

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή εργασία

ΜΑΡΙΑ Κ. ΠΑΠΑΛΑΜΠΡΟΥ

**Αποτελεσματικότητα και διαδικασίες αξιολόγησης της
σχολικής μονάδας: Συγκριτική μελέτη των απόψεων
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης**

Τριμελής επιτροπή

- 1. Επόπτης: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Επίκουρος Καθηγητής)**
- 2. Μέλος: Ιωάννης Κανάκης (Καθηγητής)**
- 3. Μέλος: Βασίλειος Μακράκης (Καθηγητής)**

ΡΕΘΥΜΝΟ

Οκτώβριος 2009

Περιεχόμενα

Α΄ Μέρος – Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Κατάλογος πινάκων	6
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1	Εισαγωγή	13
1.2	Έννοια και σημασία της ποιότητας, έλεγχος ποιότητας, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.)	14
1.3	Έννοια της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας	24
1.4	Έννοια της αξιολόγησης	28
1.5	Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	35
1.6	Έννοια της αυτοαξιολόγησης	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1	Εισαγωγή	44
2.2	Το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου	44
2.3	Μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	62
2.4	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου	70
2.5	Χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου	107
2.6	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	114
2.7	Έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού στον ελλαδικό χώρο	127

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

3.1	Εισαγωγή	185
3.2	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	186
3.2.1	Σκοπός της αξιολόγησης	189
3.2.2	Φάσεις της αξιολόγησης	191
3.2.3	Φορέας της αξιολόγησης	193
3.3	Έννοια και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	195
3.3.1	Δείκτες ποιότητας	197
3.3.2	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας	201
3.4	Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης	206
3.5	Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης	208
3.6	Μοντέλα και τύποι αξιολόγησης	211
3.6.1	Τύποι της αξιολόγησης	215
3.6.1.1	Εξωτερική αξιολόγηση	218
3.6.1.2	Η εξωτερική αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο	221
3.6.1.3	Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	228
3.6.1.4	Ο Κριτικός φίλος	239
3.6.1.5	Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	241

Β΄ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1	Εισαγωγή	247
4.2	Σημαντικότητα – Πρωτοτυπία – Επικαιρότητα του θέματος	247
4.3	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	249
4.4	Διερευνητικά ερωτήματα	249
4.5	Μέσο συλλογής δεδομένων	250
4.5.1	Πρόερευνα με λήψη συνεντεύξεων	250
4.5.2	Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου	252

4.5.3	Τελικό ερωτηματολόγιο	252
4.6	Περιγραφή του δείγματος της έρευνας	255
4.7	Διαδικασία της χορήγησης του ερωτηματολογίου	261
4.8	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	262

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1	Εισαγωγή	264
5.2	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το αποτελεσματικό σχολείο και το διαφοροποιούν από το μη αποτελεσματικό	264
5.3	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν	269
5.4	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων	271
5.5	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα που δήλωσαν υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων	275
5.6	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο	277
5.7	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν ως την καταλληλότερη να εφαρμοστεί εντός των σχολικών μονάδων	280

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩ Ν ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ

6.1	Εισαγωγή	283
6.2	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου	284
6.3	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των σημαντικότερων θετικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	286
6.4	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των σημαντικότερων αρνητικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	288
6.5	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης	291
6.6	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των επιχειρημάτων που υπερασπίζονται την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	294
6.7	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των επιχειρημάτων που εναντιώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	296
6.8.	Κριτήρια αξιολόγησης των σχολείων	298
6.9	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	301
6.10	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	302
6.11	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	304
6.12	Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη μη εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	306

ΚΕΦΑΛΑΙΟ7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων	310
7.1.1	Εισαγωγή	310
7.1.2	Χαρακτηριστικά που διακρίνουν το αποτελεσματικό σχολείο και το διαφοροποιούν από το μη αποτελεσματικό	310
7.1.3	Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν	315
7.1.4	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης	316
7.1.5	Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπερασπίζονται ή εναντιώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων	319
7.1.6	Κριτήρια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να αξιολογείται η σχολική μονάδα	321
7.1.7	Μορφές αξιολόγησης που θεωρούνται καταλληλότερες από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	322
7.2	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	325
	Βιβλιογραφία	
	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	328
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	347
	Παράρτημα	i

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά φύλο	253
Πίνακας 2	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα	256
Πίνακας 3	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ανά ειδικότητα	256
Πίνακας 4	Αθροιστική κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ανά ειδικότητα	257
Πίνακας 5	Αθροιστική κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια ανά ειδικότητα	257
Πίνακας 6	Κατανομή συχνοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας	258
Πίνακας 7	Κατανομή συχνοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας	258
Πίνακας 8	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	259
Πίνακας 9	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και θέση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	259
Πίνακας 10	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και χρόνια υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	260
Πίνακας 11	Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	265
Πίνακας 12	Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμιά από τις κατηγορίες που αφορούν στα πιο θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους	270
Πίνακας 13	Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμιά από τις κατηγορίες που αφορούν στα πιο αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους	270
Πίνακας 14	Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμιά από τις δηλώσεις που αφορούν στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	272
Πίνακας 15	Κατανομή απαντήσεων στα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπερασπίζονται ή εναντιώνονται στην αξιολόγηση	276
Πίνακας 16	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	279
Πίνακας 17	Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερη	280
Πίνακας 18	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	284

Πίνακας 19 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους	287
Πίνακας 20 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους	290
Πίνακας 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	293
Πίνακας 22 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων	295
Πίνακας 23 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων	297
Πίνακας 24 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	300
Πίνακας 25 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες	302
Πίνακας 26 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες	303
Πίνακας 27 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή του συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες	305
Πίνακας 28 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την απουσία εφαρμογής οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων	308

Πρόλογος

Σε οποιοδήποτε μέρος της γης, κάθε πολίτης που είναι ενεργό μέλος της κοινωνίας, περνά ένα μέρος του εικοσιτετραώρου, μεγάλο ή μικρό, στην παροχή ορισμένης υπηρεσίας. Ανεξάρτητα από το έργο που επιτελεί, παρουσιάζεται η τάση να ταυτίζεται το άτομο που έχει αυτοσεβασμό, με τον μικρόκοσμο της δουλειάς του και να αναζητά καταξίωση μέσα σ' αυτόν. Δεν διαφέρει καθόλου στο επίπεδο αυτό ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο μικρόκοσμος είναι ο χώρος του σχολείου, γι' αυτό, θα ήθελα σ' αυτό το σημείο να καταθέσω μερικές σκέψεις που με απασχόλησαν κατά τη διάρκεια αυτού του πονήματος.

Ο εκπαιδευτικός σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης λέγεται ότι δεν αποτελεί έναν επαγγελματία κατά τη συνήθη έννοια, αλλά ένα πρότυπο που «επιτελεί λειτούργημα», γιατί καθημερινά με την παρουσία, τη διδασκαλία, τη συμπεριφορά του, επιδρά καταλυτικά στον παιδικό ψυχισμό. Κάποτε ο δάσκαλος ήταν μια λέξη ιδιαίτερα φορτισμένη. Ήταν εκπρόσωπος της διάνοησης, φορέας του ήθους, της γνώσης, του πολιτισμού και κατείχε κύρος και σημαντική θέση στην κοινωνία. Αποτελούσε τη γέφυρα που οδηγούσε από το σκοταδισμό στη γνώση. Τα σχολεία, ακόμη και σε κείνη την απλοϊκή αλλά και αυταρχική μορφή του παρελθόντος, ήταν οι χώροι που μπορούσε κάποιος να ανοίξει τους ορίζοντές του και να ξεφύγει από τον αναλφαβητισμό.

Στη σημερινή εποχή είναι τόσο τεράστιος ο καταίγισμός των πληροφοριών, τόσο γρήγορες οι αλλαγές στον κόσμο της επιστήμης και της τεχνολογίας, που είναι εύλογο να αναρωτιέται κάποιος για τον πραγματικό ρόλο του σημερινού σχολείου και του σημερινού δασκάλου. Στις δυτικές κοινωνίες έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η εξάλειψη του αναλφαβητισμού. Οι νέοι έχουν πρόσβαση και εξοικείωση από πολύ νωρίς στις νέες τεχνολογίες και γίνονται αποδέκτες πληθώρας ερεθισμάτων. Μέσα στις τόσες ραγδαίες αλλαγές, η παγκόσμια οικονομία και η αγορά εργασίας караδοκούν διεκδικώντας να απορροφήσουν τους πιο προνομιούχους για να ευοδωθούν οι στόχοι τους κι αυτό αποτελεί πλέον τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης. Το σχολείο επομένως, αποτελεί το εισιτήριο για την πρόσβαση σ' έναν ιδιαίτερα ανταγωνιστικό στίβο, που απαιτεί από τα παιδιά συνεχή μόχθο από τα τρυφερά τους ακόμη χρόνια. Ο εκπαιδευτικός πώς μπορεί να προλάβει αυτό το ρυθμό ανάπτυξης, να προσαρμοστεί ο ίδιος με τα νέα δεδομένα και να χτίσει το νέο

άνθρωπο στο όνομα της παγκοσμιοποίησης; Πόσο καταξιωμένος νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν επωμίζεται αυτό το ρόλο; Συνειδητοποιεί άραγε αυτή του την αποστολή; Πώς μπορεί το σχολείο μέσα στην πολυπλοκότητα που το χαρακτηρίζει να παρακολουθεί τον ξέφρενο αυτό ρυθμό και να τον επιβάλλει στα παιδιά του; Θεωρείται ποιοτικό ένα τέτοιο σχολείο; Είναι σωστή η νέα τάξη πραγμάτων; Τα παιδιά με την είσοδο και την έξοδό τους από το σχολείο τι ψυχοπνευματικό κεφάλαιο θα έχουν αποκτήσει; Σε ποιο βαθμό νομιμοποιείται η πολιτεία και το σχολείο να επιφέρουν βαθιές τομές στο όνομα της οικονομικής ανάπτυξης; Έχει τη δυνατότητα το σημερινό σχολείο να συμβάλλει στη δημιουργία πραγματικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ευτυχισμένων και δημιουργικών ανθρώπων; Είναι το σχολείο σήμερα ένας χώρος παραγωγής δημιουργικής και κριτικής σκέψης; Είναι το σχολείο φορέας ανάπτυξης κοινωνικής συνοχής ή μήπως φορέας ατομισμού και ομοιομορφίας της σκέψης;

Αν τελικά όλα αυτά έχουν ουσιαστικό νόημα, το ερώτημα είναι, τι εννοούμε όταν μιλάμε για «αποτελεσματικό σχολείο», πώς καθίσταται ένα σχολείο αποτελεσματικό απέναντι στις σύγχρονες απαιτήσεις και ποιος είναι ο σωστός τρόπος για να εξακριβώσουμε την ύπαρξη αυτής της αποτελεσματικότητας; Μολονότι το θέμα της εργασίας πραγματεύεται την έννοια της αποτελεσματικότητας των σχολείων ανιχνεύοντας τους παράγοντες που οδηγούν σ' αυτή και τους τρόπους αξιολόγησής της, θεωρώ σημαντική τη σκέψη ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων συνδέεται στενά με το ερώτημα «τι ανθρώπους και τι κοινωνία θέλουμε να δημιουργήσουμε». Η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε κοινωνίας επισφραγίζει με τις αποφάσεις της τις πολιτικές επιταγές και γίνεται ο δρόμος για την επίτευξή τους. Ως προσωπική εκτίμηση επομένως, θα ονόμαζα αποτελεσματικό σχολείο και κατ' επέκταση αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, εκείνα που ικανοποιούν τις ευρύτερες πολιτικές επιδιώξεις.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν αποτελούν μικρό μόνο μέρος των προβληματισμών μου. Ξεκινώντας και φτάνοντας στο τέλος αυτής της εργασίας έκανα μαζί κι ένα μικρό φιλοσοφικό ταξίδι κι αυτό νομίζω ότι ήταν και το πιο εποικοδομητικό κομμάτι της προσπάθειάς μου. Θα ήθελα σ' αυτό το σημείο να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη, ο οποίος μου έδωσε τη δυνατότητα αυτού του ταξιδιού και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την ουσιαστική βοήθεια και τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Θα ήθελα επίσης να απευθύνω ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που πρόθυμα μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις τους κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σ' εκείνους που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια συμβάλλοντας θετικά στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, αλλά και στους φίλους εκπαιδευτικούς, χάρη στους οποίους διακινήθηκαν, συγκεντρώθηκαν και επεστράφησαν τα ερωτηματολόγια.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ προς τον σύζυγό μου Θωμά για την διαρκή στήριξη που πρόσφερε, την αστείρευτη υπομονή που έδειξε σ' όλες τις δύσκολες στιγμές και την έμπρακτη συμπαράστασή του όποτε χρειάστηκε. Ευχαριστώ τα αδέρφια μου Δήμητρα και Παναγιώτη τόσο για την ψυχολογική υποστήριξη, όσο και για την πολύτιμη βοήθειά τους στη διακίνηση, συγκέντρωση και επιστροφή μέρους των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Εισαγωγή

Η διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας, που ως όροι κυριαρχούν στο χώρο της οικονομίας διεθνώς, έχουν ασκήσει έντονη επιρροή και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η αποτελεσματικότητα των σχολείων οδηγεί μακροπρόθεσμα σε παραγωγικότερες, οικονομικά ισχυρότερες αλλά και περισσότερο ανταγωνιστικές κοινωνίες, μέσω της άρτιας εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων που παρέχουν στους μαθητευόμενους. Μοναδικός τρόπος διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας είναι η διαδικασία της αξιολόγησης που διενεργείται στη σχολική μονάδα. Ποιοι όμως είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και ποιος είναι ο πιο σωστός τρόπος αξιολόγησής της;

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με την ανίχνευση των παραγόντων που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και με τις διαδικασίες αξιολόγησης, μέσα από τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: Το πρώτο αποτελεί τη θεωρητική βάση της μελέτης, ενώ το δεύτερο ασχολείται με την έρευνα και τα αποτελέσματα που αυτή απέδωσε.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, επιχειρείται η αποσαφήνιση των βασικών όρων για τους οποίους γίνεται λόγος μέσα στη μελέτη. Περιγράφονται οι όροι: ποιότητα, έλεγχος ποιότητας, διασφάλιση ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), η έννοια της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας, η έννοια της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Γίνεται αναφορά στο κίνημα της αποτελεσματικότητας, όπως παρουσιάστηκε στο διεθνή χώρο, καθώς και στις έρευνες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Ακόμη περιγράφονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που προέκυψαν από τις έρευνες στο πεδίο αυτό. Αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού, αλλά και του μη αποτελεσματικού σχολείου καθώς επίσης και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση ερευνών που έχουν

διεξαχθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού στον ελλαδικό χώρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, το σκοπό, τις φάσεις, και το φορέα που τη διεξάγει. Επίσης περιγράφεται η έννοια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της χρήσης των δεικτών ποιότητας. Γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αναφέρονται τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, τα μοντέλα και οι τύποι αυτής. Τέλος περιγράφεται η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης, επιχειρείται σύντομη ιστορική αναδρομή στον επιθεωρητισμό που χαρακτήρισε για μεγάλο χρονικό διάστημα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και στον κριτικό φίλο. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την περιγραφή του μοντέλου που συνδυάζει την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί το εναρκτήριο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους. Αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύει τους λόγους που καθιστούν την παρούσα έρευνα σημαντική, πρωτότυπη και επίκαιρη, περιγράφει το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα καθώς και τη διαδικασία κατασκευής, χορήγησης, συλλογής του ερευνητικού εργαλείου και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το αποτελεσματικό σχολείο, τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων, αλλά και σε σχέση με τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μελέτη των αποτελεσμάτων κατά βαθμίδα.

Στο έβδομο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων. Ακόμη περιλαμβάνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η συγκεκριμένη παρουσίαση. Η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα, στο οποίο παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Σε κάθε επιστημονικό πεδίο απαιτείται η σύμπραξη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκειμένου να γίνει η παρουσίαση μιας μελέτης με τεκμηριωμένο τρόπο. Σε κάθε επιστημονική περιοχή, ωστόσο, συναντάται ένα πλήθος όρων και εννοιών, καθώς και διαφορετική ερμηνεία αυτών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο του μελετητή. Κυρίαρχο μέλημά του λοιπόν, πριν ακόμη στραφεί στην ανάπτυξη και ανάλυση των θεωριών που αφορούν στο θέμα του, αποτελεί η προσπάθεια αποσαφήνισης των βασικών εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν στην εργασία του. Με ανάλογο τρόπο, στο παρόν κεφάλαιο, απώτερος στόχος είναι η απόπειρα εννοιολόγησης των βασικών όρων με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης μελέτης.

Ειδικότερα, στο θέμα που θα εξετάσουμε, που αφορά στην αποτελεσματικότητα αλλά και τις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολείων, απαντώνται συχνά οικονομικοί όροι ή μάλλον όροι που αρχικά ανήκαν στον χώρο της αγοράς και αργότερα υιοθετήθηκαν από το χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα σήμερα να μιλάμε – χάριν παραδείγματος - για μανάτζμεντ στην εκπαίδευση, για ποιότητα και δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση, για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην εκπαίδευση.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση των παρακάτω όρων και εννοιών:

- ◆ Έννοια και η σημασία της ποιότητας, δείκτες ποιότητας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management).
- ◆ Έννοια της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας (effectiveness), και της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness).
- ◆ Έννοια της αξιολόγησης
- ◆ Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- ◆ Έννοια της αυτοαξιολόγησης (self evaluation)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την απόπειρα εννοιολόγησης, γίνεται παρουσίαση μέσα από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία των ορισμών που αφορούν στην κάθε έννοια και στη συνέχεια είτε καταλήγουμε στον πιο

περιεκτικό, στον πιο πλήρη ορισμό, είτε επιχειρείται αναδόμηση ή και συνένωση των πιο κατάλληλων από αυτούς.

1.2 Έννοια και σημασία της ποιότητας, Έλεγχος ποιότητας, Διασφάλιση ποιότητας, Δείκτες ποιότητας, Διοίκηση ολικής ποιότητας

Μιλώντας για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, θα μπορούσαμε εύκολα να αντιληφθούμε την άμεση και απόλυτη συσχέτισή της με την ύπαρξη ποιοτικών εκπαιδευτικών όρων και προϋποθέσεων, που να οδηγούν σ' αυτήν. Πώς αντιλαμβανόμαστε όμως την έννοια της ποιότητας; Η απόπειρα να προσδιοριστεί η ποιότητα, δεν είναι εύκολη, μολονότι ο όρος χρησιμοποιείται συστηματικά από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως υποστηρίζει η Δάρρα (2002:276), «...ενώ [...] πολλά έχουν γραφτεί περί 'ποιοτικής εκπαίδευσης', τα περισσότερα αναφέρονται στον 'έλεγχο', στη 'διασφάλιση', στη 'διοίκηση', στην 'αξιολόγηση', στη 'διαχείριση', στη 'χρηματοδότηση' ή στις 'πολιτικές ποιότητας' και λίγα έχουν γραφτεί για την ίδια την έννοια *per se*».

Αρχικά θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι ο όρος ποιότητα (quality), όπως και άλλοι όροι, που θα εξηγηθούν στη συνέχεια, όπως «δείκτες ποιότητας», «διοίκηση ολικής ποιότητας», είναι δανεισμένος από τον χώρο της βιομηχανίας και της αγοράς. Είναι πρωταρχικά δηλαδή ένας οικονομικός όρος, ο οποίος αφορά στο παραγόμενο προϊόν και στον «πελάτη»-καταναλωτή στον οποίο αυτό απευθύνεται. Όπως αναφέρουν οι Everard και Morris (1999:221), στην έννοια της ποιότητας έχουν σημειωθεί ενδιαφέρουσες μεταστροφές κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Παλιότερα σήμαινε «τελειότητα». Στις αρχές της δεκαετίας του '80 ο ορισμός άλλαξε: «καταλληλότητα για τον εκάστοτε σκοπό». Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 η ποιότητα άρχισε να ορίζεται από τους περισσότερους ως εξής: «εκπλήρωση ή υπέρβαση των προσδοκιών του πελάτη».

Θεμελιώδους σημασίας για την ύπαρξη ποιότητας είναι η ύπαρξη των χαρακτηριστικών στοιχείων του προϊόντος, που σκοπός τους είναι να προσελκύσουν τα άτομα στα οποία το προϊόν αυτό απευθύνεται, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται (Ζαβλανός, 2003:25).

Ο Ζαβλανός (ό.π.:26), αναφέρει ότι η έννοια της ποιότητας παρουσιάζεται με διττή υπόσταση, την απόλυτη και τη σχετική. Σαν απόλυτη έννοια η ποιότητα

αναφέρεται στο τελικό προϊόν και συνδέεται με τη φύση του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας. Ακόμη, τα πράγματα που έχουν ποιότητα παρουσιάζουν υψηλά πρότυπα τα οποία δεν μπορούν να ξεπεραστούν και τα προϊόντα ποιότητας διακρίνονται από την τελειότητα. Αντίθετα, η ποιότητα σαν σχετική έννοια, εξετάζει αν το παραγόμενο προϊόν πληροί τις αρχικές προδιαγραφές, είναι δηλαδή το μέσο με το οποίο το τελικό προϊόν κρίνεται ότι ικανοποιεί τα πρότυπα. Η σχετική έννοια της ποιότητας εκφράζεται με τη διαδικασία της μέτρησης - όπου διαπιστώνεται αν το αποτέλεσμα ικανοποιεί τις προδιαγραφές - και με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη. Σ' αυτή την έννοια της ποιότητας αναφέρεται ο ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο, ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας υπάρχει είτε όταν τα χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας ικανοποιούν ολοκληρωτικά ή ξεπερνούν τις προσδοκίες του πελάτη, είτε όταν ικανοποιούν δεδομένες προδιαγραφές (Τσιότρας, 2002:15).

Ο Deming ταύτισε την ποιότητα με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, εκφράζοντας την ικανοποίηση μέσα από τη σχέση:

Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση.

Όταν η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει (Ζαβλανός, ό.π.:27, Μπαλωμένου, 2003). Επιπρόσθετα, ο Deming απέδωσε στην ποιότητα και μια άλλη διάσταση. Θεωρεί ότι ποιότητα είναι η μείωση των μεταβολών στις διαδικασίες.

Κατά την άποψη του Feigenbaum, ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, τα οποία έχουν σχέση με το μάρκετινγκ, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση, μέσω των οποίων ένα προϊόν ή υπηρεσία συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις του πελάτη. Παρόμοιος, αλλά πιο γενικά διατυπωμένος ορισμός εκφράστηκε από τον Crosby, σύμφωνα με τον οποίο, ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη (Ζαβλανός, ό.π.:27).

Άλλος ορισμός συνδέει την ποιότητα με το βαθμό στον οποίο ένα συγκεκριμένο προϊόν συμμορφώνεται με τις προδιαγραφές του σχεδίου του (Τσιότρας, ό.π.:14-15).

Ο Juran αποδίδει στην ποιότητα την έννοια της καταλληλότητας προς χρήση (στο Ζαβλανός, ό.π.:27) και αναφέρει, ότι ένα προϊόν ή μία υπηρεσία πρέπει να κάνει ό,τι ο χρήστης έχει ανάγκη ή ό,τι επιθυμεί και έχει το δικαίωμα να προσδοκά ("Fit for use") (Μπαλωμένου, ό.π.).

Άλλος ορισμός, υποστηρίζει ότι ποιότητα είναι ο πιο σύγχρονος, ενδεδειγμένος, ευέλικτος και αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης μιας επιχείρησης. Ακόμη ποιότητα είναι το να κάνεις κάτι σωστά την πρώτη φορά και κάθε φορά, αλλά και το να πληρώνεις γι' αυτό που πραγματικά παίρνεις (Τσιότρας, ό.π.:15).

Στις μέρες μας η ποιότητα αναφέρεται όχι μόνο στο χώρο της βιομηχανίας, στα υλικά αγαθά και στη συμπεριφορά των καταναλωτών, αλλά και στην παροχή υπηρεσιών, κι έτσι εισέρχεται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης ISO (ISO 8402, 1986), και ομοίως, σύμφωνα με το Βρετανικό Πρότυπο 4778 του 1987, ως ποιότητα ορίζεται το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που σχετίζονται με την ικανότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας αυτής να ικανοποιεί καθορισμένες δηλωμένες ή συνεπαγόμενες ανάγκες (Μπαλωμένου, 2003).

Συνοψίζοντας, δανειζόμενοι την ταξινόμηση που έκανε ο Garvin (στο Ζαβλανός, ό.π.:29) σε έξι ορισμούς για την ποιότητα, οι οποίοι προκύπτουν από διαφορετικούς συγγραφείς, θα ομαδοποιήσουμε τους παραπάνω ορισμούς. Έτσι λοιπόν, αναφέρθηκαν ορισμοί που βασίζονται στο προϊόν, στον χρήστη, στη συμμόρφωση στις απαιτήσεις των πελατών, στην αξία, στον τρόπο διοίκησης μιας επιχείρησης, αλλά και στην έννοια της ποιότητας ως υπέρβαση.

Άλλοι όροι που έχουν στενή αλληλεξάρτηση με το ζήτημα της ποιότητας είναι ο ποιοτικός έλεγχος και η διασφάλιση της ποιότητας. Σχετικά με τον πρώτο, θα λέγαμε ότι πριν τη βιομηχανική επανάσταση, υπεύθυνοι για την παραγωγή αλλά και τον έλεγχο της ποιότητας των προϊόντων ήταν κάποιες ομάδες τεχνιτών. Από τον 20^ο αι., η αρμοδιότητα αυτή ανατέθηκε σε εργοδηγούς που αργότερα μετονομάστηκαν σε Εργοδηγούς Επιθεωρήσεως. Ο ποιοτικός έλεγχος που διενεργούσαν ήταν η απλή σύγκριση των παραγόμενων προϊόντων σε σχέση με τις πρωτογενείς μορφές προδιαγραφών. Κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο με την έκρηξη της πολεμικής βιομηχανίας δημιουργείται το πρώτο οργανωμένο σύστημα ελέγχου ποιότητας, μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η ποιότητα του προϊόντος με βάση ορισμένες προδιαγραφές. *«Ο έλεγχος ποιότητας είναι το σύνολο των λειτουργικών διαδικασιών, που επιβεβαιώνουν την ποιότητα ενός προϊόντος ή υπηρεσίας βάσει ορισμένων προδιαγραφών»* (Τσιότρας, ό.π.:24). Το μειονέκτημα του ποιοτικού ελέγχου είναι ότι διενεργείται μετά την κατασκευή του προϊόντος, όταν το κόστος κατασκευής έχει ήδη καταβληθεί, οπότε θα απαιτηθεί επιπλέον οικονομικό κόστος προκειμένου να γίνουν επανορθωτικές ενέργειες. Σχετικά με τον δεύτερο όρο - τη διασφάλιση ποιότητας -

εξασφαλίζεται εξ' αρχής η ποιότητα του προϊόντος βάσει των προδιαγραφών του. Συνεπώς, «διασφάλιση ποιότητας, ονομάζεται το σύνολο των προγραμματισθέντων ή συστηματικών ενεργειών και διαδικασιών, που είναι απαραίτητες για να εξασφαλίσουν ότι ένα προϊόν ή υπηρεσία θα πληροί ορισμένες προδιαγραφές».

Ωστόσο, κατανοώντας την πολυσήμαντη φύση του όρου «ποιότητα», θα συναντούσαμε παρόμοια δυσκολία στην προσπάθεια να προσδιορίσουμε τι συνιστά την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η αποσαφήνιση του όρου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί περίπλοκο εγχείρημα, γιατί υπάρχει πληθώρα απόψεων σχετικά με τη φιλοσοφική μας θεώρηση για το άτομο και την κοινωνία αφ' ενός και αφ' ετέρου για τους στόχους, τους σκοπούς που αυτή επιδιώκει, αλλά παράλληλα και τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Θα προβούμε παρ' όλα αυτά σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας αυτής, βασισμένη στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές.

Σε αναφορά του ΟΕCD αναφέρεται ότι, καθώς ο ορισμός του τι συνιστά την υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος, έτσι δεν υπάρχει καμία απλή συνταγή των αναγκαίων συστατικών προκειμένου να επιτύχουμε υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση. Πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν - οι μαθητές και το υπόβαθρό τους, το προσωπικό και οι δεξιότητές του, τα σχολεία με τη δομή και τα ήθη τους, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι κοινωνικές προσδοκίες (Sammons, 1999:155).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, δεν μπορεί να προσδιοριστεί μία και αδιαμφισβήτητη έννοια του όρου ποιότητα της διδασκαλίας ή δεν μπορούμε να μιλάμε για ποιότητα αλλά ποιότητες. Κατά συνέπεια η απάντηση στην ερώτηση τι είναι ποιότητα εξαρτάται από το ποιος υποβάλλει την ερώτηση (Δούκας, 2000:290).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μία σειρά παραμέτρων οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν - στον μεγαλύτερο βαθμό - τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι παράμετροι αυτές περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο (εκπαιδευτική πολιτική και μηχανισμοί εφαρμογής της), το παιδαγωγικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, κατάλληλο διδακτικό υλικό), και την υλικοτεχνική υποδομή. Η μελέτη της ποιότητας της εκπαίδευσης απαιτείται να διατρέχει όλες τις παραμέτρους του συστήματος (Βλάχος, κ.ά., 2007:5-6).

Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση σε αλληλοεξαρτώμενη σχέση με τους νόμους της οικονομίας. Προωθώντας την ποιότητα στον εκπαιδευτικό χώρο, δημιουργεί

περισσότερο ανταγωνιστική οικονομία και αυξημένη παραγωγή. Η εκπαίδευση και η γνώση συνεπώς παύουν να έχουν αυτόνομη αξία αυτές καθ' εαυτές, αλλά γίνονται ένα μέσο στην επιδίωξη αύξησης του παραγωγικού – οικονομικού διαθέσιμου των κοινωνιών, χρησιμοποιούνται δηλαδή ως παραγωγικό – οικονομικό μέγεθος (Δούκας, ό.π.:208). Στο ευρωπαϊκό κείμενο Σωκράτης, που είναι σχετικό με τις εκπαιδευτικές δράσεις, η ποιότητα της εκπαίδευσης αναφέρεται «ως βασικός στόχος της ποιότητας των ανθρώπινων πόρων στη διαρκώς ανταγωνιστική και παγκόσμια αγορά» καθώς και ότι «η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλη την Ευρώπη, περιλαμβάνεται μεταξύ των βασικών προϋποθέσεων για τη διατήρηση και τη βελτίωση της μακροπρόθεσμης ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας» (Δούκας, ό.π.:196).

Ο Βώρος (2002:2) υποστηρίζει ότι ποιότητα γενικά και ποιότητα στην εκπαίδευση ειδικά, είναι όλες οι ιδιότητες (ή τα χαρακτηριστικά) ενός πράγματος ή ενός μηχανισμού ή ενός θεσμού ή και ενός προσώπου, που είναι πιθανό να δημιουργούν ή απλώς να παράγουν ή και απρόβλεπτα να προκαλούν κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο συνειδητά ή όχι, εκούσια ή ακούσια προσλαμβάνουν οι αποδέκτες και αισθάνονται μικρή ή μεγάλη ικανοποίηση από αυτό το αποτέλεσμα ή ενδεχόμενα νιώθουν δυσφορία ή και απέχθεια γι' αυτό. Αν αυτό το πράγμα (ή πρόσωπο, ή λειτούργημα, ή θεσμός) επηρεάζει όλα τα μέλη μιας κοινωνίας θετικά ή αρνητικά, όπως συμβαίνει με το θεσμό της εκπαίδευσης, τότε η ποιότητά του ενδιαφέρει όλους.

Ο Vaizey υποστηρίζει ότι η ποιότητα αρχικά ορίστηκε σε σχέση με την ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού υψηλών προσόντων, με την αυξανόμενη πρόσβαση στην εκπαίδευση, με την ανάγκη εκπαιδευτικού σχεδιασμού που απαντά αποτελεσματικά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ένα διευρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει σχέση και μπορεί να παράσχει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη βιομηχανική οικονομία (in Morley & Rassool, 1999:20).

Ένας ορισμός που συνδέει την ποιότητα με την ικανοποίηση των αναγκών του καταναλωτή – πελάτη του εκπαιδευτικού προϊόντος διατυπώνεται από τους Harvey & Green (Δούκας, ό.π.:289), οι οποίοι εξηγούν ότι σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, η ποιότητα σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους και ότι εξαρτάται από τις διαδικασίες ή τα αποτελέσματα. Σε έναν δεύτερο ορισμό που διατυπώθηκε από τον DeGroot το 1993, (στο Δούκας, ό.π.:289), η ποιότητα ορίζεται ως «ο βαθμός εκπλήρωσης καθορισμένων στόχων».

Ο Δούκας (ό.π.:291), υιοθετεί αντί του όρου ποιοτική εκπαίδευση, τον όρο δημιουργικό σχολείο, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει η αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας, έτσι όπως ορίζεται στις σχετικές μελέτες του ΟΟΣΑ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, δημιουργικό είναι το σχολείο που αναπτύσσει από μόνο του την ικανότητα να ανταποκρίνεται στους νεωτερισμούς και μπορεί κατά συνέπεια να αποτελέσει ένα καθοριστικό θεσμό στην ανάγκη μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σήμερα θα λέγαμε ότι έχουν διαμορφωθεί δύο κεντρικές σχολές που αφορούν στην ποιότητα. Η μία υποστηρίζει τη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υψηλής ποιότητας, η οποία θεωρείται θεμελιώδες χαρακτηριστικό στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη και οι ίσες ευκαιρίες, αποτελούν εφικτούς για την εκπαίδευση στόχους. Η δεύτερη σχολή είναι περισσότερο συντηρητική και διατείνεται ότι η εκπαίδευση ως λειτουργία δεν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην άρση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην κοινωνία, εξαιτίας του ότι αυτές θεωρούνται συνυφασμένες με τις ατομικές ικανότητες και τα κίνητρα. Σ' αυτή την τοποθέτηση αντιπαρατίθεται η άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, η πρόσβαση στο οποίο αποτελεί προϋπόθεση για συνειδητή και αποτελεσματική συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία εκ μέρους όλων των πολιτών. Η έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και η ευθύνη που όλοι μοιραζόμαστε για το κοινό καλό, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της «ποιοτικής εκπαίδευσης» (Δάρρα, ό.π.:279- 280).

Η Μπαλωμένου (2003), υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας καθορίζουν την έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Μια οπτική βλέπει την ποιότητα στην εκπαίδευση μέσα από τη συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια και την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή. Μια άλλη άποψη συνδέει την ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης με το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή την προσοδοφόρα επαγγελματική αποκατάσταση. Μια τρίτη άποψη, υποστηρίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται από την ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη.

Άποψή μας είναι ότι η εκπαίδευση δεν θα έπρεπε σε καμιά περίπτωση να είναι αποκομμένη από την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Επιχειρώντας να κατασκευάσουμε έναν ορισμό για την ποιότητα στην εκπαίδευση, δανειζόμενοι στοιχεία τόσο από το χώρο της οικονομίας, όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης, θα λέγαμε ότι: ποιότητα είναι η αποτελεσματική διοίκηση και οικονομική διαχείριση του εκπαιδευτικού οργανισμού, που σε συνδυασμό με την ύπαρξη υψηλά

καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και ενός άρτια οργανωμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επιτυγχάνεται στην πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού αφ' ενός η ολόπλευρη ανάπτυξη του μέγιστου των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες προαπαιτούνται στην σύγχρονη αγορά εργασίας, αφ' ετέρου η ικανοποίηση των αναγκών τους, καθώς και η ψυχοπνευματική τους καλλιέργεια, που τους καθιστά ολοκληρωμένες προσωπικότητες στη σύγχρονη κοινωνία.

Η έννοια της ποιότητας και κατ' επέκταση η έννοια της αποτελεσματικότητας, έφεραν στο προσκήνιο στη δεκαετία του 1980 την κατασκευή δεικτών ποιότητας ή δεικτών επίδοσης (Quality indicators, Performance indicators in education). Οι ονομασίες αυτές, ενώ εννοιολογικά δεν ταυτίζονται, συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η ονομασία «Δείκτες Ποιότητας» (ΔΠ), που εννοιολογικά έχει ευρύτερο περιεχόμενο, διαχρονικά έγινε περισσότερο αποδεκτός όρος στον χώρο της εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, τείνει να υποκαταστήσει τον αρχικά χρησιμοποιημένο όρο «Δείκτες Επίδοσης ή Απόδοσης». Οι δείκτες σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ή ενός κοινωνικού συστήματος. Δρουν, δηλαδή, ως όργανα προειδοποίησης για το ότι κάτι μπορεί να μην πάει καλά. (Καρατζιά –Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:312, 314).

Η Μπαλωμένου (2003), αναφέρει ότι οι δείκτες εκπαίδευσης αποτελούν στοιχεία τα οποία δίνουν έμφαση τόσο στα προϊόντα της εκπαίδευσης, όσο και σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν στατιστικά στοιχεία που δηλώνουν την «υγεία» του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχουν πληροφορία, η οποία: α) περιγράφει την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος για την επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών συνθηκών και αποτελεσμάτων, β) είναι βασισμένη σε στοιχεία τα οποία έχει φανεί μέσα από έρευνα ότι μπορούν να συνδεθούν με τα επιθυμητά αποτελέσματα, γ) περιγράφει βασικά κεντρικά στοιχεία του Συστήματος, ώστε να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί το Σύστημα και δ) είναι σχετική με την πολιτική, δηλαδή οι καταστάσεις που περιγράφουν οι δείκτες, αφορούν στους φορείς διαμόρφωσης πολιτικής και υπόκεινται σε αλλαγές μέσω πολιτικών αποφάσεων.

Οι Gray & Wilcox (1995:70) αναφέρουν ότι η περίπτωση της εισαγωγής των δεικτών απόδοσης προέρχεται από το μοντέλο του σχολείου που υπονοείται από την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή επιζητά να περιγράψει τα σχολεία με όρους που αναφέρονται άμεσα στην «επίδοση» ή στην «αποτελεσματικότητα». Τέτοιοι όροι απευθύνονται στα επιτεύγματα του σχολείου, και ιδιαίτερα εκείνα που συσχετίζονται με τους μαθητές.

Οι ερευνητές του χώρου, έχουν καταλήξει σε ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του όποιου ορισμού για τους δείκτες ποιότητας. Αυτά είναι: α) η συγκρισιμότητα, γίνεται δηλαδή αποτίμηση των παραμέτρων που μπορούν να εντοπιστούν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να μπορούν αυτά να συγκριθούν β) η μετρησιμότητα, όπου γίνονται διαχρονικές μετρήσεις με αποτέλεσμα να αναλύουμε τις τάσεις κάθε εποχής, γ) να είναι κατανοητοί και αναγνώσιμοι από το ευρύ κοινό, δ) να είναι εφικτοί από άποψη χρόνου, κόστους, γνώσεων και εμπειρίας που απαιτείται για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων και ε) να είναι αποδεκτοί ως έγκυρα και αξιόπιστα στατιστικά στοιχεία (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:315-316, Μπαλωμένου, ό.π.).

Αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι αρχικά οι Η.Π.Α. πρωτοστατούν στην κατάρτιση νέων μορφών αξιολόγησης του σχολείου και ακολουθεί η Ευρώπη. Έτσι, σε ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1999, οι Υπουργοί Παιδείας έθεσαν το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης σε θέση προτεραιότητας, το οποίο θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί με τη σύμπραξη όλων των κρατών μελών. Το 2000 συστάθηκε επιτροπή εμπειρογνομόνων διορισμένων από τους Υπουργούς Παιδείας των είκοσι έξι χωρών (δεκαπέντε κρατών-μελών και έντεκα υποψηφίων προς ένταξη) για τον προσδιορισμό περιορισμένου αριθμού δεικτών.

Στις αρχές του 2001 στην Έκθεση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός των πιο σφικτών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία, σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να διατεθούν εκεί που πραγματικά υπάρχουν ανάγκες. Συνεπώς, οι αρμόδιες αρχές θα πρέπει να είναι ενήμερες για το ποια σχολεία λειτουργούν καλά και ποια όχι, μέσα από ένα εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία (Κάτσικας κ.ά., 2007:141-142).

Την ίδια περίοδο η επιτροπή Εργασίας συνέταξε έκθεση η οποία περιείχε δεκαέξι δείκτες, οι οποίοι κάλυπταν τέσσερις κατηγορίες: τα επίπεδα επιδόσεων, την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση, την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης, τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης. Πρόθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι οι δείκτες αυτοί να αναθεωρούνται και να συμπληρώνονται σε τακτική βάση.

Στον ελλαδικό χώρο, το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησαν άμεσα στον καταρτισμό δεκαεπτά δεικτών ποιότητας, «για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και

της περιφέρειας όσο και στο εθνικό επίπεδο». Αφορούσαν σε τέσσερα θεματικά πεδία: διαχείριση και αξιοποίηση πόρων (υλικών, ανθρώπινων, οργανωτικών και εκπαιδευτικών), σχέσεις-κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.(στο Μπαλωμένου, ό.π., Κάτσικας κ.ά., ό.π.:143).

Η ιδέα της ποιότητας στην εκπαίδευση, στηρίζεται στην αρχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), η οποία από το 1950 αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία. Αργότερα εξαπλώθηκε στην Αμερική και από τη δεκαετία του 1980 και στην Ευρώπη. Ακολουθούν δύο ορισμοί για την αποσαφήνιση της έννοιας της Δ.Ο.Π. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι το σύστημα διοίκησης με βάση το οποίο επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου προϊόντος, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον πελάτη με την πλήρη συμμετοχή όλων των εργαζομένων. Ένας άλλος κοινά αποδεκτός ορισμός αντιμετωπίζει τη Δ.Ο.Π. σαν τη φιλοσοφία και τις δραστηριότητες, που αποσκοπούν στη συνεχή ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη, με ελαχιστοποίηση του κόστους και ενεργοποιώντας όλους τους εργαζομένους στην επιχείρηση ή στον οργανισμό (Τσιότρας, ό.π.:132).

Συμπεραίνουμε από τους δύο ορισμούς ότι η αρχή της Δ.Ο.Π. απαιτεί τη συμμετοχή όλων των ατόμων, τα οποία αποδέχονται τις αρχές της και δρουν κάτω από ένα κοινό όραμα και συνυπευθυνότητα για τις παραγόμενες υπηρεσίες.

Οι οργανισμοί που υιοθετούν τη Δ.Ο.Π., ασπάζονται τις αρχές, τις θεωρίες και το πρακτικό έργο τριών διάσημων προσωπικοτήτων στο χώρο της ποιότητας: του Φίλιπ Κρόσμπυ, του Γ. Μ. Τζούραν και του Έντουαρτς Ντέμινγκ, των οποίων οι απόψεις αν και δεν συμφωνούν απόλυτα, παρ' όλα αυτά συνταυτίζονται σε ορισμένες βασικές αρχές που απαντώνται όχι μόνο στον κόσμο των επιχειρήσεων, αλλά και σε κρατικές υπηρεσίες, νοσοκομεία, πανεπιστήμια, σχολεία. Όπως αναφέρει ο Τσιότρας, η επιτυχία της Δ.Ο.Π. βασίζεται στο τρίπτυχο: Δέσμευση, συμμετοχή, επιστημονική γνώση, από το οποίο προκύπτουν οι επτά βασικές αρχές της Δ.Ο.Π., όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

Πρώτη αρχή είναι «η δέσμευση της ηγεσίας στις αρχές της ολικής ποιότητας». Να αναλαμβάνει προσωπικά την ηγεσία της προσπάθειας παρέχοντας την αναγκαία καθοδήγηση, δίνοντας πρώτη το παράδειγμα. Δεύτερον, «η εφαρμογή σε έκταση», δηλαδή η ποιότητα να αντιμετωπίζεται από το σύνολο των τμημάτων της επιχείρησης και όχι από κάποιο ειδικό τμήμα ελέγχου, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα σε όλες τις δραστηριότητες του οργανισμού. Τρίτη αρχή είναι «η υπευθυνότητα σε βάθος». Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι όλοι είναι υπεύθυνοι για την ποιότητα και ότι ο

καθένας θα πρέπει να ενθαρρύνεται να ελέγχει, να διευθύνει και να βελτιώνει τις διαδικασίες που βρίσκονται στη σφαίρα της δικής του υπευθυνότητας. Τέταρτο αξίωμα αποτελεί «η πρόληψη και όχι η θεραπεία», που εκφράζεται και σαν «επιτυχία με την πρώτη» ή «μηδέν ελαττωματικά» (zero defects). Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα πρέπει να διασφαλίζεται τόσο στο σχεδιασμό όσο και στις διαδικασίες παραγωγής των προϊόντων και όχι να δαπανάται υπερβολικός χρόνος και κόπος με την εκ των υστέρων διόρθωσή τους. Πέμπτον, «η συνεχής εκπαίδευση στη χρήση εργαλείων και μεθόδων βελτίωσης ποιότητας», με την έννοια ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εργαζομένων σε τεχνικές όπως είναι τα στατιστικά διαγράμματα, διευκολύνει τη συμμετοχή τους στην κατανόηση διαφόρων λειτουργιών και στην ταχεία λήψη αποφάσεων. Έκτο αξίωμα της Δ.Ο.Π. αποτελεί «ο έλεγχος ανταγωνιστικότητας», δηλαδή ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας, ο οποίος βασίζεται σε μια σειρά εσωτερικών και εξωτερικών δεικτών απόδοσης (benchmarking). Η έβδομη αρχή αναφέρεται στη «συνεχή βελτίωση ενός οργανισμού». Σύμφωνα με τον Imai, το κλειδί για ολοκληρωτική επιτυχία των Ιαπωνικών επιχειρήσεων και της βιομηχανίας, έγκειται κατ' αρχήν στη φιλοσοφική έννοια kaizen, η οποία, παρέχει τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο όλες οι όψεις της ιαπωνικής παραγωγής και διοίκησης μπορούν να κατανοηθούν. Kaizen, σημαίνει συνεχής βελτίωση με εμπλοκή όλων, συμπεριλαμβανομένων και των διοικητικών στελεχών και των εργαζομένων. Ακόμη, η έννοια kaisha παρέχει ένα δεύτερο κλειδί που οργανώνει τις αρχές της ιαπωνικής εργασιακής κουλτούρας. Μπορεί να περιγραφεί σαν ένα σύστημα κανόνων, εταιρικών πεποιθήσεων, προσδοκιών, συμπεριφορών και διαδικασιών δια μέσου των οποίων, οι εργαζόμενοι ενσωματώνονται στην κουλτούρα της εταιρείας (in Morley & Rassool, op.cit.:41-42).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2006:120), η εφαρμογή αυτής της θεωρίας στην εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιοτική εκπαίδευση έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού. Έτσι η Δ.Ο.Π. μπορεί να ειπωθεί σαν μία συνεχής και διαμορφωτική διαδικασία, η οποία εστιάζει την προσοχή της στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ευρύτερη κοινωνία).

Στο σημείο αυτό, θα συμφωνήσουμε με τον Ζαβλανό, (ό.π.:60), ο οποίος διατείνεται αφ' ενός ότι η ποιότητα των σχολείων προσδιορίζει και την ποιότητα του εργατικού δυναμικού και αφ' ετέρου ότι ο κύριος μοχλός ανάπτυξης της χώρας είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα πρέπει όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στο σύστημα της

εκπαίδευσης να διατυπώσουν εθνικούς στόχους για να είναι όλοι συνυπεύθυνοι για την υλοποίησή τους. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να διατυπωθούν οι μέθοδοι οι οποίες απαιτούνται για να εκπληρωθούν αυτοί οι στόχοι.

1.3 Έννοια της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η έννοια της αποδοτικότητας (efficiency), όπως και εκείνη της ποιότητας που αναλύσαμε παραπάνω, προέρχεται από το χώρο της οικονομίας. Συγκεκριμένα, στο χώρο της αγοράς, θεωρείτο ότι για τον παραγωγό υπάρχει αποδοτικότητα όταν με ένα καθορισμένο ποσό προϋπολογισμού, το οριακό κόστος ενός προϊόντος ισούται με το οριακό όφελος/κέρδος, ή, για τον καταναλωτή, όταν το οριακό κόστος ισούται με την οριακή «χρησιμότητα». Την όρο αυτό, δανείστηκαν οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αν θεωρήσουμε λοιπόν την εκπαιδευτική διαδικασία ως μία παραγωγική διαδικασία, τότε οι «εισροές» μετατρέπονται μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε «εκροές». Οι εισροές στην εκπαίδευση αφορούν στην ικανότητα του μαθητή, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, τους χρηματικούς πόρους, την υλικοτεχνική υποδομή και την οργανωτική δομή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο έμψυχο δυναμικό των σχολείων. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συνήθως αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:74).

Παράλληλα, στο χώρο της εκπαίδευσης συναντούμε τους όρους εσωτερική και εξωτερική αποδοτικότητα. Ο πρώτος αναφέρεται στην αποδοτική χρήση των πόρων μέσα στον ίδιο τον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ ο δεύτερος στην αποδοτική χρήση των πόρων σε σχέση με άλλους τομείς της οικονομίας. Συγκεκριμένα, η εξωτερική αποδοτικότητα αποτιμάται σύμφωνα με τον βαθμό, στον οποίο οι δεξιότητες οι οποίες αποκτούν οι μαθητές προάγουν την ομαλή λειτουργία της οικονομίας και σύμφωνα με το βαθμό απορρόφησης των αποφοίτων από την αγορά εργασίας με επιθυμητές από τους τελευταίους, αποδοχές. Επίσης αποτιμάται από την ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ κόστους επένδυσης και οικονομικού οφέλους, όπως αυτό προκύπτει από την υψηλότερη παραγωγικότητα των μορφωμένων εργαζομένων. Μορφή της εξωτερικής

αποδοτικότητας είναι και η κοινωνική αποδοτικότητα, η οποία αφορά στη συμφωνία της παραγωγής του εκπαιδευτικού προϊόντος με τους στόχους που έχουν τεθεί από το σχολείο ή τους γενικότερους στόχους που έχουν τεθεί από την κοινωνία για την εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:75,77).

Άλλος όρος που αφορά στην αποδοτικότητα στην εκπαίδευση είναι η τεχνική αποδοτικότητα, η οποία αναφέρεται στο συνδυασμό των εκπαιδευτικών εισροών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιούνται οι εκπαιδευτικές εκροές. Όταν οι εκπαιδευτικές εκροές επιτυγχάνονται με το χαμηλότερο δυνατό κόστος, τότε μιλάμε για οικονομική παραγωγικότητα. Η τεχνική και η οικονομική παραγωγικότητα εμπερικλείονται στην έννοια της παραγωγικής αποδοτικότητας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:75).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η έννοια της αποδοτικότητας αναφέρεται στην ορθή διαχείριση του συνδυασμού των εκπαιδευτικών εισροών, οι οποίες θα αποδώσουν βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με τον οικονομικότερο τρόπο.

Η έννοια της αποδοτικότητας συνδέεται και συχνά συγχέεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness). Αυτό είναι συνέπεια του ότι πολλοί μελετητές δεν ασχολούνται με την ακριβή οριοθέτηση των δύο όρων, τους οποίους μάλιστα χρησιμοποιούν εναλλακτικά. Όπως αναφέρει ο Peter Mortimore (in Riddell & Brown, 1991:10), ενώ η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα κατά κάποιο τρόπο επικαλύπτονται, δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα τις ίδιες ποιότητες. Κατά πολύ θα εξαρτηθεί από τον ορισμό της αποδοτικότητας, αλλά είναι δυνατό να έχουμε ένα αποδοτικό σχολείο, που εντούτοις δεν είναι αποτελεσματικό.

Η Levacic διαχωρίζει τις δύο έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, λέγοντας – μέσα από έναν απλουστευμένο ορισμό - ότι η αποδοτικότητα αναφέρεται στο να κάνεις τα πράγματα σωστά, ενώ η αποτελεσματικότητα στο να κάνεις τα σωστά πράγματα (στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:272).

Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της αποτελεσματικότητας. Στην Μυλωνά (2005:17) συναντούμε, ότι, σύμφωνα με το μοντέλο της οργανωτικής αποτελεσματικότητας, σημασία έχει η επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό λιγότερη σπατάλη πόρων. Το μοντέλο των συστημικών πόρων υποστηρίζει, ότι αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα του οργανισμού να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους. Το συνδυαστικό μοντέλο που αφορά στον συνδυασμό των δύο παραπάνω μοντέλων, τονίζει ότι η

αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ή κριτήρια, που μπορούν να διακριθούν σε κριτήρια για τα αποτελέσματα, κριτήρια για τις δομές και κριτήρια για τις διαδικασίες. Ωστόσο η έννοια «αποτελεσματικότητα του σχολείου», διαφοροποιείται από εκείνη που αφορά σε άλλες οργανώσεις.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν απέδωσε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, γύρω από το τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο. Στην πλειονότητα των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας – όπως αναφέρει ο Θεριανός (2006:13), αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται αυτό που οι μαθητές του επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις ή στα σταθμισμένα τεστ των ερευνητών. Η αποτίμηση όμως της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με ποσοτικές μετρήσεις, εγείρει αντιρρήσεις για το κατά πόσο οι βαθμοί των μαθητών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε κάποιες εξετάσεις αποτελούν ένδειξη της αποτελεσματικότητας αυτού του ίδιου του ιδρύματος (Μπαγάκης, 2001:129).

Ο Θεριανός (ό.π.:28, 34) υποστηρίζει ότι η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν υπάρχει καθ' εαυτή. Αποτελεί πολιτική κατασκευή, η οποία εξαρτάται από την άποψη που έχει για το σκοπό και την οργάνωση του σχολείου αυτός που την κατασκευάζει. Πιο συγκεκριμένα, οι νεοφιλελεύθεροι και οι εργοδότες κρίνουν το σχολείο από το κατά πόσο τροφοδοτεί την οικονομία με το κατάλληλο εργατικό δυναμικό και οι πολιτικοί με το κατά πόσο συμβάλλει στην διατήρηση ή την ανατροπή του πολιτικού κατεστημένου.

Ο Ξανθόπουλος, Σχολικός Σύμβουλος (2000:14), ορίζει ως αποτελεσματικό το σχολείο στο οποίο οι δάσκαλοι με τη σωστή οργάνωση της σχολικής τάξης και την έγκαιρη, έγκυρη, συνεπή και ευμέθοδη εκπόνηση του προγραμματισμού και σχεδιασμού του διδακτικοπαιδαγωγικού έργου τους, καθοδηγούν και υποβοηθούν με τρόπο γόνιμο και δημιουργικό τους μαθητευόμενους στο μαθησιακό τους έργο, ώστε να αισθάνονται όλοι τους – δάσκαλοι και μαθητές – βαθιά ικανοποίηση από το παραγόμενο- και όχι αναπαραγόμενο μόνο – παιδευτικό έργο στο σχολείο τους.

Οι Hoy και Ferguson το 1989, όρισαν ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (στο Μυλωνά, 2005:19, Παπαναούμ, 1995:39).

Την ίδια χρονιά, σε δύο φυλλάδια δημοσιοποιημένα από το πανεπιστήμιο του Michigan, αναφέρεται ότι, αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο θέτει ποιοτικούς και δίκαιους στόχους για τη διδασκαλία και τη μάθηση και δείχνει με παρατηρήσιμα

και μετρήσιμα μαθητικά αποτελέσματα τι έχει επιτευχθεί και στους δύο τομείς (Silver,1994:111).

Οι έρευνες της δεκαετίας του 1980 γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο κατά τον Lezzotte: η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Ο Ron Edmonds, έχει περιγράψει έναν κλασικό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο, αποτελεσματικό είναι ένα σχολείο στο οποίο η εκατοστιαία αναλογία των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίοι κατέχουν βασικές δεξιότητες είναι ίση ή υπερβαίνει την εκατοστιαία αναλογία των μαθητών από μεσαία – υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίοι κατέχουν βασικές δεξιότητες (Silver, 1994:111).

Οι Levine και Lezzotte το 1990, έδωσαν έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο, αποτελεσματικότητα είναι να παράγεις τα επιθυμητά αποτελέσματα (in Stoll & Fink, 1996:26).

Ο Peter Mortimore όρισε το αποτελεσματικό σχολείο σαν εκείνο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτήν που προσδοκάται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του (στο MacBeath, 2001:44). Ο ορισμός αυτός του Mortimore αναφέρεται στον όρο «προστιθέμενη αξία», ο οποίος περιγράφει την ποσοτική αύξηση στα μαθητικά επιτεύγματα του σχολείου σε σχέση με την προηγούμενη προσπάθεια και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι Scheerens και Sammons διευκρινίζουν ότι η μέθοδος της προστιθέμενης αξίας αφορά μια άλλη θεώρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία ονομάζεται «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (differential school effectiveness), η οποία ενδιαφέρεται να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές υποομάδες μαθητών, μαθημάτων, ενδιαφερόντων και τμημάτων, τόσο μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου, όσο και συγκριτικά μεταξύ σχολείων (Πασιαρδής, ό.π.:103).

Σύμφωνα με τους Stoll και Fink (op.cit.:28), ένα σχολείο ορίζεται σαν αποτελεσματικό εάν προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών του, περισσότερο από το αναμενόμενο, δοθέντων των αρχικών προσπαθειών και των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, αν διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής θα επιτύχει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, αν προάγει όλες τις πλευρές των μαθητικών επιτευγμάτων και της μαθητικής ανάπτυξης και αν εξακολουθεί να παρέχει βελτίωση από χρόνο σε χρόνο.

Ο Pam Sammons (1999:76) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί της σχολικής αποτελεσματικότητας εξαρτώνται από μία ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι περιλαμβάνουν το δείγμα των σχολείων, την επιλογή μέτρησης των αποτελεσμάτων, τον έλεγχο των εισροών, την μεθοδολογία και την χρονική κλίμακα.

Σχετικά με την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αποτελεσματικότητας, η Παπαναούμ (ό.π.:40-41), επισημαίνει ότι αρχικά δόθηκε έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών με κριτήριο αποτελεσματικότητας την επίδοση σε βασικές δεξιότητες. Αργότερα γίνεται αποδεκτή μία προσέγγιση σύμφωνα με την οποία έπρεπε να δοθεί εξίσου προσοχή σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Απαιτείται, παράλληλα, η χρήση προωθημένων δεικτών για τη μέτρηση της γνωστικής επίδοσης σε σχέση με την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Παρατηρείται λοιπόν μία μετατόπιση από έναν ορισμό «ισότητας» (equality) σε έναν ορισμό «αριστείας» (excellence). Στη συνέχεια, σταδιακά, διαμορφώνεται ένας νέος ορισμός, βασισμένος στη βελτίωση του σχολείου. Τα σχολεία δηλαδή θεωρούνται αποτελεσματικά όταν βελτιώνονται ως σύνολο.

