paper presented at the CCEAM.
- Roelande H. Hofman, Nynke J. Dijkstra & W. H. Adriaan Hofman (2009) School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20:1, 47-68.
- Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (1998) *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Public
- Ryan, T G.L Telfer, L. (2011) A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 3, Issue 3, July, 2011.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Sammons, P. (2009) The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20 (1),123-129.
- Scheerens, J. (2002) *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation*. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35–73). Oxford: Elsevier Science.

- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005) The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Schildkamp, K. (2007) *The utilization of a self-evaluation instrument for primary Education*. Print Partners Ipskamp, Enschede.
- Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009) The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009) Factors influencing the utilization of the school self-evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation* 3, 150-159.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2010) The utilization of a school self evaluation instrument. *Educational Studies*, Volume 34, Issue 4, 371-389.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.
- Tuckman, B. W. (1972) *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vanhoof, J.P. & Van Petegem (2007) How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. *Studies in educational evaluation* 33 (2), 101-119.
- Vanhoof, J.P., Van Petegem & S. De Maeyer. (2009) Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 35: 21-28.
- Jana Pol chov Va atkov (2013) School case studies: Stories of self-evaluation *Pedagogick orientace*, 2013, 23(6), 810-822.
- West, A., Mattei, P. & Roberts, J. (2011) Accountability and Sanctions in English Schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1), 41-62.
- Wikeley, F. & Murillo, J. (2005) Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), 355-359.
- Whitby, K. (2010) *School inspections: recent experiences in high performing education systems*. Reading, England.: CfBTEducationTrust.

Ελληνόφωνη

- Καραγιώργη, Γ. (2012) Σχολική Αυτό-αξιολόγηση σχολικών μονάδων (Εσωτερική αξιολόγηση) και κυπριακή πραγματικότητα. *14ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 57-62.
- MacBeath, J. (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Πρωτότυπη έκδοση, 1999).

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2005) Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ. 29-49). (Σ. Γεωργιάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ. (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφ. Βασιλικού Κ., Νταλάκου Β. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.