Η πλειονότητα των ορισμών που εκφράστηκαν κατά καιρούς από τους μελετητές της σχολικής αποτελεσματικότητας, καταδεικνύει την πολυδιάστατη φύση της έννοιας αυτής. Επειδή λοιπόν είναι δύσκολο – αν όχι ακατόρθωτο- να μελετηθεί μία έννοια που δεν έχει οριστεί επακριβώς, παραθέτουμε τον ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο θα αναφερόμαστε στο εξής στην πολυσυζητημένη αυτή έννοια, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες. Οι Lazzotte, Mortimore, Stoll και Fink, Hoy και Ferguson, συμβάλλουν σ' αυτή την απόπειρα: Αποτελεσματικό είναι το σχολείο, το οποίο παρέχει ποιοτική εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές, παρουσιάζει αντιστοιχία μεταξύ των στόχων που θέτει και των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και την ανάπτυξη του μέγιστου των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή σε γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

1.4 Έννοια της αξιολόγησης

Κάθε άνθρωπος καλείται καθημερινά να εξετάζει πτυχές της ζωής του, να ασκεί κριτική, να λαμβάνει αποφάσεις και να προβαίνει σε δράσεις, που έχουν σαν στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς του σε επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Δε θα ήταν υπερβολή, αν λέγαμε ότι η εκτίμηση και η άσκηση κριτικής, η

αξιολόγηση των καταστάσεων της ζωής, είναι συνυφασμένα με τη φύση του ανθρώπου. Το ανθρώπινο είδος εξελίχθηκε μέσα από τη συνεχή επανεκτίμηση των δεδομένων και την εφαρμογή νέων, πιο αποτελεσματικών τρόπων στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Χωρίς την δυνατότητα του ανθρώπου να αξιολογεί, θα υπήρχε στασιμότητα και συνεπώς καθόλου πρόοδος.

Είναι σαφές, ότι οι έννοιες της βελτίωσης, της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, βρίσκονται σε απόλυτη συσχέτιση με την διαδικασία της αξιολόγησης. Τι είναι όμως η αξιολόγηση; Ποιος είναι ο ορισμός της; Η αποσαφήνιση της έννοιας αυτής είναι ουσιαστικής σημασίας για την συνέχιση της συγκεκριμένης εργασίας.

Η αξιολόγηση σαν νέα επιστημονική περιοχή έχει ζωή μόνο λίγων δεκαετιών. Ξεκινά να αναπτύσσεται σαν ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο πρώτα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60 (Γραμματικόπουλος, 2006:237).

Μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο ο όρος «αξιολόγηση» ταυτιζόταν με τον όρο «μέτρηση» ακόμη και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Η ταύτιση με την έννοια της μέτρησης οφειλόταν στην επίδραση που άσκησε η θεωρία του Binet, τα τεστ νοημοσύνης και η αναζήτηση επιστημονικής μεθόδου ώστε η διαδικασία της αξιολόγησης να είναι αντικειμενική και άμεσα μετρήσιμη. Κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αι. άσκησε επιρροή η μιτσεβιοριστική ψυχολογία. Διαχωρίστηκε η έννοια της αξιολόγησης από εκείνη της μέτρησης και δόθηκε έμφαση στο σκοπό της αξιολόγησης, τη βελτίωση δηλαδή των διαδικασιών και των αρχικών σχεδιασμών ενός προγράμματος. Τη δεκαετία του '90 - αρχικά στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία και κατ' επέκταση στην Ευρώπη - η αξιολόγηση ταυτίστηκε με την έννοια του επίσημου και τυπικού ελέγχου, που επέβαλλε ένα κεντρικό σύστημα αξιολόγησης με πολλαπλές τυποποιημένες διαδικασίες και προσδιοριζόταν μέσα από την έννοια της αποτίμησης, του απολογισμού και της απόδοσης ευθύνης (accountability) (Κακανά κ.ά., 2006:33).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας μας φέρνει αντιμέτωπους με μία πληθώρα αγγλικών όρων, μέσα από τους οποίους εκφράζεται η έννοια της αξιολόγησης, αλλά και ορισμών για την αξιολόγηση, που καταδεικνύουν τόσο την ευρύτητα του όρου, όσο και την έλλειψη ομοφωνίας ανάμεσα στους μελετητές, σχετικά με τον προσδιορισμό της.

Ο Βερδής (στο Μπαγάκης, ό.π.:97), αναφέρει ότι ο ελληνικός όρος «αξιολόγηση» συνδέεται με τους αγγλικούς «evaluation», «assessment», «measurement» και «appraisal» Ο Michael Scriven έχει καταγράψει περίπου εξήντα

όρους που αφορούν στην αξιολόγηση, μερικοί από τους οποίους είναι: κρίνω (adjudge), αποτιμώ (appraise), αναλύω (analyze), αποτιμώ (assess), ασκώ κριτική (critique), διερευνώ (examine), βαθμολογώ (grade), επιθεωρώ (inspect), εκτιμώ (judge), αποτιμώ (rate), βαθμολογώ (rank), γράφω κριτική (review), βαθμολογώ (score), διερευνώ (study), ελέγχω (test). Το 1967 ο ίδιος ερευνητής έδωσε έναν γενικό και συνοπτικό ορισμό για την αξιολόγηση: «Αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της αξίας ενός πράγματος» (Fitzpatrick et al., 2004:5). Οι Webster & Stufflebeam το 1978 υποστήριξαν με παραπλήσιο τρόπο ότι «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κ.λ.π. (στο Παμουκτσόγλου, 2003:25). Ομοίως και η The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation διατείνεται ότι «σκοπός κάθε αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός της αξίας» (στο Μαγγόπουλος, 2005:12-13).

Ο Stufflebeam (Mathison (1991:161) περιγράφει την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία που απεικονίζει, εξασφαλίζει και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, προκειμένου να εκτιμήσει επιλογές αποφάσεων».

Οι Rossi και Freeman εξειδικεύοντας, θεωρούν την αξιολόγηση ως μία ερευνητική διαδικασία και αναφέρουν ότι η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων (Καραλής, 2006:99).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση που – ομοίως – αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία, με στόχους, αυστηρό σχεδιασμό, προσδιορισμένες τεχνικές και αποτελέσματα, που μπορούν να αναπαραχθούν από τον οποιοδήποτε αξιολογητή, που χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και δεδομένα (Παμουκτσόγλου, ό.π.:27). Ο Suchman (στο Δημητρόπουλος, 2004:24-25) συζητώντας την ανάγκη για καθιέρωση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της αξιολόγησης, κάνει διάκριση μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «αξιολογική έρευνα», λέγοντας ότι «η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, διαδικασία, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης. Η αξιολογική έρευνα αντίθετα, προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης, την απόδειξη μάλλον παρά τη θεώρηση της αξίας κάποιας προσπάθειας ή κάποιου αποτελέσματος».

Σ' έναν περισσότερο ευρύ ορισμό, συναντούμε ότι αξιολόγηση είναι η αναγνώριση, η αποσαφήνιση και η εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων, ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος σε σχέση με αυτά τα κριτήρια (Fitzpatrick et al., 2004:5). Σε μία παραλλαγή που απαντάται σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, η αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης. Με τον όρο αξία αποδίδουμε θετική ή αρνητική ιδιότητα στο αντικείμενο της αξιολόγησης, αλλά αναφερόμαστε και στο αποτέλεσμα μιας συστηματικής και με συγκεκριμένο στόχο οργανωμένης προσπάθειας (Κυριαζή, 2002).

Ο Nevo (2001:101), υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι ένα μέσο κατανόησης μάλλον παρά εκτίμησης.

Ο Demunter P. (στο Μπαγάκης, ό.π.:28), μας παρέχει τον παρακάτω ορισμό: «Αξιολογώ σημαίνει επαληθεύω εάν οι στόχοι, που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τους εξελίξει. Αξιολογώ σημαίνει επιπλέον διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην περίπτωση της αξιολόγησης».

Το Conseil scientifique de l' evaluation (στο Bonniol & Vial, 2007:195), αναφέρει ότι στο εγχειρίδιο επαλήθευσης του Ελεγκτικού Συνεδρίου ορίζεται ως αξιολόγηση η εκτίμηση, που αφορά στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος, μιας πολιτικής ή μιας δημόσιας πράξης ως συνέχεια της έρευνας, επιστημονικά απαιτητικής σχετικά με τα πραγματικά τους αποτελέσματα, υπό το βλέμμα των στόχων (δηλωμένων ή υποδηλωμένων) και των μέσων που εφαρμόζονται.

Ο Kogan (1996), θεωρεί την αξιολόγηση ως μια διαδικασία κριτικής θεώρησης και θεωρεί ότι ο απολογισμός συνεπάγεται τη χρήση των αποτελεσμάτων της κριτικής θεώρησης με στόχο τον έλεγχο ή την επιβολή επιρροής. Η παρακολούθηση είναι το μέσον για την εξασφάλιση του απολογισμού με τη χρήση αξιολογικών μέτρων σε επίπεδο διοίκησης ή σε επίπεδο κάποιου άλλου κέντρου ελέγχου (στο Ζουγανέλη, 2002:22).

Ο Ketele (στο Bonniol & Vial, ό.π.:187) λέει πώς «αξιολογώ σημαίνει: συγκεντρώνω ένα σύνολο πληροφοριών, αρκετά κατάλληλων, έγκυρων και αξιόπιστων, εξετάζω το επίπεδο συμφωνίας ανάμεσα σε αυτό το σύνολο πληροφοριών και σε ένα σύνολο κριτηρίων σύμφωνων ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή ή διορθωθεί στην πορεία, με σκοπό τη λήψη μιας απόφασης».

Οι Stufflebeam et al. (στο Δημητρόπουλος, 2003:25), ορίζουν την αξιολόγηση σαν τη διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων.

Ο Χαρακόπουλος (1998:6) δίνει κι αυτός τη δική του εκδοχή, εστιάζοντας στα κριτήρια. Ειδικότερα, αναφέρει, ότι *«η αξιολόγηση είναι μια διαυγής, έλλογη, ενδελεχής διαδικασία εκτίμησης ενός αντικειμένου, ενός προσώπου, μιας απόδοσης, μιας συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει ως αναγκαία της προϋπόθεση την θέσπιση κριτηρίων και στόχων με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί και θα γίνει δεκτή η εκτίμηση των αξιολογούμενων μεγεθών»*.

Ο Φράγκος μιλώντας για τους όρους αξιολόγηση και μέτρηση, διευκρινίζει, ότι οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλο, γιατί με τον δεύτερο καθορίζουμε τη μετρική διαδικασία, ενώ με τον πρώτο εκφέρουμε κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος σε σχέση με κάποιο σκοπό για τον οποίο έγινε η μέτρηση. Στην πράξη όμως οι δύο όροι συμπλέκονται, γιατί η μέτρηση γίνεται με κάποιο σκοπό αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης. (στο Παμουκτσόγλου, ό.π.:25).

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος στόχος τους είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας (Βεργίδης, 2001:41).

Ο Παπασταμάτης αντιλαμβάνεται και ορίζει την αξιολόγηση ως «διαμόρφωση κρίσης για την ποιότητα ενός έργου ή μιας εργασίας» (στο Μαγγόπουλος, ό.π.:12).

Ο Κωνσταντίνου (2000:78) αντιλαμβάνεται την έννοια της αξιολόγησης ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμά της, αποτελεί βασικό και καθοριστικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση – εφαρμογή του. Είναι δηλαδή η αξιολόγηση το μέσο με το οποίο αφ' ενός διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης του προσχεδιασμένου στόχου και αφ' ετέρου εντοπίζονται οι παράγοντες που εμποδίζουν την πραγματοποίησή του.

Οι Κάτσικας κ.ά. (ό.π.:63), αναφερόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση είναι μια τυπική μορφή κοινωνικού ελέγχου, μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η συμμόρφωση προς ορισμένα «πρότυπα» δραστηριότητας.

Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει, να εντοπίσει, να προσφέρει πληροφορίες, τις οποίες αυτοί που παίρνουν αποφάσεις (οι ψηφοφόροι, οι διαμορφωτές της κοινής γνώμης, αυτοί που χαράσσουν πολιτική, οι διοικούντες και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι), να μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη λήψη αποφάσεων για το μέλλον σχετικά με συγκεκριμένα προγράμματα ή συγκεκριμένες πολιτικές (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:17).

Η παράθεση των παραπάνω ορισμών οδηγεί εύκολα στην παραδοχή της εννοιολογικής σύγχυσης που επικρατεί ανάμεσα στους θεωρητικούς της αξιολόγησης στον διεθνή, αλλά και ειδικότερα στον ελλαδικό χώρο. Θα συμφωνήσουμε με τον Δημητρόπουλο (ό.π.:24), ο οποίος σχολιάζει, ότι το πρόβλημα είναι σχετικά έντονο στη γλώσσα μας, αφ' ενός γιατί υπάρχει και σε άλλες γλώσσες, οπότε μεταφέρεται αυτούσιο από τις μεταφράσεις ή αποδόσεις ξένων όρων στα ελληνικά και αφ' ετέρου, γιατί κανένας ελληνικός όρος δεν είναι τόσο περιεκτικός, ώστε να αποδώσει μόνος του με επάρκεια όλους τους ξένους σχετικούς όρους.

Ο Cuba εντοπίζει τρεις κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών που συναντώνται στη βιβλιογραφία: Τη μέτρηση, τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων και την επιστημονική κρίση (στο Δημητρόπουλος, ό.π.:24). Πράγματι, μελετώντας προσεκτικά τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνεται εύκολα πως ο πολυσυζητημένος όρος αναφέρεται άλλοτε στον προσδιορισμό της αξίας μέσα από τη θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων, ή στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια, ή αναφέρεται ως ερευνητική διαδικασία, ως συστηματική ανάλυση, με έμφαση στην εγκυρότητα των στόχων, του σχεδιασμού και των τεχνικών της. Άλλοτε δίνεται έμφαση στην επαλήθευση των τεθέντων στόχων και άλλοτε στην συγκέντρωση πληροφοριών βάσει κριτηρίων, στην διαμόρφωση μιας κρίσης με σκοπό είτε τη λήψη αποφάσεων, είτε την επιλογή εναλλακτικών λύσεων, είτε ακόμη την αποτίμηση της ποιότητας ή της ωφέλειας προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν. Ακόμη, άλλοτε χαρακτηρίζεται ως μέσο κατανόησης και άλλοτε ως τυπική μορφή κοινωνικού ελέγχου. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Κακανά κ.ά., (ό.π.:32), στους παραπάνω ορισμούς εμπεριέχονται με φανερό ή μη τρόπο, κάποιες έννοιες που στην ουσία δηλώνεται το σημείο εστίασης του κάθε μελετητή. Έτσι διαφορετικοί μελετητές αναδεικνύουν είτε την εκτίμηση και

διατύπωση κρίσεων, είτε την αξιοπιστία και εγκυρότητα, είτε την επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης, ή την επιλογή μεθόδου και τεχνικών ή την επιλογή του αντικειμένου της.

Θα συμφωνήσουμε ωστόσο με την διατύπωση του ορισμού που ανήκει στον Χαρακόπουλο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, συμπληρώνοντας ότι η αξιολόγηση - εκτός από διαυγής, έλλογη και ενδεδειγμένη – είναι συστηματική διαδικασία που υπόκειται σε αυστηρό σχεδιασμό και η οποία αποβλέπει στη συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του αντικειμένου της αξιολόγησης.

Είναι εμφανές πως συχνά, ο ορισμός της αξιολογικής διαδικασίας, γίνεται σε συνάρτηση με συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένα κριτήρια καθώς και την ύπαρξη μεθόδων και σχεδιασμού πριν και κατά τη διεκπεραίωσή της.

Οι δύο έννοιες, «στόχοι» και «αξιολόγηση», προσδιορίζουν η μία την άλλη. Κάθε διαδικασία αξιολόγησης θα έχανε το νόημά της αν υπολογιζόταν ανεξάρτητα από τους στόχους που έχουν κάθε φορά τεθεί. Ο σκοπός ή ο στόχος της αξιολόγησης αντανάκλα το λόγο για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση αυτή, είναι δηλαδή το «γιατί;» της αξιολόγησης.

Ωστόσο θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι οι στόχοι της αξιολόγησης δεν πρέπει να συγχέονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης, μ' αυτό δηλαδή το οποίο αξιολογείται. Το αντικείμενο αντανάκλα το «τι;» της αξιολόγησης.

Άλλη θεμελιώδης διάσταση στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι ο καθορισμός των κριτηρίων, η ορθότητα των οποίων προσδιορίζει την επιστημονικότητά της. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2004:131), «το κριτήριο έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης». Ανάλογα με το είδος, το σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης, γίνεται αντίστοιχα η επιλογή των κριτηρίων. Όπως αναφέρει ο Cuba (στο Δημητρόπουλος, ό.π.:88-89), κριτήρια τα οποία πρέπει να εφαρμόζονται τόσο στην έρευνα όσο και στην αξιολόγηση, είναι: α) η πειστικότητα των ευρημάτων, η οποία εξασφαλίζεται μέσω διασταύρωσης στοιχείων και του τριγωνισμού, β) η εφαρμοστικότητα-γενικευσιμότητα της αξιολόγησης σε άλλες καταστάσεις με άλλα υποκείμενα, η οποία εξασφαλίζεται μέσω της προσαρμογής των ευρημάτων, της γενίκευσης και του ελέγχου υποθέσεων και της εξειδικευμένης περιγραφής, γ) η συνέπεια των ευρημάτων της αξιολόγησης, η οποία εξασφαλίζεται με την αξιοποίηση μιας δεύτερης θεώρησης των ευρημάτων από

έμπειρους ειδικούς και δ) η ουδετερότητα της αξιολόγησης, η οποία εξασφαλίζεται με διαδικασίες επιβεβαίωσης.

Χωρίς αμφιβολία, ο βασικότερος συντελεστής της αξιολογικής διαδικασίας και ο κύριος ενεργός φορέας της είναι ο αξιολογητής, γιατί απ' αυτόν εξαρτάται τόσο η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της προσπάθειας της αξιολόγησης, όσο και το κύρος και η αξιοπιστία της. Ο αξιολογητής αποτελεί το «ποιος;» της αξιολόγησης.

Ολοκληρώνοντας, σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία, εμφανίζονται δύο βασικοί διαχωρισμοί της αξιολόγησης, που απαντούν στην ερώτηση «πώς;»: η εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση και η διαμορφωτική – ολική ή απολογιστική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Scriven, η εσωτερική αξιολόγηση διεξάγεται από εμπλεκόμενους στην υπό αξιολόγηση διαδικασία, ενώ η εξωτερική από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Απ' την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Αντίθετα, η ολική αξιολόγηση αφορά την παροχή πληροφοριών που μπορούν να βοηθήσουν σε κρίσεις σχετικά με την απόρριψη, υιοθέτηση, συνέχιση ή επέκταση. Είναι δυνατό, οι τέσσερις πιο πάνω βασικοί τύποι να συνδυαστούν μεταξύ τους (στο Γραμματικόπουλος, ό.π.:238-239).

1.5 Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η απόπειρα αποσαφήνισης της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποδεικνύεται αρκετά δύσκολη υπόθεση, δεδομένου ότι και σ' αυτό το πεδίο απουσιάζει η ομοφωνία των μελετητών. Αυτό αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο, αν σκεφτεί κανείς ότι η πιο διευρυμένη μορφή της, που είναι η ίδια η αξιολόγηση, όπως φάνηκε παραπάνω, είναι μια ιδιαίτερα πολυδιάστατη έννοια που είναι φυσικό να επηρεάζει όλες τις εκδοχές της. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία αποτελείται από ποικίλες παραμέτρους όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η διδακτική προσέγγιση, τα μέσα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και πλήθος άλλες, συνεπώς αποτελεί πολύπτυχη και πολυσύνθετη διαδικασία, που δύσκολα ορίζεται σ' όλο της το εύρος. Εμείς, αφού αφήσουμε να φανεί αυτή η εννοιολογική ευρύτητα, μέσα από τις βιβλιογραφικές αναφορές, θα επιχειρήσουμε να καταλήξουμε σ' έναν όσο γίνεται πληρέστερο ορισμό.

Ξεκινώντας, θα ήταν χρήσιμο να τοποθετήσουμε χρονολογικά την εμφάνιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως αναπτυσσόμενο κλάδο. Η ανάπτυξη των επιστημών της αξιολόγησης εντοπίζεται μεταπολεμικά, μετά τη δεκαετία του 1960 και σήμερα πλέον αποτελούν βασικό κλάδο των παιδαγωγικών σπουδών (Παπακωνσταντίνου, 1993:166).

Στον χώρο της εκπαίδευσης διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς προκειμένου να αποδώσουν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Στην ελληνική βιβλιογραφία, συναντώνται ως επί τω πλείστον, οι όροι «*σχολική αξιολόγηση*», «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*», «*αξιολόγηση της εκπαίδευσης*», «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*» κ.λ.π. (Κυριαζή, 2002:23). Η ίδια μελετήτρια αναφέρει ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τόσο μεγάλη ευρύτητα γιατί αναφέρεται στις χρησιμοποιούμενες παιδαγωγικές μεθόδους, σ' αυτούς που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται, στον έλεγχο του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, της ποσοτικής και ποιοτικής επάρκειας του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού, αλλά και κάθε άλλου παράγοντα που επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Goldstein αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (στο Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:17).

Ο Κουλαϊδής υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς βιβλίων, πολιτικοί) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα (Καραλής, ό.π.:99).

Σύμφωνα με τον Ζιαγκάκη (1993:124), ο οποίος βλέπει την αξιολόγηση σαν μία δυναμική διαδικασία που πρέπει να αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας, μια σωστή αξιολόγηση προϋποθέτει την βελτίωση των αναγκαίων συνθηκών που αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό έργο, περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που το επηρεάζουν και επικεντρώνεται στην διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, συνεχίζοντας, ότι οι βασικότεροι παράγοντες που πρέπει να περιλαμβάνει

η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η υλικότεχνική υποδομή, το κοινωνικό περιβάλλον, η διαδικασία διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διοικητικό προσωπικό.

Ο Κωνσταντίνου (2000:79), δίνοντας έμφαση στους στόχους, στη μεθοδολογία αλλά και στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας, ορίζει την αξιολόγηση ως τη «διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικά της εκπαίδευσης σε σχέση με αρχικά προσδιορισμένους στόχους αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας».

Ο νόμος 2986/2002, προσδίδει διττό ρόλο στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εκείνον της ελεγκτικής διαδικασίας και εκείνον της ανατροφοδοτικής και αναφέρει ότι *«η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης»*.

Ο Παπακωνσταντίνου (ό.π.:34), σχολιάζει ότι η αξιολόγηση αντικατοπτρίζει την απόσταση που χωρίζει τον κάθε εκπαιδευτικό από την επίσημη, προδιαγεγραμμένη, τυποποιημένη, αναγνωρισμένη, προσδοκώμενη, ενιαία, μοναδική αντίληψη που εκφράζει με την περισσότερο ή λιγότερο κωδικοποιημένη και επεξεργασμένη του κλίμακα το ΥΠΕΠΘ». Είναι φανερό ότι κάτω από τη συγκεκριμένη οπτική, η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρουσιάζεται σαν μέσο επιβολής, ελέγχου και συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού απέναντι στους μηχανισμούς ελέγχου, εκπαιδευτικής πολιτικής και εξουσίας. Ο ίδιος ερευνητής, δίνει μια συνολική, ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού την τοποθετεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, λέγοντας ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία αναφέρεται είτε σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν «καινοτόμο» εκσυγχρονιστικό αναπτυξιακό και πειραματικό χαρακτήρα με σκοπό να ελέγξουν την πορεία υλοποίησης, επιτυχίας και αποτελεσματικότητάς τους – οπότε η όλη διαδικασία τοποθετείται σε επίπεδο μακροανάλυσης – είτε σε μεθόδους τεχνικές και μέσα διδασκαλίας στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα – οπότε η διαδικασία

τοποθετείται κυρίως στο επίπεδο της μικροανάλυσης δηλ. της εκπαιδευτικής σχέσης και πράξης.

Οι Black & Wiliam (στο Boston, 2002) δίνουν έναν ευρύ ορισμό για την αξιολόγηση, προκειμένου να συμπεριλάβουν όλες τις δραστηριότητες που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναλαμβάνουν, ώστε να πάρουν πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαγνωστικά σε άλλη διδασκαλία και μάθηση. Όπως επισημαίνουν οι παραπάνω μελετητές, κάτω από αυτόν τον ορισμό, η αξιολόγηση περιλαμβάνει την παρακολούθηση του δασκάλου, την συνομιλία στην τάξη, και την ανάλυση των μαθητικών εργασιών, συμπεριλαμβανομένων των εργασιών στο σπίτι και των τεστ. Οι αξιολογήσεις γίνονται διαμορφωτικές όταν οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία και η μάθηση στις ανάγκες των μαθητών.

Οι Sanders & Davidson (in Kellaghan & Stufflebeam, 2003:807), ορίζουν τη σχολική αξιολόγηση ως μία συστηματική έρευνα της ποιότητας ενός σχολείου και του πόσο καλά εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινότητας. Όπως επισημαίνουν οι δύο μελετητές, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αφ' ενός κατευθύνει τις ανάγκες των γονέων οι οποίοι ενδιαφέρονται να ξέρουν πώς θα επιλέξουν ένα καλό σχολείο, αφ' ετέρου κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς παράγοντες οι οποίοι θέλουν να γνωρίζουν πώς θα βελτιώσουν το σχολείο τους, και δίνει σημαντικές πληροφορίες για λήψη αποφάσεων στη σχολική ηγεσία. Παράλληλα συμβάλλει στην αναγνώριση αναγκών, στην εγκαθίδρυση στόχων, στην αποσαφήνιση στόχων, στην επιλογή στρατηγικών με σκοπό την επίτευξη στόχων, στην παρακολούθηση της προόδου και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων και του αντίκτυπου.

Ένας άλλος ερευνητής, ο Stufflebeam (in Kellaghan & Stufflebeam, op.cit.:775), εκτιμά ότι η αξιολόγηση, η οποία είναι μια συστηματική διαδικασία εκτίμησης της αξίας ενός προγράμματος ή άλλου αντικειμένου, είναι ουσιαστική στην επιτυχία κάθε σχολικής ή άλλης κοινωνικής επιχείρησης. Ένα σύστημα λειτουργικής σχολικής αξιολόγησης, παρέχει κατεύθυνση για βελτίωση, διατηρεί τεκμήρια αποδοτικότητας και προάγει την κατανόηση της διδασκαλίας, της μάθησης και κάθε άλλης σχολικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με άλλη άποψη, «η αξιολόγηση που έχει ως αντικείμενο ένα ή περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσης καλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση» (Γραμματικόπουλος, ό.π.:239).

Ακόμη, στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «το σύνολο εκείνο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών

που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων υποδομής μαθητών και εκπαιδευτικών» (Μπουζάκης, 2006:273).

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής συναντούμε τους εξής ορισμούς που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σύμφωνα λοιπόν με τον Koralek, η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια συστηματική διαδικασία για την απόκτηση πληροφοριών από παρατήρηση, συνεντεύξεις, φακέλους εργασίας, τεστ και άλλες πηγές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σχηματιστούν κρίσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών (Κακανά κ.ά., ό.π.:35). Ο Epstein et al. (Κακανά κ.ά., ό.π.:35), αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση σαν μία συνεχή διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών με στόχο να βοηθήσουμε τις αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη. Οι πληροφορίες αφορούν τα παιδιά, τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης.

Ο Δημητρόπουλος (2005:24) αναφέρει ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος παίρνει τον τίτλο εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται για συγκεκριμένους σκοπούς και έχει τα δικά της αντικείμενα αξιολόγησης, τα οποία όπως διαφαίνεται από τον ορισμό που ακολουθεί, αφορούν τόσο στους έμψυχους, όσο και στους μη έμψυχους συντελεστές της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη «συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2004:30).

Ένας τελευταίος ορισμός θέλει την εκπαιδευτική αξιολόγηση να είναι μία *«πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες με σκοπό: α) να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων β) να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων γ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, επιλογή ή βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών δ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους ε) να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθέναν από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα»* (Μαγγόπουλος, ό.π.:16-17).

Εξετάζοντας τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνει κανείς την πολυεδρικότητα της έννοιας που μελετούμε. Αλλού εμφανίζεται σαν ελεγκτικός μηχανισμός ή μέσο συμμόρφωσης προς την επίσημη γραμμή κι αλλού ως εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης. Αλλού αναφέρεται ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που αφορά σε προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια με έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μεθόδων και των αποτελεσμάτων της. Άλλοτε εστιάζει τη δυναμική της στα στενά πλαίσια της σχολικής μονάδας ή της σχολικής τάξης κι άλλοτε επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Τέλος, άλλες φορές εστιάζεται στους έμψυχους κι άλλες φορές στους μη έμψυχους συντελεστές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ολοκληρώνοντας, θα θεωρήσουμε τον ορισμό του Μαγγόπουλου ως τον πληρέστερο και περιεκτικότερο όλων όσων ήδη παρουσιάστηκαν και τον υιοθετούμε ως τον πλέον κατάλληλο για τα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι παράλληλα με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι οι όροι «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» και «αξιολόγηση στην εκπαίδευση». Ωστόσο οι τρεις όροι δεν συνταυτίζονται. Όπως πολύ σωστά σχολιάζει ο Μαγγόπουλος (ό.π.:17), η «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» αφορά στη μακροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την συνολική εξέταση δηλαδή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, η «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» αναφέρεται στην μικροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφορά καθένα ή ένα μέρος μόνο των έμψυχων ή μη έμψυχων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπερασματικά λοιπόν, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι μια γενικότερη και ευρύτερη έννοια η οποία εμπερικλείει τους δύο προηγούμενους όρους, τόσο δηλαδή τη μακροσκοπική όσο και τη μικροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και - όπως εξηγεί και η Δαμιανάκη, (2006:17),- δεν θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την έννοια της «αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών», η οποία αποτελεί μόνο ένα τμήμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφορά στη διδασκαλία και στον εκπαιδευτικό ειδικότερα.

1.6 Έννοια της αυτοαξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε πιο πριν, η αποτελεσματικότητα και η βελτίωση της ποιότητας ενός οργανισμού συνδέονται άρρηκτα με την αξιολογική διαδικασία, μέσω

της οποίας εντοπίζονται οι δυνατές και οι αδύνατες περιοχές, οπότε λαμβάνονται κατάλληλες αποφάσεις και καταρτίζεται ένα σχέδιο δράσης με σκοπό αφ' ενός τη διατήρηση των θετικών στοιχείων και αφ' ετέρου την ενδυνάμωση των παραμέτρων που εμφανίζουν ελλείμματα. Ο σχολικός οργανισμός με τη σειρά του, οδηγείται σε ανάλογα αποτελέσματα δια μέσου της εφαρμογής της αξιολόγησης. Δύο είναι οι βασικοί τρόποι αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση (self-evaluation). Η μεν πρώτη διενεργείται από άτομο εκτός της σχολικής μονάδας, η δε δεύτερη, διενεργείται από άτομα εντός του σχολικού οργανισμού. Στο παρόν κεφάλαιο θα μας απασχολήσει η έννοια της αυτοαξιολόγησης.

Συχνά παρατηρείται σύγχυση μεταξύ της εσωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, Ο όρος αυτοαξιολόγηση πολλές φορές χρησιμοποιείται στον ελλαδικό χώρο αλλά και διεθνώς, ως συνώνυμος της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο Scriven περιορίζει την εμβέλεια του όρου αυτοαξιολόγηση στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού, θεωρώντας ότι αφορά μόνο σε φυσικά πρόσωπα. Δεν την επεκτείνει στα πεδία της αξιολόγησης φορέων, σχολικών μονάδων και προγραμμάτων. Ο Σολομών (1999:18) θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση ως έννοια χαρακτηρίζεται από εξασθένιση των σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας και στηρίζεται στην ανάπτυξη συλλογικών διαδικασιών. Κάνει δε διάκριση μεταξύ της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης και της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Ωστόσο κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι πάντοτε εσωτερική, ενώ το αντίθετο δεν ισχύει, και έχει την ασθενέστερη ελεγκτική διάσταση από κάθε μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Καραλής, 2006:106).

Οι Boud & Donovan, το 1982 (στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008:12) περιέγραψαν την αυτοαξιολόγηση ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διενεργείται από την ίδια τη μονάδα για σκοπούς βελτίωσής της.

Παρόμοια ο Devos το 1998 (στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, ό.π.:12) διατύπωσε τον εξής ορισμό: Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μία διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα.

Ο MacBeath (στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, ό.π.:12) θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι «μία εκ των έσω αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής».

Ο Κουλαϊδής (στο Μπαγάκης,1999:77), αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι «ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του».

Στον Οδηγό εφαρμογής του Προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η εσωτερική αξιολόγηση περιγράφεται ως «*η συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, με στόχο την απόκτηση έγκυρης γνώσης για το παραγόμενο στο σχολείο εκπαιδευτικό έργο και τη δραστηριοποίηση των εμπλεκόμενων για την αναβάθμιση της ποιότητάς του*» (Ζουγανέλη, 2002:22).

Ο Michael Berber (στο MacBeath, op.cit.:10), περιγράφει την αυτοαξιολόγηση ως συνεχή αναζήτηση στοιχείων τεκμηρίωσής της, μέσα σε ένα σχολείο που θα δίνει την αίσθηση της διαφάνειας ως προς τους σκοπούς, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και την επίδοση.

Σύμφωνα με άλλο ορισμό (Πράντζου – Κάνιουρα, 2005:21), αυτοαξιολόγηση είναι μία εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διενεργείται, καθοδηγείται, υποστηρίζεται και σχεδιάζεται μέσα στο σχολικό οργανισμό. Μπορεί να είναι ημιδομημένη ή συστηματική και ενεργοποιεί όλα τα μέλη του σχολείου ως μία κοινότητα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των πρακτικών που ακολουθεί το σχολείο. Όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, διεξάγεται σε τρία επίπεδα: σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και σε επίπεδο σχολείου.

Ο Χατζόπουλος (2006:2), ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως μία συστηματική διαδικασία καταγραφής ποιοτικών δεδομένων του μαθήματος και του σχολείου από το ίδιο το σχολείο. Τα δεδομένα αυτά αφορούν στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, συλλέγονται συστηματικά και παρουσιάζονται. Αποτελούν την ποιοτική εικόνα της κάθε σχολικής μονάδας. Ακόμη, όπως συμπληρώνει ο ίδιος μελετητής, «*η εσωτερική αυτή αξιολόγηση, αποτελεί μια αντικειμενική διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας, καθότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την αναπτύσσουν, την εφαρμόζουν, συλλέγουν και αναλύουν τα στοιχεία και εξάγουν συμπεράσματα για την ίδια*

τους την επαγγελματική απόδοση και την επίδοση του σχολείου. Οι ίδιοι ανακοινώνουν τα αποτελέσματα και οι ίδιοι καλούνται να αξιοποιήσουν τα συμπεράσματά της».

Τελειώνοντας, άλλος ένας ορισμός που συναντάται στην βιβλιογραφία σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, αναφέρει ότι η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από το προσωπικό της μονάδας, αφορά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και είναι η συλλογική και διαρκής διερεύνηση όλων των διαστάσεων που συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο και γενικότερα της σχολικής ζωής από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους (Σπαθής, 2007:6).

Παρατηρώντας πιο προσεκτικά τους παραπάνω ορισμούς είναι εύκολο να διαπιστώσει κάποιος όχι μόνο τη χαρακτηριστική ομοιότητα αλλά και τη συμπληρωματικότητά τους. Αν επιχειρούσαμε να κάνουμε μια σύνοψη των παραπάνω ορισμών, θα καταλήγαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση είναι μία διεργασία που λαμβάνει χώρα μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.
- Διενεργείται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών του σχολικού οργανισμού.
- Αφορά στη συστηματική καταγραφή, συλλογή, παρουσίαση και ερμηνεία τεκμηριωμένων στοιχείων που αφορούν στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Απώτερος σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η λήψη αποφάσεων για την περαιτέρω βελτίωσή του.
- Αποτελεί μία διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα όλων των παραγόντων του σχολικού οργανισμού.
- Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή διεξαγωγή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι η ύπαρξη διαφάνειας τόσο στους σκοπούς, όσο και στη συμπεριφορά αλλά και στην επίδοση των εμπλεκόμενων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να δοθεί μια συνολική εικόνα των ερευνών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού, κατ' αρχήν στο διεθνή χώρο, πραγματοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο και μια ιστορική αναδρομή. Παράλληλα θα παρουσιαστούν τα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας που κυριάρχησαν σε κάθε περίοδο ερευνών. Απώτερος στόχος είναι να καταλήξουμε στους παράγοντες εκείνους, που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, συναντώνται στα αποτελεσματικά σχολεία και που συνεπώς η ύπαρξη ή η απουσία τους καθορίζει και την αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη θα ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας, του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, αλλά και εκείνα που φαίνεται να αναστέλλουν την αποτελεσματική λειτουργία της..

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο και ασχολήθηκαν είτε με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού, είτε με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

2.2 Το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων δεν αποτελεί μια πρόσφατη επιδίωξη και αντικείμενο ερευνητικής μελέτης των πολιτικών και των ερευνητών. Αντίθετα, αποτέλεσε μείζον θέμα επιστημονικής έρευνας από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τη δεκαετία του 1920, κυριαρχεί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία, μέσα από την εκπαίδευση, ενσωματώνεται μέσα στο άτομο ένα «πραγματικό» ή «μεταφορικό» συστατικό της εκπαίδευσης, του οποίου η απόδοση παρουσιάζεται στο μέλλον. Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι ο καταρτισμένος εργάτης είναι παραγωγικότερος από τον ανειδίκευτο και συνεπώς αποτελεί κερδοφόρο παράγοντα μιας επιχείρησης. Επομένως, κατά τη δεκαετία αυτή, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με οικονομικούς όρους ως απόσβεση κεφαλαίου και παρατηρείται κατακόρυφη αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τις ονομαζόμενες «καμπύλες εκπαιδευτικής παραγωγής», δανεισμένες από το χώρο της οικονομίας, προκειμένου να διερευνήσουν

τους παράγοντες που επιδρούν στην μαθητική επίδοση, την οποία θεωρούν συνάρτηση της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών, των επιδράσεων της ομάδας στην οποία μετέχουν, των μέσων που διαθέτει το σχολείο και της ικανότητάς τους. Εγκαθίστανται οι όροι «παραγωγικότητα», «αποδοτικότητα», «αποτελεσματικότητα». Σε αναπτυσσόμενες μεν χώρες όπως η Νιγηρία, η Χιλή, η Σιγκαπούρη και η Αλγερία επενδύεται στην εκπαίδευση το 30%, ενώ σε ήδη αναπτυγμένες χώρες το 15% του προϋπολογισμού.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, κυρίαρχο αίτημα στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές και η πρόσβαση όλων των κοινωνικών ομάδων στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, το οποίο σηματοδοτεί ουσιαστικά την έναρξη της κίνησης για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η πρώτη περίοδος των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποσκοπεί στο να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο η φοίτηση ενός μαθητή σε συγκεκριμένο σχολείο καθορίζει τις επιδόσεις του. Το 1964, οι Bourdieu και Passeron στη Γαλλία, προσπάθησαν να δείξουν πώς το σχολείο αποβάλλει τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων (Θεριανός, 2006:18). Τη δεκαετία του 1960, το Αμερικανικό Κογκρέσσο, το οποίο ενδιαφερόταν να αποκαταστήσει τις βαθιές κοινωνικές και φυλετικές διαφορές, τη στιγμή που εθνικές συγκρούσεις μέσα στα γκέτο στο εσωτερικό της πόλης απειλούσαν την συνεκτικότητα της αμερικανικής ζωής, ανέθεσε στον Coleman την πραγματοποίηση μιας μεγάλης έρευνας με τον τίτλο «Equality of Educational Opportunity» (Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών) (MacBeath & Mortimore, 2001:3 ; Thrupp, 1997:13-14)). Η έρευνα διεξήχθη στις Η.Π.Α., σε 4.000 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούσε στις επιδόσεις 645.000 μαθητών. Παραμένει μέχρι σήμερα η μεγαλύτερη έρευνα που έγινε ποτέ για τη δημόσια εκπαίδευση στις Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Coleman ήταν άκρως απογοητευτικά, δεδομένου ότι, όπως επισήμαιναν, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι ο καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας, και όχι το ίδιο το σχολείο, του οποίου τη συμβολή θεώρησε ως αμελητέα. Η κοινωνιολογική θεωρία του δομολειτουργισμού θεώρησε τα αποτελέσματα της έρευνας του Coleman φυσιολογικά, εφόσον υποστήριζε τη θέση ότι η σχολική αποτυχία και η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου δεν συνιστούν πρόβλημα, καθώς είναι αναγκαίοι μηχανισμοί εξισορρόπησης του κοινωνικού συστήματος και ρυθμιστές της κοινωνικής κινητικότητας (Θεριανός, ό.π.:21).

Παράλληλα, το 1967 στην Βρετανία η Plowden, κάτω από τον τίτλο «Παιδιά και δημοτικά σχολεία», ερεύνησε τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και αποτυχίες σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Βρετανίας, καταλήγοντας σε ίδια συμπεράσματα (Moorley & Rassool, 1999:2). Τα συμπεράσματα αυτά αποτέλεσαν το πιο δυνατό όπλο μέσω του οποίου ασκήθηκε έντονη και πολλές φορές άδικη κριτική εναντίον του σχολείου (Μυλωνά, 2005:20). Ταυτόχρονα, το πολιτικό κλίμα συνέτεινε στο να μην αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας η επίδραση του σχολείου. Συγκεκριμένα, η αριστερή παράταξη τόνισε, ότι όσο κι αν αυξηθούν οι δαπάνες για την εκπαίδευση δεν μπορούν να ανατρέψουν την κοινωνική ανισότητα χωρίς να συμβούν παράλληλα πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Ο νεοφιλελεύθερος Hanusek, θέλοντας να στηρίξει την άποψη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές δαπάνες είναι άχρηστες, έγραψε το άρθρο «Throwing money at schools» («Πετάοντας χρήματα στα σχολεία»). Τέλος, η ακροδεξιά παράταξη υποστήριξε, ότι οι δαπάνες στην εκπαίδευση δεν βελτιώνουν τις επιδόσεις των νέγων μαθητών, διότι ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι χαμηλός και γενετικά προσδιορισμένος (Θεριανός, ό.π.:20).

Την ίδια χρονιά, δημοσιεύθηκε ένα άρθρο κάτω από τον τίτλο «Διαλυμένα σχολεία;» (Delinquent Schools?) από τον Power και τους συνεργάτες του. Σ' αυτή την έρευνα φάνηκε ότι μερικά σύγχρονα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Λονδίνου της αστικής περιοχής του Tower Hamlets είχαν κατά είκοσι φορές αυξημένη σε αναλογία εγκληματικότητα από άλλα της εργατικής τάξης της ίδιας περιοχής, διαφορά, που αργότερα αποδόθηκε σχεδόν εξ' ολοκλήρου από τους ίδιους τους ερευνητές στην επίδραση που ασκούσαν τα σχολεία πάνω στους μαθητές τους (Reynolds, στο Riddell & Brown, 1991:21).

Η δεκαετία του 1970 σηματοδοτήθηκε από την οικονομική κρίση και την αύξηση της ανεργίας λόγω της πετρελαϊκής κρίσης του 1973. Η κρίση αυτή δεν επέτρεψε να γίνουν επενδύσεις στον χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό τόσο την οικονομική ανάπτυξη, όσο και την κοινωνική ισότητα (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:281). Η περίοδος αυτή φέρνει το σχολείο κάτω από μεγαλύτερο πολιτικό και κεντρικό έλεγχο. Παρουσιάζεται πτώση της απόδοσης στις εξετάσεις, απογοητευτικά ευρήματα από την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων, μείωση της παραγωγικότητας στις βιομηχανίες. Όλα αυτά συνέβαλαν στο να γενικευθεί η δυσαρέσκεια για τη δημόσια εκπαίδευση (Μυλωνά, 2005:15-16). Την τάση της εποχής εκφράζουν τα λόγια του Burnstein: «τα σχολεία δεν είναι δυνατόν να αντισταθμίσουν τις ανισότητες και τα προβλήματα της κοινωνίας».

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου παρουσιάζεται μία στροφή στην κοινωνιολογικού τύπου έρευνα, η οποία μελετά τις κοινωνικές παραμέτρους και διαστάσεις του σχολείου, σε σχέση με την πιθανή τους επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως δείχνουν οι παρακάτω έρευνες.

Το 1971 ο Weber ερεύνησε τέσσερα αστικά κεντρικά σχολεία φτωχών περιοχών, τα οποία επιλέχθηκαν λόγω του ότι οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση βρισκόταν πάνω από το μέσο όρο της γειτονιάς παρά τις εισροές του σχολείου. Ο Weber διαπίστωσε ότι η κατανομή των πόρων και της εξουσίας, καθώς και οι υψηλές προσδοκίες και η σχετική ευταξία μέσα στα σχολεία συσχετίζονται σημαντικά (Mortimore, στο Riddell & Brown, op.cit.:11). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων δεν είχαν περισσότερα εποπτικά μέσα διδασκαλίας από τα άλλα σχολεία. Ήξεραν όμως να τα χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον θεωρούσαν την εργασία τους «αποστολή», αφιέρωναν πολύ χρόνο στα ζητήματα του σχολείου, συνεργάζονταν στενά για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους και κρατούσαν στενές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών (Θεριανός, ό.π.:27).

Σημαντική είναι η έρευνα για την ανισότητα που διενήργησε ο Jencks το 1972 στις Η.Π.Α. Σχολιάζοντας την διάσταση «εισροές – εκροές» της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, βεβαίωσε ότι *«οι επιπρόσθετες σχολικές δαπάνες είναι απίθανο να αυξήσουν την επίδοση και η αναδιανομή των πόρων δεν θα μειώσει την ανισότητα στις επιδόσεις των τεστς»* (Morley & Rasool, op.cit.:8). Παρά την ορθή επισήμανσή του, ο Jencks δεν εισέρχεται καθόλου στο τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στα σχολεία. Την περίοδο αυτή λοιπόν και κάτω από την επίδραση των παραπάνω ευρημάτων, ο διάλογος για την παιδεία δεν αφορά καθόλου στο πώς θα αναδιοργανωθεί το σχολείο ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα, εφόσον δεν μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Μια δεύτερη έρευνα που διεξήχθη το 1974 από το State of New York's Office of Educational Improvement σε δύο αστικά κεντρικά σχολεία της Νέας Υόρκης στα οποία φοιτούσαν μαθητές οικονομικά μειονεκτούντες, διαπιστώθηκε ότι το ένα παρουσίαζε υψηλές επιδόσεις, ενώ το άλλο χαμηλές. Οι παράγοντες που εμφανίστηκαν να ξεχωρίζουν ανάμεσα στα δύο σχολεία ήταν ο τρόπος διοίκησης από τη σχολική αρχή, καθώς και η στρατηγική της ανάγνωσης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί (Mortimore, στο Riddell & and Brown, op.cit.:11).

Το 1976 στην Καλιφόρνια έλαβε χώρα μία έρευνα από τον Madden και τους συνεργάτες του, κατά την οποία εξετάστηκαν 21 ζευγάρια μαθητών της στοιχειώδους

εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκαν διαφορές στη στάση της ηγεσίας και στον προσανατολισμό των διδασκόντων προς την αποστολή τους, καθώς επίσης και στον χρόνο που αφιεωνόταν σε διάφορες δραστηριότητες (Mortimore, στο Riddell & Brown, op.cit.:11).

Το 1977 οι Brookover και Lezotte ξεκίνησαν να μελετούν σχολεία του Michigan. Οι ερευνητές μελέτησαν έξι σχολεία, χρησιμοποιώντας δεδομένα από ένα προτυποποιημένο πρόγραμμα εξετάσεων, στο οποίο εμφανίστηκαν να βελτιώνονται μερικά σχολεία, ενώ δύο από αυτά να εξασθενούν. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στα σχολεία από εκπαιδευμένους ερευνητές, οι οποίοι μίλησαν με το προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες και στο ρόλο της ηγεσίας (Mortimore, in Riddell & Brown, op.cit.:11-12).

Το 1979 στις Η.Π.Α. οι ερευνητές Brookover και Edmonds κατέληξαν σε πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία, η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα στην σχολική επίδοση, αλλά σημαντικοί παράγοντες είναι η ποιότητα της σχολικής μάθησης καθώς και το κλίμα του σχολείου, δηλαδή η αγάπη και κατανόηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (Μυλωνά, 2005:21, Δαμιανάκη, ό.π.:30). Είναι σαφές στα τέλη της δεκαετίας αυτής μία μετάβαση σε σχέση με τα ευρήματα των πρώτων ερευνών που ήθελαν να παρουσιάζουν τη σχολική επίδοση σαν αποτέλεσμα της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών, σε μια πιο αισιόδοξη τοποθέτηση, που αρχίζει να αποκαθιστά το ρόλο των σχολείων και συνοψίζεται στη φράση: «Τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά» (Schools can make a difference), σύνθημα, που αποτέλεσε και τον υπότιτλο της έρευνας του Brookover . Ο Brookover μελέτησε ποσοτικά δεδομένα από ένα δείγμα 159 σχολείων, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν και ένα υπο-δείγμα 68 δημοτικών σχολείων του Michigan. Η έρευνα αποκάλυψε ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών δεν εξηγούσε αποκλειστικά τις μαθητικές επιδόσεις, πράγμα που έκανε για τις επιδόσεις στην ανάγνωση και στα μαθηματικά η κοινωνική δομή του σχολείου (Δαμιανάκη, ό.π.:31).

Ο Ron Edmonds είναι γνωστός για το μοντέλο των πέντε παραγόντων, η εφαρμογή των οποίων, οδηγεί στη βελτίωση των σχολείων. Βασισμένο στα πορίσματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία, το μοντέλο του Edmonds, αποτελείται από τους εξής παράγοντες: έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, ισχυρή καθοδήγηση του διευθυντή, συχνή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και κλίμα ηρεμίας (Δαμιανάκη, ό.π.:31).

Το ίδιο χρονική στιγμή παρουσιάζεται στροφή στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα όταν ο παιδοψυχολόγος Rutter και οι συνεργάτες του διεξήγαγαν έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο με τον τίτλο «15.000 ώρες» (Fifteen Thousand Hours), η οποία έδειξε ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ σχολικών διαδικασιών και μαθητικής προόδου (Morley & Rassool, op.cit.:9) και ότι παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, η ποιότητα της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και στους γονείς τους, η ποιότητα του εξοπλισμού του σχολείου και η αξιοποίησή του, η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, μπορούν να επιδράσουν θετικά τόσο στις επιδόσεις των μαθητών, όσο και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο (Θεριανός, ό.π.:27-28, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:281). Ένα δεύτερο σύνθημα δόθηκε τότε μέσα από τις έρευνες αυτές: «Τα σχολεία ενδιαφέρουν» (School matters) (Δαμιανάκη, ό.π.:35). Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών οδήγησαν στην ανάγκη για βαθύτερη και περισσότερο συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν ορισμένες σχολικές μονάδες πιο αποδοτικές από άλλες.

Στη συνέχεια, η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέθηκε σε κάποιο βαθμό με το έργο της σχολικής βελτίωσης και πήρε επίσημη μορφή διεθνώς κατά τη δεκαετία του 1980, όπου σηματοδοτείται η έναρξη της δεύτερης περιόδου των ερευνών. Κατά την περίοδο αυτή οι ερευνητές επιδιώκουν να βελτιώσουν τα μεθοδολογικά εργαλεία τους και να αναπτύξουν προγράμματα που στηρίζονται σε διαφορετικές ερευνητικές στρατηγικές, όπως μελέτες περίπτωσης αποτελεσματικών σχολείων, καθώς και πειραματικές έρευνες. Σκοπός τους είναι ο εντοπισμός όσο το δυνατό περισσότερων παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ωστόσο η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία περιορίστηκε στην Βρετανία, ενώ προς τα τέλη της δεκαετίας, λαμβάνει χώρα μόνο στη Σκωτία. Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από προβληματισμό σε σχέση με την αναβάθμιση και την αποστολή των σχολείων, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικά, παρέχοντας ποιοτική και επιτυχή εκπαίδευση προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το δυναμικό που αυτοί φέρουν. Υπάρχει έντονη επιθυμία τα σχολεία να γίνουν περισσότερο αποδοτικά, η οποία εκφράζεται όχι μόνο από την κυβέρνηση, αλλά και από τα ίδια τα σχολεία, αλλά και τους γονείς. Το νόμιμο δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν σχολεία για τα παιδιά τους, ενσωματώθηκε στην Education (Scotland) Act, το 1981. Έγινε πολύ σημαντικό για τις εκπαιδευτικές αρχές το να αποδίδουν όλα τα σχολεία επαρκώς, έτσι ώστε να μην κατακλύζονται ορισμένα σχολεία από μαθητές

λόγω της αποτελεσματικότητάς τους, ενώ άλλα βαθμιαία να γίνονται μη δημοφιλή. Από το 1983, πληροφορίες που αφορούν στο επίπεδο μόρφωσης των μαθητών στα σχολεία είναι διαθέσιμες για τους γονείς, μέσω μιας ετήσιας αναφοράς που συντάσσει ο διευθυντής κάθε σχολείου. Κατά τα επόμενα χρόνια οι πληροφορίες αυτές αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών σε εθνικού επιπέδου εξετάσεις (Riddell & Brown, *op.cit.*:2). Τα σχολεία μετατρέπονται σε χώρο που προετοιμάζει τους μαθητές για εξετάσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε «εκγυμναστές εξετάσεων» και «συμβολαιγράφους επιδόσεων». Στις Η.Π.Α., στην Αγγλία, στην Ουαλία, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, η διδασκαλία προσαρμόζεται πλήρως στις απαιτήσεις των εξετάσεων (Θεριανός, *ό.π.*:33).

Το 1982 οι Wayson και Pinell ανακεφαλαιώνοντας παλαιότερες έρευνες που μελετούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τη μαθητική συμπεριφορά, επισημαίνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος και του τρόπου οργάνωσης του σχολείου παρά με χαρακτηριστικά προσωπικότητας ατόμων και προτείνουν τρόπους βελτίωσης του ψυχολογικού κλίματος και οργανωτικού πλαισίου του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2000:189).

Το 1983, στην Μεγάλη Βρετανία, ο Galloway εντόπισε σχολεία με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς επίσης και μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις εξ' αιτίας του ότι η προτεραιότητα των διευθυντών των σχολείων ήταν να δοθεί περισσότερη έμφαση όχι τόσο στην ακαδημαϊκή, αλλά στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, διαπιστώσεις που αργότερα αναιρέθηκαν από τον Reynolds και από τον Mortimore. Συγκεκριμένα, ο τελευταίος υποστήριξε, ότι συμβαίνει τα σχολεία να παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Δαμιανάκη, *ό.π.*:38).

Την ίδια χρονική περίοδο, στη Σκωτία οι Gray, MacPherson και Raffae χρησιμοποίησαν για την έρευνά τους ένα δείγμα σχολείων της Σκωτίας, προκειμένου να εξετάσουν τα αποτελέσματα πάνω στις μαθητικές επιδόσεις. Διαπιστώθηκε ότι κάποια σχολεία επιτύγχαναν καλύτερες επιδόσεις απ' ό,τι θα προέβλεπε κανείς λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης, και κάποια απέδιδαν χειρότερα (Riddell & Brown., *op.cit.*:3). Άλλη έρευνα, η οποία διεξήχθη στη Σκωτία από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου (Centre for Educational Sociology at the University of Edinburgh), δημοσιεύτηκε τον ίδιο χρόνο. Περιείχε ένα κεφάλαιο που αφορούσε «στις σχολικές διαφορές και στα σχολικά αποτελέσματα».

Επικεντρωνόταν στη σημασία της κατανόησης της ιστορίας των σχολείων και ου τοπικού πλαισίου και στην αλληλεπίδραση των δύο αυτών στοιχείων (Silver, 1994:94).

Στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά η έρευνα του Ramsay και των συνεργατών του, το 1982, με την οποία εξετάζεται ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η έρευνα των Caldwell και Springs το 1988, που αποτελεί οδηγό για τη συνεργατική διαχείριση των σχολείων (Δαμιανάκη, ό.π.:62).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στις Η.Π.Α., παρ' ότι έχει διαπιστωθεί η επίδραση που ασκεί το σχολείο στην επίδοση των μαθητών, εξετάζεται από διάφορους ερευνητές, αν ο παράγοντας που αφορά στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τα ευρήματα των ερευνών στις Η.Π.Α., Εξακολουθούν να βρίσκουν ότι το σχολικό «κράμα», ασκεί μικρή επίδραση στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Σε πιο πρόσφατες μελέτες χρησιμοποιήθηκε μια στατιστική τεχνική, γνωστή σαν πολυεπίπεδο μοντέλο, η οποία χρησιμοποίησε την ακαδημαϊκή επίδοση ως κριτήριο σχολικής αποτελεσματικότητας. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 δινόταν ακόμη αρκετή προσοχή στο είδος της έρευνας που συνεργάζεται με μια συλλογή από προσεγγίσεις σε ζητήματα που συμπεριλάμβαναν: τις μετρήσεις αποτελεσμάτων, το σχολικό κλίμα, τις διαφορές των αναλυτικών προγραμμάτων, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις στην αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και των σχολείων και τις εμπλεκόμενες θεωρίες (Silver, op.cit.:93-94).

Το 1984 ιδρύθηκε η Εταιρεία Αμερικανικής Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association). Η ομάδα ασχολείτο με θέματα σχολικής αποτελεσματικότητας. Αργότερα ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο για τις Έρευνες και την Ανάπτυξη των Αποτελεσματικών Σχολείων (National Center for Effective Schools Research and Development – NCSERD) (Δαμιανάκη, ό.π.:51).

Μια μεγάλη έρευνα κλασική στο είδος της, η οποία αναφέρεται στο σχολικό κλίμα και στην επίδραση που αυτό ασκεί στους τομείς της σχολικής επίδοσης και της μαθητικής συμπεριφοράς, έγινε από τον Goodlad (1984) σε 1.016 τάξεις σχολείων των Η.Π.Α., ο οποίος συνέλεξε στοιχεία από 38 Διευθυντές σχολείων, 1.350 εκπαιδευτικούς, 8.600 γονείς και 17.160 μαθητές. Από την ανάλυση των στοιχείων που παρέθεσαν οι παραπάνω και που συγκεντρώθηκαν από παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στις 1.016 τάξεις, προέκυψε η διαπίστωση ότι μεταξύ των αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών τάξεων δεν υπήρχαν τόσο μεγάλες διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας, όσο υπήρχαν στο είδος του σχολικού κλίματος που επικρατούσε στην τάξη (Ματσαγγούρας, ό.π.:189).

Το 1985 ο Reynolds εξέδωσε μια συλλογή μελετών με τον τίτλο «(Μελετώντας τη Σχολική Αποτελεσματικότητα)» (Studying School Effectiveness), εφιστώντας την προσοχή στην παραμέληση της «μελέτης των σχολείων σαν θεσμούς μάθησης» (Silver, op.cit.:94).

Το 1985 επίσης, οι Willms και Cuttance σε μια έρευνά τους αναφέρουν τις διαφορές που παρουσίαζαν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους δεκαπέντε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη έδειξε ότι υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης, ανάμεσα στα σχολεία, παρά τον έλεγχο όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της οικογενειακής προέλευσης και της ικανότητας των μαθητών πριν την είσοδό τους στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις σε σχολεία με υψηλά συνολικά επίπεδα ικανότητας και ότι αυτά ίσως να είναι τα μεγαλύτερα αποτελέσματα για μαθητές χαμηλής ικανότητας (Riddell & Brown, op.cit.:3-4).

Το 1986 διεξήχθη στην Καλιφόρνια έρευνα, από τους Hallinger και Murphy και στην Λουιζιάνα από τους Teddlie και Stringfield – σε δύο φάσεις - προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα. Στην έρευνα των Hallinger και Murphy επιλέχθηκαν 8 σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης. Τα δύο από αυτά ήταν σχολεία χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, τα δύο χαμηλού προς μεσαίου, τα δύο μεσαίου και τα υπόλοιπα δύο μεσαίου προς ανώτερου. Η έρευνα των Teddlie και Stringfield, αφορούσε σε 76 σχολεία χαμηλού και μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι δύο έρευνες κατέληξαν στα εξής κοινά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας, που υπήρχαν ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών: επικέντρωση σε σαφείς ακαδημαϊκούς στόχους, ήρεμο περιβάλλον, προσήλωση σε ακαδημαϊκά θέματα υψηλού επιπέδου και συχνή αξιολόγηση της μαθητικής προόδου. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους, τα σχολεία με διαφορετική κοινωνικοοικονομική προέλευση, παρουσίαζαν διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελεσματικά σχολεία χαμηλού και υψηλού κοινωνικοοικονομικού «στάτους», χαρακτηρίζονταν από διαφορές στο εύρος της διδακτέας ύλης, στην κατανομή του χρόνου, στην έμφαση στους στόχους, στην εκπαιδευτική ηγεσία, στις ευκαιρίες για ανταμοιβή των μαθητών, στις προσδοκίες για τα μαθητικά επιτεύγματα και στις σχέσεις σπιτιού – σχολείου. (Thrupp, op.cit.:25, Δαμιανάκη, ό.π.:44-45).

Οι Stoll και Fink, το 1986 πραγματοποίησαν έρευνα στον Καναδά, με σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων μέσα από την υιοθέτηση από τα μέλη του σχολείου των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας (Δαμιανάκη, ό.π.:61).

Στην Αγγλία και στην Ουαλία, πραγματοποιούνται δύο μεγάλες έρευνες που ασχολούνται με ζητήματα αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις δύο μελέτες χρησιμοποιούνται εξελιγμένες μέθοδοι ανάλυσης, όπως το πολυεπίπεδο μοντέλο, η παλλίνδρομη ανάλυση, η ομαδική ανάλυση και το μοντέλο δομικής εξίσωσης. Προσπάθησαν και στις δύο περιπτώσεις να βρουν επαρκείς στατιστικές μεθόδους για να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της οικογενειακής προέλευσης και της εκπαίδευσης.

Η πρώτη έρευνα έλαβε χώρα το 1986 από τον Mortimore και τους συνεργάτες του, κάτω από τον τίτλο Junior School Project και ήταν προσανατολισμένη σε τέσσερις στόχους: να φτιάξει μια λεπτομερή έκθεση των μαθητών, των δασκάλων, του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης 50 δημοτικών σχολείων του κέντρου της πόλης, να μελετήσει την πρόοδο των μαθητών ηλικίας 7-11 ετών κατά τη διάρκεια τεσσάρων ετών, να αποδείξει αν κάποια σχολεία ήταν περισσότερο αποτελεσματικά από άλλα, όταν λαμβάνονται υπ' όψιν οι παράγοντες εισόδου και, τέλος, να διερευνήσει τον μέσο όρο στις διαφορές των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις αποκλίσεις των επιδόσεων που συσχετιζόνταν με τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική προέλευση και την ηλικία των μαθητών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αφορούσαν μετρήσεις της οικογενειακής προέλευσης των μαθητών, στην πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στις δεξιότητες γραπτής και προφορικής έκφρασης, καθώς και στην παρακολούθηση των μαθημάτων, στην στάση προς το σχολείο και στην αυτό-εικόνα τους ως μαθητές. Άλλα δεδομένα αφορούσαν στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και τις σχολικές διαδικασίες. Παρά τις δυσκολίες συλλογής των δεδομένων, υπήρξε θετική αντίδραση τόσο από το προσωπικό του σχολείου, όσο και από τους μαθητές και τους γονείς τους. Το συμπέρασμα αυτής της μελέτης ήταν, ότι το αποτελεσματικό σχολείο ανεβάζει τα επίπεδα απόδοσης σε όλους τους μαθητές. (Mortimore, in Riddell & Brown, op.cit.:10-11, Silver, op.cit.:93, Δαμιανάκη, ό.π.:36).

Η δεύτερη μεγάλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Thomas Goram το 1988, χρησιμοποίησε ένα δείγμα από 33 δημοτικά. Το δείγμα δεν ήταν τυχαίο, αλλά περιλάμβανε εσκεμμένα υψηλή αναλογία μαθητών από εθνικές μειονότητες και μελετούσε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης πάνω στην ανάπτυξη των μαθητών.

Συγκεντρώθηκαν πολλές πληροφορίες σχετικές με την οικογενειακή προέλευση των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας την ακαδημαϊκή επίδοση της μητέρας των μαθητών.

Την ίδια χρονιά, ο Tizard και οι συνεργάτες του συνέλεξαν κριτικές των δασκάλων για τους μαθητές και πραγματοποίησαν μια μελέτη που αφορούσε στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων του δείγματος. Ακόμη συνέλεξαν τις απόψεις των μαθητών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, για τις «αταξίες», και για άλλα σημαντικά ζητήματα (Mortimore in Riddell & Brown, op.cit.:11).

Στο Χονγκ Κονγκ ο καθηγητής Cheng μελέτησε ένα δείγμα 64 σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να εξετάσει, πώς η αποτελεσματικότητα των σχολείων σχετίζεται με το προφίλ και την οργανωτικότητα του διευθυντή. Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τον σημαντικό ρόλο των παραγόντων οργανωτικότητας στις επιδόσεις των μαθητών (Δαμιανάκη, ό.π.:63).

Εν τω μεταξύ, το 1987, οι Reid, Hopkins και Holly, συγκεντρώνουν στο «Towards the Effective Schools» τα κυριότερα αποτελέσματα προκειμένου να ενημερώσουν το πεδίο των βρετανικών, αμερικάνικών και άλλων ερευνών και να προσφέρουν καθοδήγηση στις εφαρμογές τους (Silver, op.cit.:94).

Το 1987 είναι η χρονιά που ξεκινούν οι έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας στην Ολλανδία για να σταματήσουν λίγα χρόνια αργότερα, το 1995, όταν το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στην ψυχολογία της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι ολλανδικές έρευνες μεταφέροντας την πολύτιμη προγενέστερη εμπειρία των ερευνών που έλαβαν χώρα στην Αμερική και στο Ηνωμένο Βασίλειο, είναι άρτιες ως προς τη μεθοδολογική και στατιστική τους προσέγγιση. Εκείνη τη χρονιά, οι Brandsma και Stoel διεξήγαγαν έρευνα σε διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία διαπιστώθηκε η μέγιστη σημασία της διευθυντικής ηγεσίας. Σε έρευνα του Van der Grift κατά την ίδια χρονική περίοδο, διαπιστώθηκε, αντίθετα, ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων δεν ασκούν καμιά επιρροή στην πρόοδο των μαθητών, εύρημα το οποίο ανασκευάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή σε έρευνα που διενήργησε αργότερα, το 1995. Η έρευνα του Vermeulen ερεύνησε τις απαντήσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών 22 σχολείων στο Rotterdam, για να διερευνηθεί η σχέση των πέντε παραγόντων του Ron Edmonds με την σχολική αποτελεσματικότητα. Διαπιστώθηκε, ότι μόνο το δομημένο περιβάλλον, που προωθεί κίνητρα μάθησης, σχετίζεται με τις μαθησιακές επιδόσεις (Δαμιανάκη, ό.π.:56-57).

Στη Γαλλία, οι Liensol και Meuret, σε έρευνά τους άσκησαν αρνητική κριτική στη συνήθεια των σχολείων της Γαλλίας να δημοσιοποιούν την απολυτήρια βαθμολογία των μαθητών στις εφημερίδες παραλείποντας να δημοσιεύσουν τις αναμενόμενες επιδόσεις τους. Το επιχείρημα ήταν ότι ένας βαθμός δεν επαρκεί για να αποδείξει την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Ακολούθησε η έρευνα των Dugu-Bellat, Mingat, στην οποία υποστηρίχθηκε, ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων πρέπει να συνοδεύεται με την πιθανότητα που έχουν οι μαθητές κάθε σχολείου να ξεπερνούν τον βαθμό 8 (Δαμιανάκη, ό.π.:60).

Στις αγγλοσαξωνικές χώρες, μέχρι το 1988 ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης ήταν περιορισμένος, με την έννοια ότι ως κύρια δικαιοδοσία είχε την επιχορήγηση των σχολείων, ανάλογα με τη φορολογία, τον αριθμό των μαθητών και την επίδοσή τους. Είχε όμως και διαπραγματευτικό ρόλο σε περιπτώσεις διαμάχης ανάμεσα στους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Μετά το 1988, ιδιαίτερα στην Αγγλία και Ουαλία, εκπονήθηκε το National Curriculum (Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα). Τότε η κεντρική κυβέρνηση αποκτά περισσότερες δικαιοδοσίες στο θέμα των διαδικασιών που αφορούν στις εθνικές εξετάσεις και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης δημιουργούν πολιτικές φιλικά διακείμενες προς τους γονείς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:285). Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι από το 1988 στην Αγγλία λειτουργεί ένας διεθνής οργανισμός για τα αποτελεσματικά σχολεία ο οποίος διοργανώνει συσκέψεις στην Ολλανδία, το Ισραήλ, την Ουαλία και αλλού. Τα ετήσια πρακτικά από το 1988, όχι μόνο καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος χωρών, μαρτυρούν τις επιρροές από τους Edmonds, Rutter και άλλους, αλλά και συζητούν τους περιορισμούς των πρώτων ερευνών και αναφέρουν νέα, διαφορετικά και περισσότερο αναπτυγμένα ερευνητικά σχήματα από τη Λουιζιάνα ή το Ισραήλ, την Ολλανδία ή τη Σκωτία. Επιπλέον, το 1988 κυκλοφορεί ένα περιοδικό με τον τίτλο «Qualitative Studies in Education» (Ποιοτικές Μελέτες στην Εκπαίδευση), το οποίο περιέχει άρθρα για την ανάπτυξη των αποτελεσματικών σχολείων στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α., στη Νέα Ζηλανδία και στον Καναδά (Silver, op.cit.:99-100).

Σε σχολεία της Σκωτίας, οι Raudenbush και Willms βρήκαν ότι μερικά σχολεία είναι αποτελεσματικά για μαθητές υψηλών ικανοτήτων, αλλά όχι για μαθητές χαμηλών ικανοτήτων και αντίθετα (in MacBeath & Mortimore, 2001:11).

Το 1989 στις Η.Π.Α. η Lezotte και άλλοι, δημοσιοποιούν τη θεωρία των πέντε παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία αποδίδει την υψηλή επίδοση στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: δυνατή διευθυντική ηγεσία και προσοχή στην

ποιότητα της διδασκαλίας, διεισδυτική και ευρέως κατανοητή επικέντρωση στη διδασκαλία, τακτοποιημένο, ασφαλές κλίμα, συντελεστικό στη διδασκαλία και στη μάθηση, χρήση των μετρήσεων της μαθητικής επίδοσης σαν βάση για αξιολόγηση προγράμματος (Reynolds, στο Riddell & Brown, *op.cit.*:27-28).

Την ίδια χρονική περίοδο οι Corcoran και Wilson πραγματοποίησαν έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α., καταλήγοντας σε ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας. Διαπιστώθηκε δηλαδή, ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων που μελέτησαν, σχετιζόταν με τη θετική συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών προς τους μαθητές, την ικανή και σταθερή διευθυντική ηγεσία, το ευαισθητοποιημένο διδακτικό προσωπικό, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις μαθητικές επιδόσεις με έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την εντατική ατομική ενίσχυση των αδύνατων μαθητών, καθώς και τη συνεχή υποστήριξη της κοινωνίας (Δαμιανάκη, *ό.π.*:47).

Ο Rosenholtz στις Η.Π.Α. σύγκρινε δραστήρια και «κολλημένα» σχολεία, βρίσκοντας στο τέλος μια έλλειψη σύνδεσης στα τελευταία, τα οποία ασχολούνταν περισσότερο με την ταυτότητά τους, παρά με έναν από κοινού ομαδικό σκοπό. Όπως επισημαίνει ο ερευνητής, το περιβάλλον τέτοιων σχολείων είναι ανελεύθερο και χαρακτηρίζεται από ανία, τιμωρία και αυτό-άμυνα (in MacBeath & Mortimore, *op.cit.*:8).

Παράλληλα, το 1989 οι Smith και Tomlinson διεξήγαγαν στην Αγγλία έρευνα σε δύο σχολεία, στα οποία εντοπίστηκαν διαφορές στην επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα. Το ένα από τα σχολεία εμφανιζόταν να είναι πρώτο στην κατάταξη της μέσης επίδοσης των μαθητών του στα μαθηματικά, ενώ το άλλο ήταν δεύτερο στα μαθηματικά και δέκατο στα αγγλικά (Reynolds, in Riddell & Brown *ό.π.*:21, Δαμιανάκη, *ό.π.*:38).

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, τέθηκε το ερώτημα, εάν τα σχολεία εμφανίζουν την ίδια αποτελεσματικότητα προς όλους τους μαθητές. Στο ερώτημα αυτό, παρατηρείται απουσία ομοφωνίας ανάμεσα στους ερευνητές. Οι Gray, Jesson και Sime, παρατήρησαν ότι βρίσκονταν σε όμοιο ακαδημαϊκό επίπεδο οι πολλοί μαθητές μεγάλων σχολείων και οι λίγοι μαθητές μικρών. Οι Willms, Nuttall και Cuttance, υποστήριξαν ότι το μέγεθος των επιδράσεων των σχολείων στους μαθητές, ποίκιλε ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο και την εθνικότητα. Παρ' όλα αυτά, η προσοχή των ερευνητών αυτής της περιόδου, είναι στραμμένη στον

προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων (Δαμιανάκη, ό.π.:39).

Το 1990 δημιουργείται ένα διεθνές περιοδικό με τον τίτλο «Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση» (School effectiveness and school improvement) με συνεκδότες στην Ουαλία και στην Ολλανδία, ένα εκδοτικό συμβούλιο το οποίο καλύπτει την Αυστραλία, τον Καναδά και τις Η.Π.Α. και μια συμβουλευτική επιτροπή με μέλη από αυτές και πέντε ακόμη χώρες στην Σκανδιναβία, στη Δυτική και Ανατολική Ευρώπη. Συγκεκριμένα, υπεύθυνο για την έκδοση του περιοδικού, είναι το Διεθνές Συμβούλιο για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση (International Congress for School Effectiveness and Improvement), το οποίο ιδρύθηκε το 1988 και έχει καθιερώσει ετήσιες συναντήσεις (Silver, 1994:99, Δαμιανάκη, 2006:51). Επιπρόσθετα, αυτή την περίοδο εκδίδεται και το περιοδικό «Διεθνές Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας» (International Journal of Educational Research), από τους Scheerens και Walberg (Δαμιανάκη, ό.π.:51).

Από τις ολλανδικές έρευνες του 1990, εκείνη των Bosker, Kremers και Kugthart, διαπίστωσαν ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις. Στην έρευνα των Van Batenburg και Bradsma, επισημάνθηκε, ότι η διαφορά που παρουσίαζαν στις επιδόσεις τα δημόσια, τα προτεσταντικά και τα καθολικά σχολεία ήταν απόρροια των χαρακτηριστικών που επιδείκνυαν τα σχολεία αυτά. Τέλος, οι Blok και Eiting, υποστήριξαν ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών του δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας (Δαμιανάκη, ό.π.:57).

Κατά το ίδιο έτος, ο Stevenson και οι συνεργάτες του, από το Πανεπιστήμιο της Ταϊβάν, συνέκρινε στην έρευνά του, σχολεία της Ταϊβάν, της Ιαπωνίας και των Η.Π.Α. Διαπιστώθηκαν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στα σχολεία της Ταϊβάν και της Ιαπωνίας, που αφορούσαν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στη σχολική οργάνωση, στη συμβολή των οικογενειών των μαθητών και στις προσδοκίες των οικογενειών για τα παιδιά τους. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν σχετικά και με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, οι επιδόσεις των μαθητών της Ταϊβάν ξεπερνούσαν εκείνες των μαθητών της Ιαπωνίας, παρά την περιορισμένη εκπαίδευση που είχαν λάβει οι οικογένειες των μαθητών της Ταϊβάν (Δαμιανάκη, ό.π.:64).

Στα ευρήματα της βιβλιογραφίας που αφορούν στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα «η ευαισθησία στο περιβάλλον» (sensitivity to context), θεωρείται σαν μία νέα εξέλιξη. Το 1991 ο Scheerens εισηγείται, ότι το να συμπεριληφθούν

συναφείς μεταβλητές, όπως η μαθητική σύνθεση, μπορεί να είναι μια σχετικά νέα και ενδιαφέρουσα εξέλιξη στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Εξακολουθεί να υπάρχει στην έρευνα η τάση για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πράγμα που φαίνεται στα ευρήματα των μακροχρόνιων ερευνών των McPherson και Willms, που διήρκεσαν από το 1970 ως το 1984 στη Σκωτία. Οι έρευνες εντόπισαν ότι η περιεκτικότητα στη σχολική εκπαίδευση μείωνε σημαντικά τις άνισες επιδόσεις των κοινωνικών τάξεων και βελτίωνε τον μέσο όρο στα επίπεδα επιδόσεων, αφού μετρήθηκε έναντι του άδικου προτύπου, που καθιερώθηκε πριν από έξι δεκαετίες. Αργότερα ο Willms εισηγήθηκε, ότι η σύνθεση της εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο, μπορεί να επιφέρει σημαντικό αποτέλεσμα πάνω στις μαθητικές επιδόσεις, πέρα από τα αποτελέσματα που συσχετίζονται με την ατομική ικανότητα και την κοινωνική τάξη των μαθητών, άποψη που δεν υποστηρίχθηκε καθολικά από το σύνολο των βρετανών ερευνητών, αλλά από ορισμένους από αυτούς, όπως οι Paterson, Heath , Blakey (Thrupp M., op.cit.:26).

Το 1992 οι Hallinger, Murphy, Hausman, μέσα από συνεντεύξεις, που στόχο είχαν τη σχολική αναδόμηση, διερεύνησαν και συνέκριναν τις απόψεις δεκατριών εκπαιδευτικών και δεκαπέντε διευθυντών από σχολεία του Τενεσί, της Νέας Υόρκης και του Ιλλινόις. Διαπιστώθηκαν τόσο ομοιότητες, όσο και διαφορές στις απόψεις (Δαμιανάκη, ό.π.:46).

Το 1992, οι Postlethwaite και Ross, σύγκριναν εννιάχρονους μαθητές σε 27 χώρες χρησιμοποιώντας 51 δείκτες - κριτήρια. Με βάση τις μεγαλύτερες και τις μικρότερες επιδόσεις των σχολείων, σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, επιλέχθηκαν τα είκοσι πιο αποτελεσματικά και τα είκοσι λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία. Εν τούτοις, άσχετα με το πόσο αυστηρή και ελεγχόμενη ήταν η έρευνα, τα ευρήματα ήταν αναγκαστικά διερευνητικά και αβέβαια. Επίσης υπήρχε σημαντική δυσκολία στην χρήση ίδιων δεικτών σε διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Σ' αυτή τη μελέτη αξιολογήθηκε η εκπαιδευτική ηγεσία με τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονταν με τη συμπεριφορά της αρχής, με τις συσκέψεις με το προσωπικό και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο, όσο μεγάλωνε το μέγεθος του σχολείου, τόσο αυξάνονταν οι πιθανότητες να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό το σχολείο, καθώς επίσης και ότι όσο περισσότεροι μαθητές αντιστοιχούσαν σ' έναν δάσκαλο, τόσο υψηλότερη επίδοση εμφάνιζαν (MacBeath & Mortimore, op.cit.:14-15, Δαμιανάκη, ό.π.:48-49).

Το 1993, στην Ολλανδία λαμβάνει χώρα η πρώτη έρευνα του Bradema, σε 252 σχολεία, με μαθητικό πληθυσμό στο τέλος της έβδομης και όγδοης τάξης. Στην έρευνα αυτή, αναφέρθηκαν ως παράγοντες αποτελεσματικότητας η συχνή αξιολόγηση, η συνεργατικότητα, η οργάνωση, η συχνή ανάθεση εργασιών, η ανατροφοδότηση. Αντίθετα, η εκπαιδευτική ηγεσία, το δομημένο περιβάλλον, η έμφαση στα βασικά σημεία μάθησης και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη των τεθέντων στόχων δεν ασκούσαν καμιά επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις (Δαμιανάκη, ό.π.:59).

Σε Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, ο Rowe ασχολήθηκε το 1991 με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, ενώ το 1993, ο ίδιος ερευνητής διερεύνησε τη σχέση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της τάξης. Επίσης διεξήχθη η έρευνα των Charman, του McGaw και των συνεργατών του, κατά το ίδιο έτος, που αφορούσε σε 2300 σχολεία, στην οποία παρουσιάστηκαν οι απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές (Δαμιανάκη, ό.π.:62).

Το 1994, οι Harris, Jamiensen, Russ, πραγματοποιούν στις Η.Π.Α. ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, κάτω από τον τίτλο «Αποτελεσματικά τμήματα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Effective Departments in secondary schools). Εξετάστηκαν έξι αποτελεσματικά τμήματα, που είχαν σαν αντικείμενό τους την αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά, τις επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετίζονταν με τον τρόπο που επιτελείται η διαχείριση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, η διαχείριση των επιμέρους τμημάτων, αλλά και η αποτελεσματική διδασκαλία μέσα στα τμήματα (Δαμιανάκη, ό.π.:49).

Παρά την υποστήριξη διαφόρων οργανισμών και τη χρήση νέων στατιστικών τεχνικών, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται ύφεση στην παραγωγή αμερικανικών ερευνών, δεδομένου ότι οι πρώτες έρευνες είχαν υποστεί επικρίσεις, εξ' αιτίας του ότι καθυστέρουσε η βελτίωση των στατιστικών πακέτων ανάλυσης πολλαπλών επιπέδων που είχαν διατεθεί και δεδομένης της αποτυχίας του μοντέλου εισροών – εκροών της Ανάλυσης Κόστους - Αποτελέσματος να παράγει σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις οικονομικά προσδιορισμένες εισροές και στη μαθητική επιτυχία. Επιπλέον, οι κρατικοί τομείς μεταφέρουν την προτίμησή τους σε θέματα αξιολόγησης, ενώ οι ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας παύουν να συνεργάζονται με τους ερευνητές που το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους είναι όχι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ευρημάτων, αλλά η ενασχόληση με στατιστικά ζητήματα. Σημαντικό παράγοντα αποτελούν και οι περικοπές των κρατικών επιχορηγήσεων για τις

εκπαιδευτικές έρευνες κατά τη διάρκεια διακυβέρνησης των Ρέιγκαν και Μπους. (Δαμιανάκη, ό.π.:51-52).

Το 1995 οι Sammons, Thomas και Mortimore, διενεργούν έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με 264 ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν σε διευθυντές, υποδιευθυντές και υπεύθυνους τομέων σε 88 σχολεία του κεντρικού Λονδίνου, σε έξι από τα οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις. Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές στις απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και των αποτελεσματικών τομέων. Οι διαφορές που διαπιστώθηκαν αφορούσαν στα θέματα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ οι ομοιότητες στα θέματα της αποτελεσματικότητας των επιμέρους τομέων (Δαμιανάκη, ό.π.:52-53).

Την ίδια χρονιά, η Διδασκαλική Ομοσπονδία της Μ. Βρετανίας (NUT), πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών δέκα σχολείων, καθώς και γονέων και μελών της κεντρικής διοίκησης, στην οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτελεσματικό σχολείο διέπεται από ευχάριστο, οργανωμένο και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, με συμβουλευτική στήριξη και δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος, με ανάπτυξη δυαδικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, με υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών, με αναγνώριση των μαθητικών επιτευγμάτων και αφιέρωση χρόνου στη διδασκαλία (Δαμιανάκη, ό.π.:53).

Την ίδια χρονιά, ο Bradsma πραγματοποιεί μία δεύτερη έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία υποστηρίζεται ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία των μαθητών σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την ποιότητα των οδηγιών προς τους μαθητές (Δαμιανάκη, ό.π.:59).

Στην Αυστραλία το 1995, ο Hill και οι συνεργάτες του, μελέτησαν σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση που παρουσιάζεται στις επιδόσεις των μαθητών ανάμεσα στις τάξεις, είναι μεγαλύτερη απ' ότι ανάμεσα στα σχολεία (Δαμιανάκη, ό.π.:62-63).

Το 1996 οι Reynolds και Farrell σε έρευνά τους σύγκριναν την Ταϊβάν με την Αγγλία και διαπίστωσαν πλατιά εμβέλεια στις επιδόσεις κατά την είσοδο των παιδιών στα σχολεία της Αγγλίας. Όπως σχολίασαν, «η ετερογένεια της αγγλικής κοινωνίας και η διαφοροποίηση του γονεϊκού περιβάλλοντος, οι προσχολικές εμπειρίες και η

ποιότητα των δημοτικών σχολείων, πιθανόν να είναι η εξήγηση γι' αυτό». Στα συμπεράσματα που ανέφεραν το 1997 οι δύο ερευνητές, περιέγραψαν μερικούς από τους πολιτισμικούς παράγοντες που κάνουν τη διαφορά από τη μία χώρα στην άλλη: το υψηλό κύρος των δασκάλων και η στρατολόγηση μαθητών με υψηλές επιδόσεις στη διδασκαλία, οι θρησκευτικές παραδόσεις και τα πολιτισμικά ιδανικά που έχουν μεγάλη σημασία στην μάθηση και τη διδασκαλία, οι κομφουκιανικές πεποιθήσεις πάνω στο ρόλο της προσπάθειας, του αγώνα και της σκληρής εργασίας, οι υψηλές φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους, τα υψηλά επίπεδα δέσμευσης εκ μέρους των παιδιών να εργάζονται με ενθουσιασμό, η επικρατούσα πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες (in MacBeath & Mortimore, op.cit.:15).

Ο Grisay το 1996, πραγματοποίησε στο Βέλγιο μια έρευνα σε 80 μαθητές της μικρότερης τάξης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού προηγήθηκε εξέταση των μαθητών στα Γαλλικά, στα Μαθηματικά και στις γενικές τους γνώσεις. Το συμπέρασμα της έρευνας κατέληγε στο ότι οι παράγοντες που συντελούν στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, την πειθαρχία, τη δομημένη διδασκαλία και την ανατροφοδοτική αξιολόγηση (Δαμιανάκη, ό.π.:60).

Το 1997, οι Willms και Kerr σε έρευνά τους στη Σκωτία, διαπίστωσαν ότι μερικά σχολεία ήταν καλύτερα για τα κορίτσια και μερικά ήταν καλύτερα για τα αγόρια ή για κάποιες κοινωνικές ομάδες έναντι άλλων. Στη μελέτη αυτή, όπως και σ' εκείνη των Raudenbush και Willms του 1988, η οποία αναφέρθηκε πιο πάνω, αναφέρονται διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικούς τύπους μαθητών (in MacBeath & Mortimore, op.cit.:11).

Στο Χονγκ Κονγκ, πραγματοποιείται μια δεύτερη έρευνα από τον καθηγητή Cheng με τον τίτλο «Ποιότητα στην εκπαίδευση των δημοτικών σχολείων του Χονγκ Κονγκ: Δείκτες και παράγοντες οργάνωσης» (Education Quality in Hong Kong Primary Schools: Indicators and Organizational Determinants). Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα αποσκοπούσε στο να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, το σχολικό κλίμα, την οργανωτικότητα και τη σχολική βελτίωση στην αποτελεσματικότητα των δημοτικών σχολείων του Χονγκ Κονγκ (Δαμιανάκη, ό.π.:63).

Το 1998, ο MacBeath σε μια έρευνα που αφορούσε τέσσερις χώρες, αποκάλυψε πόσο διαφορετικά σκέπτονταν οι Δανοί, οι Αυστραλοί, οι Άγγλοι για την εκπαιδευτική ηγεσία. Ενώ για τα σχολεία της Σκωτίας και της Αγγλίας η ηγεσία εκπροσωπούσαν από το πρόσωπο του διευθυντή, οι Δανοί επέμεναν στην ηγετική

ομάδα που την αποτελούσαν ο διευθυντής και οι διορισμένοι αντιπρόσωποι ενώ στην Αυστραλία, οι μαθητές έβλεπαν τον εαυτό τους να ασκεί έναν σημαντικό ηγετικό ρόλο στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, εάν η ηγεσία σαν χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας επικεντρώνεται μόνο στο πρόσωπο του επικεφαλής, τότε αναπόφευκτα περιορίζονται τα όρια της μελέτης και παραλείπονται περισσότερο πολύπλοκες όψεις, του πώς εκφράζει η ηγεσία τον εαυτό της στην καθημερινή ζωή του σχολείου και της τάξης (MacBeath & Mortimore, *op.cit.*:15).

2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Κατά την τρίτη περίοδο των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στην ανάπτυξη μοντέλων που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Τα μοντέλα αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές προσπαθούν στα πλαίσια αυτά να συνδέσουν τα πορίσματα των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με την έρευνα που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Διεξάγονται έρευνες δράσης και υιοθετούνται συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Τα στοιχεία που απορρέουν, χρησιμοποιούνται για την εγκυροποίηση και ανάπτυξη των μοντέλων της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ο όγκος των ερευνητικών μελετών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι μεγάλος. Όπως εύστοχα σχολιάζουν οι Slater και Teddlie (in Stoll & Fink, 1996:38), παρά την κριτική που έχει δεχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα σε μια σειρά ζητημάτων, *«κανείς ποτέ δεν την κατηγόρησε ότι έχει γίνει πολύ θεωρητική»*. Παρ' όλα αυτά έχει αναπτυχθεί ελάχιστα η θεωρία σε σχέση με το πώς και γιατί οι διαδικασίες που επιτελούνται οδηγούν σε επίπεδο σχολείου στην επιτυχία.. Επομένως, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία θεωρία που να ενσωματώνει ικανοποιητικά όλους τους παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ωστόσο υπάρχουν πολλά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας, τα οποία συμβάλλουν μεμονωμένα στο σχηματισμό θεωρίας και τα οποία αναπτύχθηκαν από τις διαφορετικές οπτικές κάτω από τις οποίες αντιμετωπιζόταν η αποτελεσματικότητα κατά τη διάρκεια των ερευνών.

Κατά τη διάρκεια του κινήματος για τη σχολική αποτελεσματικότητα, είναι διακριτές τρεις κατά κύριο λόγο προσεγγίσεις – μοντέλα. Στα πρώτα χρόνια διεξαγωγής

των ερευνών, τις δεκαετίες του '60 και του '70, ακολουθήθηκε το «μοντέλο εισροών – εκροών». Χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι συσχετίζονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το διδακτικό τους προφίλ με τις επιδόσεις των μαθητών. Διερευνήθηκαν επιπλέον σ' αυτό το μοντέλο ο ενθουσιασμός, η αγάπη, η αφοσίωση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών (Δαμιανάκη, ό.π.:76).

Μετά το τέλος του '70 και καθ' όλη τη διάρκεια του '80, , λόγω της σχετικής αποτυχίας των ερευνών που ανήκαν στο μοντέλο εισροών – εκροών και λόγω του ότι ήταν περισσότερο χρήσιμη η εξέταση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές αίθουσες, υιοθετείται το «μοντέλο των διαδικασιών» (process-product paradigm). Η προσέγγιση αυτή εξετάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως τον πιο σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίδραση που ασκεί στα μαθητικά επιτεύγματα. Επιπλέον εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη και τη δημιουργία καταστάσεων μέσα σ' αυτήν, που προωθούν τη μάθηση. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στις έρευνες του μοντέλου αυτού ήταν συστηματικότερη από εκείνη του προηγούμενου μοντέλου. Οι έρευνες του μοντέλου διαδικασιών επικεντρώθηκαν στην αρχή της προστιθέμενης αξίας (value-added), σύμφωνα με την οποία, η επίδοση των μαθητών εξεταζόταν με δομημένα τεστ όχι μόνο σε μία συγκεκριμένη στιγμή, αλλά στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Επιπλέον αντικείμενο έρευνας αποτελούσε και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων και δομημένων εργαλείων παρατήρησης. Ακολούθως, τα στοιχεία των ερευνών συσχετίζονταν, οπότε προέκυπταν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας. Στη δεκαετία του '90 το μοντέλο διαδικασίας-αποτελέσματος χρησιμοποιήθηκε είτε μόνο του, είτε από κοινού με άλλες προσεγγίσεις (Δαμιανάκη, ό.π.:79-80).

Από τη δεκαετία του 1980 κυριαρχούν τα «κονστрукτιβιστικά μοντέλα». Δίνεται έμφαση στο βαθμό κατοχής του γνωστικού αντικείμενου διδασκαλίας, της Παιδαγωγικής, και στις απόψεις των ίδιων των διδασκόντων για την αποτελεσματικότητά τους. Το σύνολο των ερευνών που ασχολήθηκαν με το γνωστικό υπόβαθρο και την παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, δεν παρουσιάζει ομοφωνία σχετικά με το αν πράγματι οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στην αποτελεσματικότητά τους (Δαμιανάκη, ό.π.:76, 97).

Η αρχή της κίνησης για τη σχολική αποτελεσματικότητα συμπίπτει με το μοντέλο Caroll το 1963, το οποίο αναφέρεται σε πέντε παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου: στις μεταβλητές από τις οποίες εξαρτάται ο χρόνος μάθησης του αντικείμενου διδασκαλίας κάτω από

ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας, στον χρόνο που διατίθεται για μάθηση, στο χρόνο που προθυμοποιείται ο ίδιος ο μαθητής να αφιερώσει στη μάθηση του νέου αντικειμένου, στην ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία βρίσκεται σε στενή συσχέτιση με τον χρόνο μάθησης και τέλος στην ικανότητα κατανόησης της διδασκαλίας, που περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να κατανοήσει το διδακτικό αντικείμενο χωρίς βοήθεια, αλλά και τον τρόπο που κατακτά τη γνώση. Ο παράγοντας «ποιότητα της διδασκαλίας» δέχθηκε περαιτέρω επεξεργασία επειδή η αρχική διαμόρφωση δεν ήταν ακριβής σχετικά με την διδασκαλία υψηλής ποιότητας (Μυλωνά, ό.π.:23-25).

Το 1979 διαμορφώθηκε το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Five – factor model) του Endmonds, το οποίο - όπως σχολιάστηκε - θα έδινε μαθητικά επιτεύγματα σε όποιο σχολείο το υιοθετούσε. Το μοντέλο αυτό έδινε έμφαση κυρίως στις βασικές δεξιότητες και στα μαθητικά επιτεύγματα που σχετίζονταν μ' αυτές (Stoll & Fink, op.cit.:38).

Αργότερα, το 1984, ο Walberg σχηματοποίησε ένα μοντέλο εκπαιδευτικής παραγωγικότητας, το οποίο διατήρησε τους παράγοντες του μοντέλου Carroll, αλλά συμπεριέλαβε έναν ακόμη παράγοντα, που σχετιζόταν με το περιβάλλον. Ο Walberg αναφέρεται σε επιδράσεις στη διαδικασία της μάθησης, που σχετίζονται με τυχαίους παράγοντες, όπως τη συμπεριφορά των υποκειμένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τη διδασκαλία αυτή καθ' εαυτή, αλλά και με ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφορά αφορά στην ικανότητα που διαθέτει ο μαθητής, στην μαθησιακή του εξέλιξη, και την παροχή κινήτρων που ενεργοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία συσχετίζεται με την ποιότητα και την ποσότητα των οδηγιών που προσλαμβάνει ο μαθητής. Οι ψυχολογικοί παράγοντες, αναφέρονται στον παράγοντα περιβάλλον και ειδικότερα, στο οικογενειακό περιβάλλον, στην εμπειρία μέσα στη σχολική αίθουσα, στις ομάδες των συνομηλίκων, καθώς και στην επίδραση της τηλεόρασης. Ωστόσο, όλοι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά επίσης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζονται από την ανατροφοδότηση που παρέχει η διαδικασία της μάθησης (Μυλωνά, ό.π.:24).

Άλλο μοντέλο που ουσιαστικά προήλθε από το χώρο της οικονομίας, αλλά το οποίο, αφού προσαρμόστηκε, υιοθετήθηκε από το χώρο της εκπαίδευσης, είναι το μοντέλο «εισροές – διαδικασίες – εκροές» (Input – Process – output model). Στο μοντέλο αυτό, εξετάζονται το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, οι προηγούμενες μαθητικές επιδόσεις, καθώς επίσης και οι διαδικασίες που οδηγούν στην

μαθητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Πολλές φορές συνδυάζονται οι σχολικές διαδικασίες με εκείνες της σχολικής τάξης, αν και ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν πολυεπίπεδα μοντέλα, ώστε να διερευνηθούν οι διαδικασίες σε διαφορετικούς τομείς μέσα στη σχολική μονάδα (Stoll & Fink, op.cit...:38).

Ο Scheerens το 1992 διαμόρφωσε το «ενοποιημένο μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας», (Integrated model of school effectiveness), το οποίο ανήκει στα ολοκληρωμένα πολυεπίπεδα εκπαιδευτικά μοντέλα αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, παρά το γεγονός ότι η παραγωγικότητα και οι εκροές παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο, υπάρχουν άλλοι απρόοπτοι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο προσδιορίζεται η ταυτότητα των μαθητών, τα χαρακτηριστικά σε επίπεδο σχολείου και τάξης, καθώς και οι περιβαλλοντικές επιρροές και εξετάζονται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της συνολικής λειτουργίας του σχολείου (in Stoll & Fink, op.cit...:38).

Άλλο μοντέλο ολοκληρωμένων πολυεπίπεδων εκπαιδευτικών μοντέλων, είναι εκείνο του Stringfield, που συνοψίζεται στο ακρωνύμιο QAIT. Το μοντέλο επικεντρώνεται στην ποιότητα (Quality), στην καταλληλότητα (Appropriateness), στα κίνητρα (Incentive), και στο χρόνο (Time). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναφέρονται στην αποτελεσματική διδασκαλία σε επίπεδο μαθητών και τάξης. Ειδικότερα, η ποιότητα αφορά στην ευκαιρία για μάθηση, στον χρόνο που αφιερώνεται για εργασία και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, βάσει της οποίας παρέχεται στήριξη στους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας. Η καταλληλότητα αναφέρεται στο επίπεδο δυσκολίας του διδακτικού αντικειμένου, ενώ τα κίνητρα είναι συνδεδεμένα τόσο με τις συνθήκες μάθησης, όσο και με τις προκλήσεις που κινητοποιούν τους μαθητές και τους οδηγούν στη μάθηση. Τέλος, ο χρόνος για εργασία υποδηλώνει, ότι ο επίσημος προγραμματισμένος χρόνος και ο ενεργός χρόνος διδασκαλίας συνεπάγονται τον ενεργό χρόνο μάθησης. Αναφέρεται επομένως στην ορθή αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου (Sammons, 1999:235, Μυλωνά., ό.π.:30-32).

Το μοντέλο Slavin εκφράζεται με το ακρωνύμιο MACRO. Το μοντέλο αυτό δίνει το επίκεντρο της προσοχής στους σημαντικούς στόχους (Meaningful goals), που πρέπει να είναι σαφείς και αποδεκτοί από όλους τους εμπλεκόμενους σε επίπεδο σχολείου, στην προσοχή στους ακαδημαϊκούς στόχους (Attention to academic focus), των οποίων η λειτουργικότητα εξαρτάται από την εκπαιδευτική ηγεσία και από τη στελέχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στο συντονισμό (Coordination), στη

στρατολόγηση (Recruitment) και στην οργάνωση (Organization), η οποία συνδέεται με το συντονισμό, με τον τρόπο οργάνωσης μιας σχολικής ημέρας, αλλά και με την εκμετάλλευση του βοηθητικού προσωπικού. Το μοντέλο MACRO, αφορά στα εξής επίπεδα: στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, στα σχολεία που με την διευθυντική ηγεσία, το διδακτικό προσωπικό, τα προγράμματα και τις μεθόδους ασκούν επίδραση στη διαδικασία της μάθησης και στα οποία υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και τέλος αφορά στην κοινότητα, στην περιοχή του σχολείου και στις πηγές προγραμματισμού, χρηματοδότησης και αξιολόγησης (Μυλωνά, ό.π.:30, 32).

Οι Slater και Teddlie το 1992 αναφέρονται σε μία τυπολογία της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ηγεσίας (A typology of school effectiveness and leadership), σύμφωνα με την οποία, αναγνωρίζονται τρία βασικά στοιχεία αποτελεσματικότητας: η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε επίπεδο σχολείου, η προετοιμασία του δασκάλου σε επίπεδο τάξης και η μαθησιακή ετοιμότητα σε επίπεδο σχολείου. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο από τα τρία αυτά στοιχεία αποτελεί το απρόοπτο «γενικό πλαίσιο». Ακόμη, οι δύο μελετητές επιβεβαιώνουν ότι τα σχολεία διατρέχουν στάδια ανάπτυξης. Στην αρχή τα σχολεία – αν τα ίδια το επιτρέψουν -, θα εκφυλιστούν. Μετά μπορούν να βελτιωθούν. Τέλος, όσο μικρότερες είναι οι συνιστώσες μέσα σ' ένα σχολείο, τόσο ευκολότερα αυτές αλλάζουν (in Stoll & Fink, ό.π.:39).

Την ίδια χρονική περίοδο, η Chrispeels, εξετάζει τις εξωτερικές επιδράσεις της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το μοντέλο της ονομάζεται «αλληλεπιδραστικό μοντέλο της μετασχηματίζουσας διαδικασίας της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης» (Interactive model of the transformative process of school effectiveness and improvement). Η ερευνήτρια αναφέρεται στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα ανοιχτά συστήματα, τα οποία είναι: ένα διαπερατό όριο, η δυνατότητα αλληλεπιδράσεων διπλής κατεύθυνσης, σκοπός και στόχοι που ορίζονται από πολλούς επαγγελματίες, εισροές σε σχέση με τα πρόσωπα και άλλες πηγές, μια διαδικασία μετασχηματίζουσα ή «εξόδου», εκροές που συσχετίζονται με το σκοπό που διαμορφώνει την μετασχηματίζουσα διαδικασία, η ανατροφοδότηση σχετικά με τα επιτεύγματα, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ενσωματώνεται το σχολείο περικλείοντας το σύστημα και την κοινότητα (in Stoll & Fink, ό.π.:39).

Το 1994 εμφανίζεται το «βασικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας» (Comprehensive model of educational effectiveness),

διαμορφωμένο από τον Creemers και με σημείο εκκίνησης το μοντέλο Carroll, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Ο Creemers αναλύει λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της ποιότητας, του χρόνου και των ευκαιριών μάθησης σε επίπεδο μαθητών, τάξης και σχολείου, τα οποία διευκολύνονται από χαρακτηριστικά σε υψηλότερο επίπεδο, με αποτέλεσμα να οδηγούν στη συνέπεια, τη συνοχή, τη σταθερότητα και τον έλεγχο σε υψηλότερα επίπεδα, αλλά και επιτεύγματα στις βασικές, υψηλότερες και μεταγνώστικές δεξιότητες στο μαθητικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, το μοντέλο αυτό προσδιορίζει τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου, ως προϋποθέσεις που διευκολύνουν τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης. Όπως έχει τονίσει ο ίδιος ο Creemers, «οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου θα έπρεπε είτε να προωθούν τη συνοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (να προκαλούν παρόμοια αποτελεσματική διδασκαλική συμπεριφορά μέσα σε όλες τις τάξεις), είτε να ελέγχουν τι συμβαίνει μέσα στις τάξεις». Σχετικά με τη διδασκαλία, επικεντρώνεται στα τρία στοιχεία της «ποιότητας της διδασκαλίας»: τη διδακτέα ύλη, τις διαδικασίες ταξινόμησης και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στη διδακτέα ύλη απαιτείται να υπάρχουν ακριβείς ταξινομημένοι στόχοι, προσεκτική δομή και σαφήνεια περιεχομένου, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και διορθωτικές οδηγίες. Οι διαδικασίες ταξινόμησης αφορούν στην ικανότητα μάθησης εκ μέρους των μαθητών, την ικανότητα ταξινόμησης της διδακτέας ύλης και τη μάθηση με συνεργασία. Οι διαδικασίες ταξινόμησης εξαρτώνται από το διαφοροποιημένο υλικό που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, από την αξιολόγηση, από την ανατροφοδότηση και τις διορθωτικές οδηγίες εκ μέρους του δασκάλου. Όσον αφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αυτή συμπεριλαμβάνει το χειρισμό των σχολικών ζητημάτων μέσα σε ήρεμη ατμόσφαιρα, τις υψηλές προσδοκίες, το σαφή καθορισμό των στόχων, τη διαμόρφωση του περιεχομένου διδασκαλίας, τη σαφήνεια στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης, τα ερωτήματα, την άμεση εξάσκηση, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τις διορθωτικές οδηγίες και την εργασία στο σπίτι. Ο Creemers αναφέρεται στην αρχή της συνοχής, τονίζοντας ότι στα τρία αυτά διαφορετικά στοιχεία της ποιοτικής διδασκαλίας που προαναφέρθηκαν, πρέπει να υπάρχουν εμφανώς τα ίδια χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας (Stoll & Fink, ό.π.:39-40, Sammons, op.cit.:235, Μυλωνά, ό.π.:26-27).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας, που αφορούν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, τα οποία αναδείχθηκαν από τα πορίσματα των σχετικών ερευνών (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002:33-37).

Το «μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών» (Goal and task model), ασχολείται με το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι και σκοποί, με την προϋπόθεση ότι οι στόχοι, οι σκοποί και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας είναι ξεκάθαρα και ότι τα αποτελέσματα απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι εύκολα παρατηρήσιμα και αξιολογήσιμα.

Σύμφωνα με το «μοντέλο αξιοποίησης των πηγών» (Resource utilization model), οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποτελεσματικοί, αν είναι σε θέση να αξιοποιούν τις διαθέσιμες πηγές στον μέγιστο βαθμό και αν έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν νέες πηγές. Στο συγκεκριμένο μοντέλο δίνεται έμφαση στη μέγιστη αξιοποίηση των πηγών και καθόλου στις μεθόδους που ακολουθήθηκαν ή στην επίτευξη των τεθέντων στόχων.

Ένα ακόμη μοντέλο που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, είναι το «μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας» (Working process model). Μεγάλης σημασίας είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία εξασφαλίζει υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο, όταν αποσαφηνίζεται η σχέση των διαδικασιών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, υπάρχει δυσκολία στην παρακολούθηση όλων των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Άλλο αρνητικό σημείο της προσέγγισης αυτής είναι ότι δεν εξετάζονται οι σκοποί και τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης και επιπλέον ότι αγνοούνται οι εμπλεκόμενοι παράγοντες στη μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς οι προσδοκίες και οι ανάγκες τους.

Το «μοντέλο της ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων» (The school constituencies satisfaction model) επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των πελατειακών αναγκών και προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία – μαθητών, γονέων, διεύθυνσης σχολείου, προϊσταμένων. Αν οι εμπλεκόμενοι φορείς δηλώνουν ικανοποιημένοι από την απόδοση των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποτελεσματικοί. Το θέμα που τίθεται είναι, εάν οι ανάγκες των εμπλεκόμενων καθορίζουν ή καταστρατηγούν τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Δοθέντος ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι πολλοί και με διαφορετικές ανάγκες, είναι ουσιαστικής σημασίας η ιεράρχησή τους, με σκοπό την επιτυχία του μοντέλου.

Ένα μοντέλο που σχετίζεται με το προηγούμενο, είναι εκείνο της «λογοδότησης» (The accountability model). Προκειμένου να επιτευχθεί η ικανοποίηση

των κοινωνικών και σχολικών φορέων, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποδείξει την ικανότητα και την υπευθυνότητά του τόσο στο διδακτικό του έργο και τις δραστηριότητες, όσο και στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Το «μοντέλο επίλυσης προβλημάτων» (The absence of problems model), αντιμετωπίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την τέλεση του εκπαιδευτικού του έργου με διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σ' αυτή την περίπτωση δεν πρέπει να παρουσιάζει αδυναμίες και προβληματική συμπεριφορά. Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων εφαρμόζεται προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να επέλθουν βελτιώσεις. Γι' αυτό το λόγο, λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, τα μέσα και οι πηγές που παρέχονται στον εκπαιδευτικό και στηρίζουν το έργο του, το αρχικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών καθώς και ο ρόλος των γονέων.

Το «μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης» (The continuous learning model), ορίζει σαν αποτελεσματικό το δάσκαλο, ο οποίος έχει την ικανότητα να βελτιώνεται, αλλά και να προσαρμόζεται στο μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να αποκτά νέες γνώσεις μέσα από συνεχή επιμόρφωση και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, με στόχο τη βελτίωση των υπηρεσιών του. Μέσω αυτής της προσέγγισης διαπιστώνεται η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Ο Λεωνίδας Κυριακίδης (2009), υποστηρίζει ότι η περίοδος που διανύουμε σήμερα, αποτελεί την τέταρτη περίοδο ερευνών, στην οποία φαίνεται να επικρατεί ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του πεδίου της σχολικής αποτελεσματικότητας μέσω συγκριτικών ερευνών. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες που αφορούν στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ενός εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. χαρακτηριστικά της περιφέρειας των σχολικών μονάδων, χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών ενός ιδιαίτερα συγκεντρωτικού συστήματος), επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών που αναμένεται να διεξαχθούν αυτή την περίοδο, θα ερμηνεύσουν τις αποκλίσεις των αποτελεσμάτων ερευνών, που διεξήχθησαν τις περασμένες δεκαετίες και κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των ερευνητών για τους παράγοντες που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται να

προκύπτει από την επιθυμία τους να αναπτύξουν ένα πλαίσιο που θα επιτρέπει τη σύγκριση των μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας, με απώτερο στόχο την εξεύρεση κοινών συνισταμένων, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη κοινώς αποδεκτών μοντέλων αποτελεσματικότητας.

2.4 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Στο σχολείο η ποιότητα ευθύνεται για τη διαφορά ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία των μαθητών και διαπιστώνεται μέσα από τα εξής κριτήρια: Από τα καλοσυντηρημένα κτίρια και εργαστήρια, από τους επαρκώς καταρτισμένους δασκάλους και καθηγητές, από το βαθμό αποδοχής ηθικών αξιών, από τα ικανοποιητικά αποτελέσματα των εξετάσεων, από την εξειδίκευση σε διάφορους τομείς, από την υποστήριξη από τους γονείς, τις επιχειρήσεις και την τοπική κοινωνία, από την αφθονία των πηγών, από τη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας αιχμής, από την ισχυρή και χαρισματική ηγεσία, από την προσοχή και το ενδιαφέρον προς τους μαθητές και τέλος, από το καλό αναλυτικό πρόγραμμα (Ζαβλανός, ό.π.:162-163).

Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, καταλήγει σε τέσσερις αρχές: α) Όλοι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες, β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Παμουκτσόγλου, 2001:82). Ο Peter Mortimore (in Riddell & Brown, ό.π.:12-15) αναφέρει, ότι τα ευρήματα των μελετών που διενεργήθηκαν σε διαφορετικές χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, καταλήγουν σε ορισμένους γενικούς και ειδικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων: Οι γενικοί παράγοντες συμπεριλαμβάνουν τις εισροές, την πρόοδο, τα αποτελέσματα και την επίδραση του σπιτιού ή του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές στις μαθητικές εισροές είναι μία σημαντική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ενδεικτικά και χάριν παραδείγματος, οι εισροές περιλαμβάνουν την ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά, το επίπεδο εισοδήματος της οικογένειας, το μέγεθος της οικογένειας, την ευχέρεια της ομιλίας, τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.

Η Lezzotte (1989) στις Η.Π.Α., μετά από έρευνα στη στοιχειώδη εκπαίδευση, αναφέρθηκε σε πέντε χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας, γνωστή ως η «θεωρία των πέντε παραγόντων»: α) Δυνατή εκπαιδευτική ηγεσία. β) Προσοχή στην ποιότητα της διδασκαλίας. β) μια διεισδυτική και ευρέως κατανοητή εκπαιδευτική επικέντρωση. γ) Ένα τακτοποιημένο και ασφαλές κλίμα το οποίο συντελεί στη διδασκαλία και τη μάθηση. δ) Η χρήση μετρήσεων των μαθητικών επιτευγμάτων στη βάση της προγραμματικής αξιολόγησης.

Τα ευρήματα των Corcoran και Wilson (1989) μετά από έρευνες σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοψίστηκαν στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που ακολουθούν: α) Μια θετική στάση από την ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές. β) Δυνατή και ικανή ηγεσία. γ) Ιδιαίτερα αφοσιωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. δ) Υψηλές προσδοκίες και κριτήρια. ε) Έμφαση στα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. στ) Εντατική και προσωπική υποστήριξη προς τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο. ζ) Ακλόνητη ηγεσία και δημόσια υποστήριξη στην περιοχή του σχολείου για μια περίοδο ετών, ικανή ώστε να υλοποιηθούν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές (Riddell & Brown, ό.π.:27-28).

Ο David Reynolds (in Riddell & Brown, ό.π.:24-26) ομαδοποίησε τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στις ακόλουθες κατηγορίες: α) Το σύστημα μαθητικού ελέγχου, χρησιμοποιώντας ένα σύστημα αμοιβών, επαίνων και ενθάρρυνσης μάλλον, παρά τιμωρίας. β) Το σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές, μέσα από το οποίο παρέχονται καλές εργασιακές συνθήκες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους. Περιβάλλον στο οποίο καλύπτονται οι μαθητικές ανάγκες και αφορά σε σχολικά κτίρια καλά φροντισμένα και διακοσμημένα. γ) Η εμπλοκή των μαθητών και η συμμετοχή τους σε ζητήματα του σχολείου και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η λήψη θέσεων που απαιτούν υπευθυνότητα, μέσα από ευκαιρίες που δίνει το σχολείο. δ) Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται με την ορθολογική χρήση των σπιτικών εργασιών, με την τοποθέτηση ξεκάθαρων ακαδημαϊκών στόχων, με τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών τους. ε) Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να αποτελούν καλά πρότυπα συμπεριφοράς με ξεκάθαρη θέληση να διαχειριστούν προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους. στ) Η διαχείριση της τάξης, η οποία επιτυγχάνεται με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν, με την

διατήρηση της προσοχής του συνόλου της τάξης, με τη διαχείριση της πειθαρχίας, την ανταμοιβή της καλής συμπεριφοράς και την αποτελεσματική διαχείριση οποιασδήποτε διάσπασης από τους μαθητές. ζ) Η διαχείριση της δομής μέσω μιας στιβαρής ηγεσίας και μέσω διαδικασιών λήψης αποφάσεων, στις οποίες όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι απόψεις τους εκφράζονται. η) Υψηλά επίπεδα μαθητικής εμπλοκής με τη χρήση επιμελητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίοι βοηθούν στη διακίνηση των βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού. θ) Χαμηλά επίπεδα ασφαλούς συστήματος ελέγχου, σχετικού με το σχολικό ίδρυμα, ο οποίος αφορά σε μία ανεκτική στάση προς την ενίσχυση των κανόνων που αφορούν στην μαθητική ενδυμασία και προτιμήσεις. ι) Χαμηλή επικέντρωση στην τιμωρία, με τη χρήση ανεπίσημων λεκτικών κυρώσεων και απουσία της φυσικής τιμωρίας. κ) Υψηλές προσδοκίες για το τι μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Ο David Hopkins αναφέρεται σε οχτώ παράγοντες, γνωστούς ως «παράγοντες οργανισμού», οι οποίοι ευθύνονται για τη διαφορά των αποτελεσματικών σχολείων: α) Σχολική ηγεσία επικεντρωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. β) Υποστηρικτικό κλίμα μέσα στο σχολείο. γ) Έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. δ) Καθαροί στόχοι και υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές. ε) Ένα σύστημα παρακολούθησης της επίδοσης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. στ) Συνεχής ανάπτυξη του προσωπικού. ζ) Γονεϊκή εμπλοκή και υποστήριξη. η) Εξωτερική υποστήριξη. Ωστόσο, ο Fullan περιγράφει τέσσερις παράγοντες, γνωστούς ως «παράγοντες διαδικασίας», οι οποίοι παρέχουν τον τρόπο για να επιτευχθούν οι οχτώ παράγοντες του Hopkins. Αυτοί είναι: α) Μια αίσθηση της διαδικασίας της ηγεσίας. β) Ένα καθοδηγητικό σύστημα αξιών, που αναφέρεται στις υψηλές προσδοκίες, τους ρητούς στόχους, τους σαφείς κανόνες και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. γ) Σκόπιμη αλληλεπίδραση και επικοινωνία. δ) Συμμετοχικός σχεδιασμός και υλοποίηση.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Sheerens & Creemers, Sheerens και Reynolds, επικεντρώνονται στη θεωρία των πιθανοτήτων (contingency theory), η οποία βασίζεται στην πρόταση ότι η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς ενδεχόμενους παράγοντες. Εξωτερικοί ενδεχόμενοι παράγοντες είναι χάριν παραδείγματος, η πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον του σχολείου, η ηλικία του οργανισμού και ούτω κάθε εξής. Εσωτερικοί ενδεχόμενοι παράγοντες είναι η πολιτική του σχολείου, η σχολική οργάνωση, η σχολική εφορία. Σύμφωνα με τη θεωρία των πιθανοτήτων, τα

σχολεία θα έπρεπε να αναζητούν τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών ενδεχόμενων παραγόντων. Οι Muijs et al., υποθέτουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία που βρίσκονται σε μη προνομιούχες περιοχές χαρακτηρίζονται από ένα συγκεκριμένο συνδυασμό στοιχείων της οργάνωσης και της πολιτικής, που διακρίνει αυτά τα σχολεία από μη αποτελεσματικά σχολεία σε μη προνομιούχες περιοχές (Van de Grift & Houtveen, 2006: 258).

Σχετικά με την πρόοδο, οι μελέτες καταδεικνύουν ότι ακόμη και στην περίπτωση που οι μαθητικές εισροές έχουν ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν, ορισμένα σχολεία είναι πιθανότερο να οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα από άλλα, είναι δηλαδή πιο ικανά στο να αναπτύσσουν πρόοδο.

Το ερώτημα του εάν τα αποτελεσματικά σχολεία παρουσιάζουν ομοιόμορφα αποτελέσματα και του εάν διαφορετικές ομάδες μαθητών αποκομίζουν περισσότερα ή λιγότερα παρακολουθώντας ένα αποτελεσματικό σχολείο, δεν έχει δώσει ξεκάθαρες απαντήσεις. Στα δημοτικά σχολεία φαίνεται ότι μερικά από αυτά εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε κάποια αντικείμενα μάθησης, ενώ άλλα είναι περισσότερο αποτελεσματικά είτε σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, είτε στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση. Αναφορικά με το ζήτημα εάν διαφορετικές ομάδες μαθητών κερδίζουν περισσότερο ή λιγότερο από ένα αποτελεσματικό σχολείο, ο Mortimore και οι συνεργάτες του έδειξαν ότι τα σχολεία τα οποία είναι αποτελεσματικά για μια ομάδα, είναι πιθανό να είναι αποτελεσματικά και για άλλες. Η έρευνα έδειξε ότι υπήρξαν ορισμένα σχολεία στα οποία οι μαθητές από χαμηλότερη κοινωνική τάξη, οι οποίοι φοιτούσαν σε αποτελεσματικά σχολεία, παρουσίασαν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη πρόοδο από εκείνη που παρουσίασαν μαθητές υψηλότερης κοινωνικής τάξης, οι οποίοι φοιτούσαν σε λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία.

Ο Sammons και οι συνεργάτες του αναφέρονται στην διαφορική αποτελεσματικότητα (differential effectiveness) που επικεντρώνεται στις διαφορές που εμφανίζονται μέσα στα σχολεία. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από άλλους σε συγκεκριμένα σχολεία. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα σε μαθητές με διαφορετική προηγούμενη επίδοση, αγοριών έναντι κοριτσιών, σε μαθητές με διαφορετική εθνικότητα και κοινωνική τάξη (Stoll & Fink, op.cit.6:35).

Η σπιτική ή σχολική επίδραση στην επίδοση των μαθητών μελετήθηκε επίσης από τους ερευνητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Mortimore, Tizard και των συνεργατών τους, το υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών επηρεάζει την επιτυχία

τους. Η μαθητική πρόοδος όμως, είναι περισσότερο πιθανό ότι επηρεάζεται από την εκπαίδευση.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η αποτελεσματικότητα των σχολείων συσχετίζεται σύμφωνα με τον Mortimore και με ορισμένους ειδικούς παράγοντες, οι οποίοι συνοψίζονται στους παρακάτω: α) Η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία δεν είναι ιδιαίτερα αυταρχική, αλλά ούτε και ιδιαίτερα δημοκρατική και έχει την ικανότητα να εμπλέκει το προσωπικό του σχολείου στο σχεδιασμό και τη διαχείριση του σχολείου. β) Η διαχείριση των μαθητών μέσα από την επιβράβευση των προσπαθειών τους, με διδασκαλία που προκαλεί διανοητικά τους μαθητές και με μεθόδους ελέγχου της συμπεριφοράς που δεν είναι ούτε αδύναμες, ούτε σκληρές. γ) Η διαχείριση των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντάς τους να είναι πρότυπα σχολαστικότητας, ευγένειας και υπόληψης, δημιουργώντας ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη, υποστηρικτικό για τη μάθηση των μαθητών τους. δ) Η μαθητική μέριμνα, η οποία εκδηλώνεται αφ' ενός με την αξιοπρεπή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αφ' ετέρου με την παρότρυνση για συμμετοχή στην οργάνωση του σχολείου με τη χρήση επαίνων ως επί τω πλείστον και όχι ποινών, αλλά και με την εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, καθώς και την τήρηση αρχείου για την πρόοδο των μαθητών. ε) Το σχολικό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι όσο το δυνατό ελκυστικότερο και παρωθητικό. στ) Το σχολικό κλίμα μέσω του οποίου το σχολείο θέτει ξεκάθαρους κανόνες και κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά των μαθητών και διακρίνεται από θετική στάση απέναντι στη μάθηση και τους νέους και διατηρεί υψηλές προσδοκίες για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές

Παρά την πληθώρα των απόψεων μεταξύ των ερευνητών, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων έχει καταλήξει σε ορισμένους κοινούς παράγοντες, οι οποίοι συναντώνται στα περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία και οι οποίοι περιγράφονται διεξοδικά παρακάτω:

Εκπαιδευτική ηγεσία

Η επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να είναι σταθερή και σκόπιμη και να δημιουργεί ομοφωνία και ενότητα αναφορικά με τους σκοπούς και την κοινή αποστολή του σχολείου στο σύνολο της ομάδας των εκπαιδευτικών. Οι επιτυχημένοι διευθυντές κατανέμουν αρμοδιότητες και υπευθυνότητες στους εκπαιδευτικούς και γενικά επιδιώκουν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Φυσικά αυτό συσχετίζεται στενά με τη συλλογική κουλτούρα του σχολείου. Ο ρόλος της σχολικής

ηγεσίας απαιτεί σαφήνεια, αποφυγή είτε των αυτοκρατορικών είτε των υπερδημοκρατικών τρόπων εργασίας, προσεκτική κρίση του πότε οι αποφάσεις να λαμβάνονται αυτόνομα και πότε να εμπλέκονται σ' αυτές οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον εμπλέκεται και σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική τάξη, με την έννοια ότι παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις με το προσωπικό και με επισκέψεις στις τάξεις (Sammons P., op.cit.:195-198).

Μοιρασμένο όραμα και στόχοι

Οι μελέτες έδειξαν ότι τα περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία λειτουργούν σαν ένα ενιαίο σύνολο και διακατέχονται από ομοφωνία του προσωπικού στους στόχους και τις αξίες του σχολείου, τους οποίους θέτουν σε εφαρμογή μέσω συλλογικών τρόπων εργασίας και λήψης αποφάσεων, πρακτική που οδηγεί σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εργάζονται με συνέπεια εμμένοντας στις από κοινού συμφωνημένες προσεγγίσεις. Ο Rutter και οι συνεργάτες του (1979) σε ανάλογη έρευνα απέδειξαν ότι οι μαθητές τηρούν τις αρχές και τους κανόνες συμπεριφοράς, όταν αντιλαμβάνονται ότι τα κριτήρια πειθαρχίας βασίζονται σε γενικές προσδοκίες, που προέρχονται από το σχολείο στο σύνολό του μάλλον και όχι από τον κάθε δάσκαλο ατομικά. Για να υπάρχει ενότητα και ομοφωνία στις αρχές του σχολείου, είναι απαραίτητο να υπάρχουν συλλογικότητα και συνεργασία. Αυτό σημαίνει ότι το προσωπικό πρέπει να μοιράζεται ιδέες, να παρατηρεί ο ένας τον άλλο δίνοντας ανατροφοδότηση, να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο και να εργάζονται όλοι μαζί προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Sammons, op.cit.:198-200).

Μαθησιακό περιβάλλον

Τα επιτυχημένα σχολεία χαρακτηρίζονται από μία ατμόσφαιρα τάξης και ηρεμίας, προϋποθέσεις για να λάβει χώρα η αποτελεσματική μάθηση. Ο Mortimore τόνισε ότι θα πρέπει να ενισχύεται ο αυτό-έλεγχος ανάμεσα στους μαθητές και ότι τα υψηλά επίπεδα μαθητικού θορύβου και κινητικότητας μέσα στην τάξη αποτελούν μειονεκτήματα για τη μαθητική συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης εκτός από την ατμόσφαιρα που επικρατεί, σημαντικό είναι και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου, να είναι ελκυστικό και συντηρημένο. Όπως επισημαίνει ο Rutter, το προσεγμένο και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον προάγει την ακαδημαϊκή προσπάθεια

και συμπεριφορά, ενώ το παραμελημένο προάγει τον βανδαλισμό (Sammons, op.cit.:200-201).

Συγκέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση

Είναι σημαντικό τόσο για τη σχολική μονάδα, όσο και για τους εκπαιδευτικούς να είναι επικεντρωμένοι τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνουν χώρα στην σχολική τάξη.

Μεγέθυνση του χρόνου μάθησης

Μελέτες και μετρήσεις που έχουν ασχοληθεί με τη σωστή διαχείριση του χρόνου στα σχολεία, αφορούν στην αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται καθημερινά σε ακαδημαϊκά αντικείμενα, στην αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται στα μαθήματα, στην αναλογία του χρόνου που αναλώνεται από τους εκπαιδευτικούς σε συζήτηση για το περιεχόμενο της εργασίας και όχι για θέματα ρουτίνας, στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το γνωστικό αντικείμενο παρά για τις προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, στη σχολαστικότητα στα μαθήματα και όχι στη διάσπαση που προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες. Η σωστή διαχείριση του μαθησιακού χρόνου προαπαιτεί την επικέντρωση στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων κατά την παραμονή τους στο σχολείο (Sammons, op.cit.:202-204).

Σκοποθετημένη διδασκαλία

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων έχει συνδεθεί με την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία διακρίνεται από τα εξής στοιχεία: α) Από ένα δραστήριο και αποδοτικό οργανισμό. Σημαντικό στοιχείο γι' αυτό είναι η σωστή οργάνωση και καθημερινή προετοιμασία του δασκάλου, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του. Σε αντίθετη περίπτωση παρουσιάζεται απώλεια της ευκαιρίας για μάθηση και διασπαστική συμπεριφορά εκ μέρους των μαθητών από το σκοπό της διδασκαλίας. β) Από δομημένα μαθήματα και γ) Από προσαρμοσμένη πρακτική, δηλαδή ευελιξία και προσαρμογή της διδασκαλίας στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών (Sammons, op.cit.:204-206).

Υψηλές προσδοκίες

Η αποτελεσματικότητα στη μάθηση συσχετίζεται με τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Παρά το γεγονός ότι από μόνες τους οι υψηλές προσδοκίες δεν εγείρουν την αποτελεσματικότητα στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από αυτές ανταποκρίνονται σε έναν πιο ενεργό ρόλο παρέχοντας ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές. Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες συνδέονται με μία αίσθηση έλλειψης ελέγχου στις δυσκολίες των μαθητών και μια παθητική προσέγγιση της διδασκαλίας. Οι υψηλές προσδοκίες προάγουν την αποτελεσματικότητα, όταν αποτελούν μέρος της γενικής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ενεργούν έμμεσα, διαμέσου της συμπεριφοράς και της στάσης του δασκάλου προς αυτούς, επιδρώντας θετικά ή αρνητικά στην αυτοεκτίμησή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ασκούν οι ίδιοι έλεγχο στις πεποιθήσεις και στη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, οι υψηλές προσδοκίες πρέπει να συνδυάζονται με προκλητική και ελκυστική για τους μαθητές διδασκαλία, ενθαρρύνοντάς τους να χρησιμοποιούν τη δημιουργική τους φαντασία και να ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων (Sammons, op.cit.:206-208).

Θετική ενίσχυση

Η θετική ενίσχυση συνδέεται με το πειθαρχικό κλίμα το οποίο επικρατεί στη σχολική μονάδα. Η ύπαρξη πειθαρχίας με τη σειρά της αντλείται περισσότερο με την αίσθηση του ανήκειν και τη συμμετοχικότητα, παρά με την ύπαρξη κανόνων και εξωτερικού ελέγχου. Η συχνή χρήση ποινών δημιουργεί αρνητική ατμόσφαιρα στο σχολείο και επιφέρει αντιπαραγωγικά αποτελέσματα στην φοίτηση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, όπως έχουν καταδείξει έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα των σχολείων, η σχολική ή δημόσια αναγνώριση της ακαδημαϊκής προόδου ή άλλων πλευρών θετικής συμπεριφοράς, με τη μορφή αμοιβών, κινήτρων ή βραβείων, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sammons, ό.π.:208-209).

Έλεγχος της προόδου

Στα σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας συμπεριλαμβάνεται η παρακολούθηση της προόδου σε επίπεδο μαθητών, τάξεων και σχολείου ως συνόλου, μέσω είτε επίσημων είτε ανεπίσημων διαδικασιών, οι οποίες συμβάλλουν στο να υπάρχει επικέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση και παίζουν ρόλο στην ύπαρξη

υψηλών προσδοκιών και θετικής ενίσχυσης. Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της προόδου σε επίπεδο μαθητών και τάξης αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εργασίας ενός αποτελεσματικού σχολείου, επειδή αποτελεί έναν μηχανισμό βάσει του οποίου καθορίζεται ο βαθμός στον οποίο οι στόχοι του σχολείου έχουν γίνει αντιληπτοί και επικεντρώνεται η προσοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών αλλά και των γονέων πάνω σ' αυτούς τους στόχους. Ακόμη παρέχει πληροφόρηση για τον σχεδιασμό, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και μεταφέρει ένα ξεκάθαρο μήνυμα προς τους μαθητές για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών. Η αξιολόγηση της προόδου σε σχολικό επίπεδο συσχετίζεται με την ενεργό εμπλοκή της σχολικής ηγεσίας και τη λεπτομερή γνώση των δραστηριοτήτων του σχολείου (Sammons, op.cit.:209-210).

Δικαιώματα και υπευθυνότητες μαθητών

Κοινό εύρημα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελεί το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη στη σχολική αποτελεσματικότητα, όταν η αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι υψηλή και όταν αυτοί έχουν ενεργητικό ρόλο στη ζωή του σχολείου και μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθησή τους. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι τους κατανοούν και τους σέβονται, οι προσπάθειες των δασκάλων να ανταποκριθούν στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, καθώς και η ενδυνάμωση των σχέσεων εκτός σχολικής αίθουσας – είτε μέσα από κοινές δραστηριότητες, είτε μέσα από παροχή συμβουλών σχετικές με προσωπικά θέματα που απασχολούν τους μαθητές - είναι στοιχεία που συμβάλλουν στη διατήρηση της υψηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Η ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές μέσα στο σχολικό σύστημα μεταδίδει εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών και θέτει κριτήρια ώριμης συμπεριφοράς. (Sammons, op.cit.:210-211).

Συνεργασία σπιτιού – σχολείου

Οι υποστηρικτικές, συνεργατικές σχέσεις μεταξύ σπιτιού και σχολείου αποδίδουν θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, ο Mortimore εντόπισε θετικά οφέλη όπου οι γονείς είχαν βοηθητικό ρόλο στην τάξη, όπου υπήρχαν τακτικές συναντήσεις προόδου με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και όπου ο διευθυντής εφάρμοζε την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας». Οι Schofield & Hewison απέδειξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των παιδιών απέδιδε περισσότερα αποτελέσματα απ' ότι η ύπαρξη

ενός επιπλέον δασκάλου μέσα στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, ο Amor et. al. έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων σε επιτροπές, γεγονότα και άλλες σχολικές δραστηριότητες δημιουργούσε θετικά αποτελέσματα στα μαθητικά επιτεύγματα. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι οι Brookover & Lezotte δεν εντόπισαν συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την αποτελεσματικότητα. Ωστόσο η γονεϊκή εμπλοκή συχνά συσχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Ο Sammons σε έρευνά του σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρει ότι υπάρχει η τάση στο προσωπικό λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων να θεωρούν την έλλειψη του ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονέων σαν τον σημαντικότερο παράγοντα χαμηλής επίδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα σε πιο αποτελεσματικά σχολεία με παρόμοιες εισροές υπήρχαν περισσότερο ευνοϊκές αντιλήψεις για το γονεϊκό ενδιαφέρον και πιο ενεργές σχέσεις μεταξύ γονέων και σχολείου. Παρ' όλα αυτά οι μηχανισμοί μέσω των οποίων η εμπλοκή των γονέων επιδρά στη σχολική αποτελεσματικότητα, δεν είναι απολύτως ξεκάθαροι. Αποτελεί μια δύναμη βελτίωσης εκεί όπου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινούς στόχους και προσδοκίες για τα παιδιά και όπου υπάρχει συνδυασμένη υποστήριξη στις διαδικασίες μάθησης (Sammons, op.cit.:211-212).

Οργανισμός μάθησης

Τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελούν οργανισμούς μάθησης με την έννοια ότι η μάθηση επιφέρει καλύτερο αποτέλεσμα όταν λαμβάνει χώρα στο σχολείο ως σύνολο και όχι ατομικά σε κάθε δάσκαλο. Ο Southworth τονίζει την ανάγκη να λειτουργεί το σχολείο ως οργανισμός μάθησης σε πέντε αλληλοσυσχετιζόμενα επίπεδα: σε επίπεδο μαθητών, σε επίπεδο εκπαιδευτικών, σε επίπεδο προσωπικού, σε επίπεδο οργανωτικό και σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας. Σχετικά με την ανάπτυξη του προσωπικού ο Stedman τόνισε τη σπουδαιότητα να εξυπηρετεί η εκπαίδευση των δασκάλων τις ιδιαίτερες ανάγκες του προσωπικού και να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη του προσωπικού συμβαίνει μέσα στο σχολείο και επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη, καθώς και του εκπαιδευτικού προγράμματος και είναι προοδευτική και αυξανόμενη (Sammons, op.cit.:213-214).

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο MacBeath (2001:36-53), η συγκεκριμένη λίστα του Pam Sammons δεν προσφέρει σημαντική βοήθεια στα σχολεία ή στους δασκάλους, γιατί κατ' αρχήν οι παράγοντες αυτοί φαίνονται τελείως αποκομμένοι από τις καθημερινές ανησυχίες των δασκάλων για τις τάξεις τους και θεωρούνται μη

ενδιαφέροντες, έγκυροι ή σχετικοί. Επίσης, τα κριτήρια δύσκολα γίνονται αντιληπτά χωρίς τη δυνατότητα διορθωτικής παρέμβασης και δεν είναι σωστό να εξετάζονται κριτήρια τα οποία δεν μπορούν να ελεγχθούν. Ακόμη, δεν υπάρχει καμιά άμεση ευκαιρία, πλαίσιο ή κίνητρο από τα οποία να μπορεί να επωφεληθεί ο δάσκαλος όταν τα εφαρμόσει. Τέλος, η περιγραφόμενη ερευνητική μεθοδολογία δεν είναι εύκολα προσπελάσιμη ή κατανοητή.

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι παρά το γεγονός ότι τα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι προϊόν μελετών στις οποίες λαμβάνονται υπόψη όσα χαρακτηριστικά τείνουν να υπάρχουν στα αποτελεσματικά σχολεία, πολλοί δάσκαλοι αγνοούν τον τρόπο προέλευσης και επιλογής αυτών των κριτηρίων. Επιπλέον ο όρος «αποτελεσματικό» συσχετίζεται με τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις σε συνάρτηση με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Ο MacBeath συνοψίζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων σε τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά: Τις υψηλές προσδοκίες, τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας, το βαθμό «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου και το βαθμό οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Παρ' όλα αυτά η παρουσία τέτοιων παραγόντων δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση παροχής ουσιαστικών γνώσεων στους μαθητές, ούτε εγγυάται ότι το σχολείο που δεν έχει μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν θα προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές του. Το σχολείο, επομένως, δεν αποτελεί μία ομοιογενή οντότητα, δεν είναι ίδιο για όλους τους μαθητές. Συνήθως συνυπάρχει η επιτυχία με την αποτυχία. Αυτό οι ερευνητές το αποκαλούν «διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας».

Ο MacBeath διατυπώνει την άποψη ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι ζήτημα: α) Κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου: είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο παράγοντας του «περιεχομένου» και της «σύνθεσης» ενός σχολείου. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ύπαρξη ή όχι βελτίωσης της ατομικής επίδοσης, ανάλογα με το ποιοι είναι οι συμμαθητές και ποιοι από αυτούς έχουν ή όχι καλές επιδόσεις. Ακόμη η μετακίνηση ενός μαθητή σε άλλο σχολικό περιβάλλον συνεπάγεται διαφορετικό προσωπικό και διαφορετικές ομάδες ομηλικών. Η μετακίνηση των «καλών» μαθητών σε καλύτερα σχολεία στερεί το σχολείο από τη δυναμική ενεργητικότητά τους. β) Κοινότητας: Η εσωτερική κοινωνία του σχολείου δεν μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα και αποκομμένα από την κοινωνία, αλλά σε συνάρτηση με το περιβάλλον των συνομηλικών και των ενηλίκων που ασκούν επιρροή. Ο Reuven Feuerstein (MacBeath, ό.π.:43) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η φτώχεια από μόνη της δεν είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, αλλά η δομή και η

ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όπου η παρέμβαση του περιβάλλοντος αλλά και η διαχείριση του χρόνου στο σχολείο και έξω από αυτό είναι θετική, τότε τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο καλύτερα εξοπλισμένα. γ) Ζήτημα αξιών: Σύμφωνα με το μοντέλο εισροές – εκροές και τον ορισμό του Mortimore για τα αποτελεσματικά σχολεία, όπου «οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές που προσδοκούνται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματα», συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι δυνατό να υπολογιστεί και με επιτεύγματα που έχουν σχέση με τις ηθικές αξίες έναντι της κυρίαρχης ή περιρρέουσας κοινωνικής ηθικής. Η επέκταση της έννοιας της αποτελεσματικότητας αποκαλύπτει τη δυσκολία των μελετητών να βρουν αντικειμενικά κριτήρια για να μετρήσουν την ποιότητα του σχολείου. δ) Οπτικής γωνίας: Για να προσεγγίσουμε τη σχολική πραγματικότητα πρέπει να αποφύγουμε τον κίνδυνο της μονολιθικότητας και των απόλυτων δογματικών κρίσεων. Αυτό που χρειάζεται είναι η διασταύρωση όλων των οπτικών και η δημιουργία ποιοτικού διαλόγου, ούτως ώστε να αποκαλυφθούν καινούρια στοιχεία. ε) Σκοπού: Εγείρεται το ερώτημα αν η αναζήτηση των αποτελεσματικών σχολείων μέσω της αξιολόγησης παρακινήθηκε ή υποκινήθηκε από πολιτικά κίνητρα, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα ως σημείο αναφοράς από τους εμπλεκόμενους μηχανισμούς εξουσίας και τα σχολεία. Σ' αυτή την περίπτωση, σκοπός των μελετών αυτών ήταν είτε να γίνει απολογισμός δράσης, είτε να γίνουν συγκρίσεις σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, είτε να εισαχθεί ο νόμος της αγοράς, είτε να γίνει διάγνωση και να διαμορφωθούν στόχοι. Η επίγνωση των σκοπών της αξιολόγησης οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση της κακής χρήσης ή της παραβίασης των αποτελεσμάτων. στ) Σύγκρισης: Οι διεθνείς συγκρίσεις αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν δύο μεγάλα προβλήματα: αφ' ενός εκλείπουν οι αποδείξεις που συνδέουν την επίδοση στα διαγωνίσματα σε σχολικό επίπεδο με την οικονομική επίδοση σε εθνικό επίπεδο και αφ' ετέρου αμφισβητείται ο τρόπος που εξάγονται τα συμπεράσματα που βασίζονται σε συγκεκριμένα δεδομένα. Ο πρωθυπουργός της Σιγκαπούρης το 1997 Goh Chok Tong σχολίασε ότι αντί για μελέτη με στόχο την απόκτηση καλών βαθμών στις εξετάσεις, πρέπει να πυροδοτούμε στους μαθητές το πάθος για μάθηση. ζ) Τρόπου σκέψης: Οποιοδήποτε πρόγραμμα σχολικής αποτελεσματικότητας, όσο καλοσχεδιασμένο κι αν είναι, θα πρέπει να κατανοηθεί μέσα από το διάλογο των ανθρώπων που θα το χρησιμοποιήσουν, να επαναπροσδιοριστεί και να επαναδημιουργηθεί και να σέβεται τους παρακάτω βασικούς κανόνες: Να ξεκινάει από την εμπειρία των ίδιων των

δασκάλων και την προσωπική τους αντίληψη, να έχει κάποιο λογικό σκοπό, να λαμβάνει υπ' όψιν το πλαίσιο λειτουργίας της εργασίας των δασκάλων, και να έχει κάποια δομή, η οποία να συμβάλλει ώστε η εμπειρία να γίνεται χρηστική. η) Του «Πώς»: Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας αποτελούν το «τι». Όμως η κατάλληλη ερώτηση για το σχολείο είναι το «πώς» επιτυγχάνονται αυτοί οι παράγοντες. Οι μαθητές, οι οποίοι διαθέτουν ενστικτώδη αντίληψη της ποιότητας παρ' ότι δεν είναι ερευνητές, ψυχολόγοι ή δάσκαλοι, αποτελούν πηγές μέσω των οποίων θα μπορούσε να εξεταστεί η πρακτική σε σχέση με τη θεωρία.

Ο Θεριανός (ό.π.:38-40), τονίζει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το «αν εφαρμόζονται διδακτικές και μορφωτικές πρακτικές που ξεπερνούν τη λογοκοπία, τη μηχανιστική μετάδοση πληροφοριών και την αποστήθισή τους από τους μαθητές, αν οι μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή δεν τον επιλέγουν και δεν τον αποκλείουν, αλλά τον ενθαρρύνουν να εργάζεται ομαδικά και τον βοηθούν να προχωρήσει και αν το σχολείο προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση και όχι σαν κατακερματισμένες δεξιότητες». Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, το αποτελεσματικό σχολείο θα πρέπει να είναι ένας χώρος από τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση, προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να σκεφθεί κριτικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας του και τις εκπαιδευτικές καταστάσεις στις οποίες είναι ενταγμένος, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την από κοινού έρευνα μεταξύ των συναδέλφων, παρέχει τη δυνατότητα να ρυθμίζει τον τόπο και χρόνο της διδασκαλίας του και να στοχάζεται σχετικά με τις δυνατότητες μετασχηματισμού των συνθηκών εργασίας του.

Οι Creemers και Reezigt, συνοψίζοντας την εργασία αρκετών μελετητών, πρότειναν τέσσερις δείκτες – κριτήρια για την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολείου: συνέπεια, συνοχή, σταθερότητα και έλεγχος. Ο Murphy αναφέρει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία - σε αντίθεση με τα λιγότερο αποτελεσματικά - λειτουργούσαν σαν ένα οργανικό σύνολο και όχι ως μια χαλαρή συλλογή από διαχωρισμένα υποσυστήματα, ιδιαίτερα σε ότι αφορούσε τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς μια ακόμη ομαδοποίηση που προτείνεται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι η εξής: 1) Περιβάλλον μάθησης: Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ύπαρξη παιδαγωγικού κλίματος στο περιβάλλον του σχολείου, των δασκάλων και της ιδιαίτερης εκείνης σχολικής κουλτούρας που επιδρούν θετικά στην μαθητική επίδοση. 2) Η διδακτική μεθοδολογία: Αναφέρεται στη χρήση αποτελεσματικών και καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και προσαρμογή της

διδασκαλίας μεθόδολογίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. 3) Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου: Περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στην επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές, την τήρηση της διάρκειας του διδακτικού χρόνου των μαθημάτων και την ελαχιστοποίηση του χρόνου που χάνεται σε διοικητικά θέματα ρουτίνας, ζητήματα πειθαρχίας, παρεμβάσεις ή αστοχία του αρχικού σχεδιασμού της πορείας της διδασκαλίας. 4) Σχεδιασμός και προετοιμασία της διδασκαλίας: Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται αλλά και να τηρείται από το δάσκαλο σύμφωνα με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τους στόχους που έχουν τεθεί. 5) Στόχοι: Ο παράγοντας αυτός εξαρτάται από την υψηλή βαθμολογία που επιτυγχάνεται από το μαθητή στις διάφορες δοκιμασίες, από τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι και τον συστηματικό τους έλεγχο, από το σχολικό ήθος που ενισχύει την σχολική άμιλλα, από την καλλιέργεια μαθησιακών δεξιοτήτων με τη χρήση ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, την ολοκλήρωση της διδαχθείσας ύλης, την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, τη μεγιστοποίηση του διαθέσιμου χρόνου μάθησης στο σχολείο, τη συναδελφικότητα και συνεργατικότητα μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, από τη διατήρηση της πειθαρχίας στο σχολικό χώρο, από τις υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, από την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, από τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και από τη διαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37).

Η ίδια μελετήτρια (ό.π.:38) αναφέρεται με συνοπτικό τρόπο στις διαδικασίες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης:

- Διοίκηση: Το περιεχόμενο της διαδικασίας αυτής αφορά στους στόχους και την οργάνωση, στη συνεργατική διοίκηση, στην επίδειξη καθοδηγητικής ηγεσίας, στην ενίσχυση και καθοδήγηση των πρωτοδίδριστων εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Διδασκαλία: Περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου μάθησης στο σχολείο, τις ομαδοσυνεργατικές – βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες της τάξης.
- Σχολική κουλτούρα: Είναι δύσκολο να ορισθεί η έννοια της κουλτούρας, δεδομένου ότι υπάρχει πληθώρα ερμηνειών του όρου. Στην προσπάθεια να γίνει πιο κατανοητή, θα παρουσιαστούν ορισμένες διατυπωμένες απόψεις. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η καταγωγή του όρου προέρχεται από τον Waller το 1932, ο οποίος

σημείωσε ότι τα σχολεία έχουν μία δική τους ταυτότητα με σύνθετο τυπικό στις διαπροσωπικές σχέσεις, ένα σύνολο παραδοσιακών τρόπων, έθιμα, παράλογες κυρώσεις και ηθικούς κώδικες (Schoen & Teddlie, 2008:132). Ο Hargreaves υποστηρίζει ότι η κουλτούρα περιγράφει όπως μια οθόνη ή ένας φακός, διαμέσου του οποίου εξετάζεται ο κόσμος, πώς είναι τα πράγματα και οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα σ' έναν οργανισμό. Προσδιορίζει την πραγματικότητα για εκείνους που βρίσκονται μέσα στον κοινωνικό οργανισμό και παρέχει σ' αυτούς υποστήριξη και αναγνώριση και σχηματίζει ένα πλαίσιο για επαγγελματική μάθηση. (Stoll & Fink, op.cit.:82). Ο Schein πιστεύει ότι η πεμπουσία της κουλτούρας είναι το βαθύτερο επίπεδο των θεμελιωδών προϋποθέσεων και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και προσδιορίζουν μ' έναν βασικό τρόπο που θεωρείται δεδομένος, την αντίληψη ενός οργανισμού καθώς και το περιβάλλον του (Stoll & Fink, op.cit.:81). Οι Stoll & Fink υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα δημιουργείται από τους μετέχοντες και αλλάζει καθώς οι μετέχοντες αλλάζουν, μολονότι μπορεί να είναι μια σταθερή δύναμη, ιδιαίτερα όσον αφορά στη σταθερότητα των μελών. Παρουσιάζει επομένως το παράδοξο, να είναι και στατική και δυναμική. Οι Hargreaves και Hopkins υποστηρίζουν ότι «η κουλτούρα περιλαμβάνει τις διαδικασίες, τις αξίες και τις προσδοκίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μέσα σε έναν οργανισμό» (Υφαντή, 2000:61).

Ο Ματσαγγούρας (ό.π.:172), διευκρινίζει ότι σύμφωνα με τον κλάδο της Ψυχολογίας που ασχολείται με την οργάνωση και τη διαχείριση των επιχειρήσεων, η κουλτούρα που αναπτύσσεται στο χώρο εργασίας είναι «το σύστημα των κοινώς αποδεκτών νοημάτων που αποδίδουν στις δραστηριότητες της ομάδας τα άτομα που αποτελούν το προσωπικό της επιχείρησης ή του οργανισμού». Στο χώρο της εκπαίδευσης, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας σχετίζεται με το καταστάλαγμα των παραδοχών, αξιών και πρακτικών που κυριαρχούν στη σχολική μονάδα. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχολική πραγματικότητα, τον εαυτό του και το ρόλο του μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο είναι ξεκάθαρες και κοινά αποδεκτές οι αξίες και οι πεποιθήσεις που απαρτίζουν την κουλτούρα του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τις διαδικασίες ρουτίνας και τη χρήση θεσμών και υλικών από την πλευρά των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, με το οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, με τη θετική ενίσχυση της μάθησης, με την ύπαρξη προσδοκιών

για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τέλος με τον καταμερισμό ευθυνών και δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Everard & Morris, ό.π.:185, Παμουκτσόγλου, ό.π.:38). Ως κυρίαρχες αξίες της κουλτούρας ενός αποτελεσματικού σχολείου απαριθμούνται: η υψηλή αποτίμηση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της ισότητας, της οικονομικής χρήσης των πόρων και της συλλογικότητας στις αποφάσεις (Ματσαγγούρας, ό.π.:173).

Η Wilson L. (2007:38-43) διατυπώνει την άποψη ότι τα αποτελεσματικά σχολεία γίνονται άμεσα αντιληπτά ως χώροι με ένα θετικό, παραγωγικό, ευχάριστο κλίμα, όπου υπάρχει ένα όραμα και μια αποστολή, την οποία όλοι γνωρίζουν και πιστεύουν σ' αυτή. Στα επιτυχημένα σχολεία είναι εμφανής η δημιουργία μιας κουλτούρας, για την καθιέρωση της οποίας είναι ξεκάθαρη και πάντα παρούσα η αίσθηση του σκοπού. Τα επιτυχημένα σχολεία διαθέτουν ισχυρούς ηγέτες, αλλά και μια κουλτούρα που επιβιώνει και παραμένει σταθερή στην ψυχή του οργανισμού. Σημαντικό στοιχείο στη σχολική κουλτούρα αποτελούν η δημιουργία σχέσεων και το αμοιβαίο ενδιαφέρον εκτός σχολείου. Επιπλέον, η δύναμη της κουλτούρας και του οράματος, οδηγούν στην ισχυρή επιθυμία για μάθηση στα αποτελεσματικά σχολεία, όπου όταν οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εξερευνήσουν ιδέες, να επιλύσουν σύνθετα προβλήματα, να αλληλεπιδράσουν με αυθεντικές πηγές και τόπους, να προβούν σε καινοτομίες και να δημιουργήσουν ανακαλύψεις, τότε το αποτέλεσμα είναι η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και οι υψηλές επιδόσεις. Ακόμη η θετική κουλτούρα ενδυναμώνει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται ένα αυστηρό και σχετικό αναλυτικό πρόγραμμα και ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να αποκτήσουν αυθεντική μάθηση, η οποία αξιολογείται. Τέλος, στα αποτελεσματικά σχολεία με ανάλογη κουλτούρα, όλοι οι συμμετέχοντες είναι εξουσιοδοτημένοι και δεσμευμένοι: αφ' ενός οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τι και πώς θα το μάθουν και αφ' ετέρου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και δεσμεύονται στη φιλοσοφία που κάνει αυτά τα σχολεία να εργάζονται. Η επαγγελματική ανάπτυξη, ο προγραμματισμός του έργου, η αναθεώρηση των στόχων είναι αναπόσπαστα μέρη της φιλοσοφίας αυτής.

- Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο τάξης, μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Εμπλοκή της οικογένειας: Η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην ενίσχυση της συμμετοχής της οικογένειας και στην ενθάρρυνση της επικοινωνίας με την οικογένεια.

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η επιμόρφωση πρέπει αφ' ενός να είναι ενδοσχολική και αφ' ετέρου διαρκής.

Ατενίζοντας την υπάρχουσα κουλτούρα του κάθε σχολικού οργανισμού σε δύο διαστάσεις, αποτελεσματικότητα – αναποτελεσματικότητα και βελτίωση – εξασθένηση, ο Hopkins και οι συνεργάτες του κατηγοριοποιούν ως εξής τα σχολεία: 1) Moving schools: Οι άνθρωποι μέσα σ' αυτά εργάζονται δραστήρια ώστε να διατηρήσουν την ανάπτυξή τους, γνωρίζουν προς τα πού πηγαίνουν και διαθέτουν και τη θέληση και τις δεξιότητες για να τα καταφέρουν. 2) Cruising schools: Γίνονται αντιληπτά από τους δασκάλους, τη σχολική κοινότητα, τους επιθεωρητές ή την περιφερειακή διοίκηση ως αποτελεσματικά. Παρ' όλα αυτά είναι αυτάρεσκα σχολεία που λειτουργούν αντιπαραγωγικά, χωρίς να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για τις αλλαγές στον κόσμο στον οποίο πρόκειται να εισέλθουν. 3) Strolling schools: Δεν είναι συγκεκριμένα ούτε αποτελεσματικά, ούτε αναποτελεσματικά. Χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια στην προσπάθεια που καταβάλλουν και μερικές φορές από συγκρουόμενους στόχους που εμποδίζουν τη βελτίωση των προσπαθειών τους. Συνήθως χρειάζονται παρακίνηση. 4) Struggling schools: Είναι αναποτελεσματικά και έχουν επίγνωση του γεγονότος. Λόγω αυτής της επίγνωσης το προσωπικό αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της αλλαγής. Είναι σχολεία που τελικά επιτυγχάνουν, γιατί παρά την έλλειψη δεξιοτήτων, έχουν τη θέληση γι' αυτό. 5) Sinking schools: Πρόκειται για τα αποτυχημένα σχολεία. Το προσωπικό, εκτός από την απάθεια και την άγνοια δεν έχει την ετοιμότητα ή την ικανότητα να αλλάξει. Τα σχολεία αυτά χρειάζονται άμεση δράση και σημαντική εξωτερική υποστήριξη (Stoll & Fink, op.cit.:85-86).

Η Μυλωνά (ό.π.:40-43), αναφέρει πως ορισμένες έρευνες που ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα των σχολείων καταλήγουν σε 13 καθοριστικούς παράγοντες: 1) Επίτευξη, προσανατολισμός και υψηλές προσδοκίες: Ο παράγοντας αυτός επικεντρώνεται στην πραγμάτωση βασικών αντικειμένων, στις υψηλές προσδοκίες σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικών και στη διατήρηση αρχείων μαθητικής απόδοσης. 2) Εκπαιδευτική ηγεσία: Περιλαμβάνει τις γενικές δεξιότητες ηγεσίας, την παροχή πληροφόρησης σχετικά με τον επαγγελματισμό, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα, το ρόλο του Διευθυντή ως συντονιστή, ενορχηστρωτή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ως σύμβουλο και αξιολογητή της ποιότητας των εκπαιδευτικών και ως ηγεσία αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χρόνο. 3) Ομοφωνία και συνοχή του προσωπικού: Εστιάζει στον τύπο και τη συχνότητα των συναντήσεων και των συμβουλίων, στο περιεχόμενο της συνεργασίας, στην ικανοποίηση από τη συνεργασία, στη σημασία που

δίνεται στη συνεργασία και στους δείκτες επιτυχημένης συνεργασίας. 4) Ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος και ευκαιρίες για μάθηση: Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο τίθενται οι προτεραιότητες του αναλυτικού προγράμματος, η επιλογή και εφαρμογή μεθόδων και διδακτικών βιβλίων, οι ευκαιρίες για μάθηση και η ικανοποίηση από το αναλυτικό πρόγραμμα. 5) Σχολικό κλίμα: Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται σε δύο παραμέτρους: α) Στο πειθαρχημένο περιβάλλον και ειδικότερα στη σημασία που δίνεται στην πειθαρχία, στους κανόνες και τους κανονισμούς, στις τιμωρίες και τις ανταμοιβές, στις απουσίες, στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ικανοποίηση από την πειθαρχία στο σχολείο. β) Στο κλίμα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και τις καλές εσωτερικές σχέσεις. Η παράμετρος αυτή, αφορά στην προτεραιότητα στο κλίμα αποτελεσματικότητας, καθώς και στις αντιλήψεις για τις συνθήκες αποτελεσματικότητας. Επίσης αφορά στο ρόλο του Διευθυντή, στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, μεταξύ δασκάλων και μαθητών και μεταξύ του προσωπικού. Περιλαμβάνει ακόμη την αξιολόγηση ρόλων και στόχων και την επαγγελματική αξιολόγηση σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, τις εγκαταστάσεις και την ικανοποίηση από την εργασία. 6) Δυναμική αξιολόγησης: Αναφέρεται στην εκτίμηση της προόδου των μαθητών, στην επιλογή και χρήση συστημάτων αξιολόγησης, στη χρήση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, στην τήρηση αρχείων απόδοσης μαθητών και στην ικανοποίηση από τις δραστηριότητες αξιολόγησης. 7) Συμμετοχή γονέων: Επίκεντρο αποτελεί τόσο η επαφή με τους γονείς, όσο και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή των γονέων. 8) Κλίμα τάξης: Άξονας αναφοράς είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, η στάση απέναντι στην εργασία και η ικανοποίηση που αντλείται. 9) Αποτελεσματικός χρόνος μάθησης: Για την αποτελεσματική μάθηση ιδιαίτερη σπουδαιότητα κατέχει ο χρόνος που απαιτείται για τη μάθηση, η μέτρηση των απουσιών, ο χρόνος που δαπανάται στο σχολείο και την τάξη, η διοίκηση της τάξης και οι εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι. 10) Δομή της διδασκαλίας: Κεντρικός άξονας είναι η δομή των μαθημάτων, η προετοιμασία του μαθήματος και η άμεση διδασκαλία. 11) Ανεξάρτητη μάθηση. 12) Διαφοροποίηση: Αναφέρεται στην ενασχόληση και προσοχή στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. 13) Ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση.

Είναι άξιο παρατήρησης αφ' ενός το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες αποτελεσματικότητας ταυτίζονται με τη σχολική επιτυχία και αφ' ετέρου δεν έχουν προσδιοριστεί απολύτως κοινοί παράγοντες αποτελεσματικότητας. Οι μελέτες, στυνενώς, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων παρουσιάζουν

μεγάλες αποκλίσεις, με συνέπεια οι ερευνητές να προβαίνουν σε επιλογή παραγόντων προκειμένου να βασίσουν τις μετρήσεις τους. Όπως παρατηρεί η Παπαναούμ (1995:41-43), στο ερώτημα «τι συνιστά ένα αποτελεσματικό σχολείο» έχουν διατυπωθεί ποικίλες απαντήσεις. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, εντούτοις, οι θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις συγκλίνουν σε μια γενικά αποδεκτή περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου. Την περιγραφή ενός τέτοιου σχολείου επιχειρούν οι Purkey και Smith μέσα από τη διάκριση σε επίπεδο «οργανωτικό» που αφορούν στο διοικητικό χαρακτήρα του σχολείου, και σε επίπεδο «διαδικαστικό» που αφορά στο κλίμα και στην κουλτούρα των σχολείων. Ειδικότερα, στο οργανωτικό επίπεδο αναφέρονται α) η ενδοσχολική διαχείριση με περιθώρια αυτονομίας, β) η άσκηση ηγεσίας με έμφαση στην υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας, γ) η έμφαση στο πρόγραμμα και στη διδασκαλία, δ) η σταθερή σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, ε) η συνεχής επιμορφωτική ανάπτυξη των διδασκόντων σε επίπεδο σχολικό, στ) ένα σύστημα για την ενίσχυση της σχολικής απόδοσης, ζ) η υποστήριξη και η συνεργασία των γονέων και η) η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση. Οι διαδικαστικές μεταβλητές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση, περιλαμβάνουν: α) τις συναδελφικές και συνεργατικές σχέσεις, καθώς και το αίσθημα ενότητας και κοινών αντιλήψεων, β) τους σαφείς στόχους και τις υψηλές προσδοκίες που συνδιαμορφώνουν ένα κοινό αξιολογικό σύστημα, γ) την άσκηση της ηγεσίας που υπερβαίνει το διαχειριστικό της ρόλο. Ως κατακλείδα επισημαίνεται από την ερευνήτρια ότι «τα αποτελεσματικά σχολεία φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ισχυρή κουλτούρα που ενθαρρύνει την παραγωγικότητα, το υψηλό ηθικό, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση σε κοινούς στόχους σε μια αίσθηση αποστολής».

Οι Π. Πασιαρδής (1993:6-10, 2000:20-31, ό.π.:109-119) και Γ. Πασιαρδή (2000:20-31), ξεχωρίζουν και αναλύουν επτά παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Καθώς οι περισσότεροι από αυτούς ανταποκρίνονται και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, θα ακολουθήσει περισσότερο ενδελεχής παρουσίασή τους, παρά το γεγονός ότι παραπάνω έγινε μνεία σε κάποιους από αυτούς:

1. Εκπαιδευτική ηγεσία

Ο Διευθυντής είναι το πρόσωπο εκείνο το οποίο διέπεται από ένα προσωπικό όραμα, για τη επίτευξη του οποίου θέτει χρονοδιαγράμματα. Μεταδίδει αυτό το όραμα καθώς και την αποστολή του σχολείου σε προσωπικό, γονείς, μαθητές και κοινότητα και ενθαρρύνει το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του

σχολείου και κατανέμει τις σχολικές ευθύνες έχοντας γνώση των ιδιαίτερων γνώσεων και κλίσεων του διδακτικού προσωπικού. Επιπλέον διαμέσου της δικής του σωστής συμπεριφοράς δημιουργεί θετικό κλίμα τέτοιο, ώστε να προωθούνται οι στόχοι του σχολικού οργανισμού αλλά και να μεγιστοποιείται η προσπάθεια των συναδέλφων του και καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό. Αρμοδιότητά του είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η συνεχής ανέλιξη και επιμόρφωσή του, καθώς και ο εξοπλισμός του σχολείου με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Hopkins (Κουλουμπαρίτση κ.ά., 2007:47), μοναδικός παράγοντας επιτυχίας της σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής ο οποίος: 1) Εμπνέει τη δέσμευση προς την αποστολή του σχολείου, 2) Συντονίζει το έργο αποδίδοντας διακριτούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς, 3) Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, 4) Ξέρει να ακούει και να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στις σκέψεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών, 5) Είναι συνεπής αγγελιοφόρος, υπό την έννοια ότι πληροφορεί τους πάντες σχετικά με νέες ιδέες και αποφάσεις, 6) Αποστασιοποιείται και κρατά κριτική στάση στην τετριμμένη καθημερινότητα και στις ρουτίνες, 7) Νοιάζεται με πάθος για το σχολείο του, 8) Δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, 9) Δέχεται με ενθουσιασμό τις καινοτομίες.

Ο Ματσαγγούρας (ό.π.:177-183), βασιζόμενος στη γενικότερη βιβλιογραφία που αναφέρεται στα διευθυντικά στελέχη υπηρεσιών και επιχειρήσεων, αλλά και στην ειδικότερη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο μετασχηματιστικό Διευθυντή της σχολικής μονάδας, συνοψίζει σε δέκα αξιωματικές προτάσεις την αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων: 1) Δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο. Όταν το όραμα είναι συλλογικό και συνδυάζεται με υψηλό ηθικό, αμοιβαία ανατροφοδότηση και αποδοχή και υψηλές προσδοκίες, το αποτέλεσμα είναι η ενεργός εμπλοκή και εμμονή στην επιτυχία όλων των μελών χωρίς φαινόμενα αδρανοποίησης και υπονόμησης. 2) Ενίσχυση των αντιλήψεων και των πρακτικών συλλογικής αυτονομίας. Ο Διευθυντής ενεργεί ως αρχιτέκτων και εμπνευστής της συλλογικής προσπάθειας με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στο συλλογικό πνεύμα και φροντίζουν για την επαγγελματική τους βελτίωση που προέρχεται από την αυξημένη αυτονομία τους. 3) Ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους του Διευθυντή στις φωνές διαφωνίας. Όταν οι διαφωνίες δεν οφείλονται σε ιδιοτελείς λόγους, εκφράζουν μια διαφορετική οπτική θεώρηση, τότε ο αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να είναι ανοιχτός σε

καινοτόμες προσεγγίσεις και ευαίσθητος στις εξελίξεις. 4) Βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, με σκοπό να αντιμετωπίζονται από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργείται μία θετικότερη εικόνα για το σχολείο. Ο επιδέξιος Διευθυντής δεν αναλαμβάνει να επιλύσει ο ίδιος προσωπικές διενέξεις, αλλά υποδεικνύει τρόπους και τεχνικές επίλυσης των διενέξεων εμπιστευόμενος τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος στους άμεσα ενδιαφερόμενους. Όλοι πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν αρμοδιότητες και υπευθυνότητα για όλα τα θέματα που αφορούν στην καλή λειτουργία του σχολείου, η βελτίωση του οποίου επιτυγχάνεται μέσα από το συλλογικό προγραμματισμό και τη συλλογική δράση. 5) Ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και παρουσία έμπρακτου ενδιαφέροντος για τα προσωπικά τους προβλήματα. Οι διαφορές στην ιεραρχία της εξουσίας διαιρεί τους ανθρώπους σε ομάδες, έτσι ώστε, είτε αναπτύσσονται ανταγωνιστικές σχέσεις, είτε τα άτομα που δεν μετέχουν στην εξουσία αισθάνονται αναρμόδια και παραπέμπουν στους «υπεύθυνους». Η εμπλοκή όλων στη λήψη αποφάσεων και η διοργάνωση κοινών κοινωνικών εκδηλώσεων συμβάλλουν στην άμβλυνση των ιεραρχικών αποστάσεων. 6) Καλλιέργεια στους μαθητές της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολείο τους. Οι μαθητικές κοινότητες, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και αθλητικών και καλλιτεχνικών ομάδων, αυξάνουν στους μαθητές το αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα αυτού του αισθήματος του «ανήκειν», παρατηρούνται λιγότεροι βανδαλισμοί και ακαταστασία, οι μαθητές συμμετέχουν στον εξωραϊσμό του σχολείου, στηρίζουν την εφαρμογή των κανονισμών του σχολείου, οι δασκαλομαθητικές εντάσεις είναι μειωμένες, αναπτύσσονται πολλές εξωδιδακτικές δραστηριότητες και οι μαθητές συμμετέχουν στις λειτουργίες του σχολείου. 7) Οργάνωση πειθαρχικών διαδικασιών και διατύπωση των κανονισμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία. 8) Δημιουργία μιας γενικότερης ατμόσφαιρας μέσα στο σχολείο που να προσανατολίζει τα πάντα προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων που διευκολύνουν και στηρίζουν την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ενδείκνυται να γνωρίζει καλά τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, εφ' όσον τονίζεται ότι τα αποτελεσματικά σχολεία αποπνέουν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών, έχουν σαφή μαθησιακό προσανατολισμό, ενθαρρύνουν την προσπάθεια και την επιτυχία, παρέχουν ευκαιρίες μάθησης, αξιοποιούν εντατικά το διδακτικό χρόνο, παρέχουν ψυχολογική ασφάλεια στους μαθητές, συνεργάζονται στενά με τους

γονείς. 9) Δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς. 10) Βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και οργάνωση του σχολικού χώρου. Ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση αλλά και για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς έχει η αισθητική του σχολικού χώρου μέσα στον οποίο διαβιούν οι μαθητές.

Παρά το γεγονός ότι απουσιάζει η ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, έχουν αναγνωριστεί ορισμένοι κοινοί παράγοντες ως σημαντικοί για την ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας: α) Μια από τις θεμελιώδεις υπευθυνότητες του σχολικού ηγέτη είναι η εξασφάλιση ενός ασφαλούς και τακτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο επιτρέπει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση β) Μεταδίδει την αποστολή και το όραμα του σχολείου με σαφήνεια και επικεντρώνεται στη βελτίωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, που συσχετίζονται στενά με την αποστολή και το όραμα, γ) Έχει την ικανότητα να εμπλέξει το προσωπικό στην επίλυση των ζητημάτων και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενθαρρύνοντας και κατανέμοντας τις αρμοδιότητες, δ) Παρακολουθεί τη σχολική πρόοδο, κάνοντας επισκέψεις στις σχολικές αίθουσες και παρακολουθώντας στενά τις μαθητικές επιδόσεις μέσα στο σχολείο, ε) Επικεντρώνεται σε σημαντικές εκπαιδευτικές περιοχές, με τη δημιουργία ευκαιριών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να εργάζονται συνεργατικά πάνω σε διδακτικά ζητήματα και με την προώθηση ουσιαστικών συζητήσεων πάνω σε τέτοια θέματα, στ) Επιδεικνύει υψηλές προσδοκίες για τη μαθητική επίδοση, ζ) Παρέχει στο προσωπικό του σχολείου ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στις οποίες συμμετέχει και ο ίδιος για να αποκτήσει κατανόηση των πρακτικών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η άποψη ότι οι Διευθυντές προσφέρουν άμεσα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών έχει εγκαταλειφθεί και έχει αντικατασταθεί από εκείνη που υποστηρίζει ότι τα θετικά αποτελέσματα σχετίζονται με τις έμμεσες σχέσεις που δημιουργεί η σχολική ηγεσία μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και γενικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Nettles & Herrington, 2007:726-729).

Καταλήγοντας, θα συμφωνήσουμε με την άποψη των Θεοφιλίδη και Σαϊτή (Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003:58), σύμφωνα με την οποία, «η έλλειψη ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ειδικά των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης, επηρεάζει δυσμενώς την αποτελεσματικότητά τους, οδηγώντας τους Διευθυντές πολλών δημοτικών σχολείων σε πλημμελή εκτέλεση των καθηκόντων τους, γιατί το διοικητικό έργο στις σχολικές μονάδες διαφοροποιείται ριζικά από το

διδασκαλικό έργο και είναι επιφορτισμένο με ποικίλες απαιτήσεις (τεχνοκρατικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές κ.ά.)». Οι Nettles & Herrington (op.cit.:731), αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν πλήρεις γνώσεις των στρατηγικών διοίκησης και γνωρίζουν πώς να κάνουν χρήση αυτών. Αντιλαμβάνονται με ποιο τρόπο να εξισορροπήσουν την κουλτούρα που χαρακτηρίζει το σχολείο, τους μαθητές και την κοινότητα, προκειμένου να αυξηθούν οι μαθητικές επιδόσεις. Οι Κουλουμπαρίση Α. κ.ά., ό.π.:50), εκφράζουν την άποψη ότι η αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων εξαρτάται αφ' ενός από τις εξειδικευμένες γνώσεις που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα του σχολικού συστήματος και αφ' ετέρου από τον τρόπο επιλογής τους, που επιβάλλεται να είναι σταθερός και να μην αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να υπόκειται σ' ένα κώδικα ηθικής και δεοντολογίας της Διοίκησης με τις αξίες της δικαιοσύνης, της ισοτιμίας, της συμμετοχικότητας, της δέσμευσης, της αυτοδιαχείρισης και της απόδοσης λόγου.

2. Υψηλές προσδοκίες

Στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί η θετική συμπεριφορά, η οποία απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από προσωπικές προτιμήσεις, και οι υψηλές προσδοκίες που αφορούν στη δυνατότητα όλων για μάθηση, ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών. Οι σχολικές τάξεις, στις οποίες επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας, αποτελούν χώρο πρόκλησης και διαρκούς προόδου. Τα μαθήματα οργανώνονται παιδοκεντρικά επιδιώκοντας την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως της ανάλυσης, σύνθεσης, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλήματος.

Ένα κρίσιμο σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης και επιμόρφωσης θα πρέπει να κατανοήσουν την ανάγκη να ανεβάσουν και να διατηρήσουν υψηλές τις προσδοκίες τους για όλους τους μαθητές. Παράλληλα να κάνουν χρήση επαίνου μάλλον, παρά χρήση αρνητικών κρίσεων, εφ' όσον τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι ο έπαινος σπανίζει όσο οι μαθητές μεγαλώνουν ηλικιακά, αρκεί η χρήση επαίνου να είναι τέτοια που να μην προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, ούτε να υποτιμά την αξία της προσπάθειας και της εργασίας μέσα στην τάξη (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:291 – 292).

3. Έμφαση στη διδασκαλία

Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται προκειμένου να τεθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που επικρατούν. Ακόμη μέσω της

συνεργασίας το προσωπικό εισηγείται τρόπους υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Η έμφαση στη διδασκαλία οδηγεί σε επίτευξη των τεθέντων στόχων και καθολική βελτίωση της μαθητικής επίδοσης, την επιτυχία ή αποτυχία της οποίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως προσωπική τους υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία από υλικά, διδακτικές τεχνικές, βιβλία και νέα τεχνολογία, έτσι ώστε να εμπλουτίζεται η διδασκαλία και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και να βοηθούνται οι μαθητές να υπερπηδήσουν κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά, πολιτιστικά προβλήματα. Γίνεται προσπάθεια μείωσης των κάθε είδους διαφορών μεταξύ των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας στη διδασκαλία συνήθειες, ήθη, έθιμα και την ιδιαίτερη κουλτούρα των μαθητών. Βασικό μέλημα είναι η συλλογική εργασία του προσωπικού για την επίτευξη της ικανοποίησης των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και προγραμματίζουν τη διδακτική διαδικασία, ούτως ώστε να αποφεύγεται η απώλεια χρόνου. Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιείται ποικιλία μεθόδων, υλικών, βιβλίων. Ως προς τη συμπεριφορά τους οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στους μαθητές και αναπτύσσεται ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Οι Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (ό.π.:287-290) συμπληρώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν βαθμούς ελευθερίας στους μαθητές σ' ένα καλά καθορισμένο συνεκτικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι μαθητές με υψηλά κίνητρα να εισέρχονται βαθύτερα στη γνώση και οι μαθητές με λιγότερα κίνητρα να μην αφήνονται να προσπαθούν μόνοι τους, αλλά να διατηρούνται σταθερά τα επίπεδα ενθουσιασμού και συγκέντρωσης στο αντικείμενο μάθησης. Ακόμη ο επιδέξιος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διεγείρει πνευματικά τους μαθητές, να τηρεί την τάξη και την πειθαρχία, να οργανώνει τις δραστηριότητες μάθησης αξιοποιώντας σωστά το χρόνο και όλες τις ευκαιρίες που υπάρχουν στην τάξη και να έχει ποιοτική επικοινωνία με τους μαθητές, ώστε να μη δημιουργούνται στους τελευταίους αισθήματα ντροπής και αποτυχίας. Επιπλέον οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν το διαχωρισμό των μαθητών και προγραμματίζουν μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους και επικεντρώνονται σε θέματα συζήτησης μέσα στην τάξη που αφορούν στις εργασίες.

4. Σχολικό κλίμα

Ως σχολικό κλίμα θα μπορούσε να οριστεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Υπεύθυνος για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο

χώρο του σχολείου είναι ο Διευθυντής σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό. Για την ανάπτυξη θετικού κλίματος απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, η συνεργασία και συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών, η υπακοή σε κοινούς κανόνες συμπεριφοράς, η συναδελφικότητα, η οργάνωση του σχολείου, της σχολικής εργασίας και της διδασκαλίας, καθώς και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν. Ακόμη γίνεται προσπάθεια να εισαχθεί η κουλτούρα των διαφόρων στρωμάτων ή εθνικοτήτων της κοινωνίας μέσα στο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο θεωρείται ως κρίσιμος παράγοντας για την αλληλοκατανόηση των παιδιών και την επιβίωση της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Οι έννοιες της κουλτούρας – που ήδη αναλύθηκε πιο πριν - και του κλίματος μοιάζουν πολύ, αν και πηγάζουν από διαφορετικές ερευνητικές παραδόσεις και διαφορετικές ερευνητικές κοινότητες. Ο Hoy και οι συνεργάτες του διατείνονται ότι το σχολικό κλίμα εξετάζεται από την ψυχολογική σκοπιά, ενώ η σχολική κουλτούρα από την ανθρωπολογική σκοπιά. Ο Freiberg υποστηρίζει ότι και οι δύο παραδόσεις έχουν αξία. Κάποιες άλλες μελέτες κάνουν διάκριση ανάμεσα στο κλίμα και στην κουλτούρα, προσδιορίζοντας το κλίμα με όρους συμπεριφοράς και την κουλτούρα με όρους αξιών και κανόνων (Schoen & Teddlie, 2008:133).

Πιο συγκεκριμένα, στα αποτελεσματικά σχολεία που διακρίνονται από θετικό κλίμα, οι Διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αφήνοντας όμως στον εκπαιδευτικό αρκετό βαθμό ελευθερίας. Η οργάνωση και διοίκηση σ' αυτά τα σχολεία εξασφαλίζεται με τη συστηματική εφαρμογή σαφών οδηγιών και δίκαιων κανόνων. Καθορίζονται από κοινού και αναλυτικά οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου δημιουργώντας ένα κοινό όραμα για όλους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους και υλικά για να εξυπηρετήσουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού κυριαρχεί πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Στις αίθουσες διδασκαλίας επικρατεί πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα και συμμετέχει σε πρωτοβουλίες και εκδηλώσεις (Πασιαρδή, 2001:28-29).

Σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη ευχάριστου και άνετου σχολικού κλίματος είναι η επικοινωνία και η συνεργασία. Η επικοινωνία, δηλαδή η ανταλλαγή μηνυμάτων και απόψεων ανάμεσα στους διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές,

ενδιαφερόμενους και ιθύνοντες για τα εκπαιδευτικά θέματα και την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου και των στόχων της σχολικής τάξης. Ο Διευθυντής αποτελεί το κυριότερο συστατικό μέρος του σχολικού οργανισμού για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας με όλα τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και στην ανάπτυξη, βελτίωση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι αναγκαία στοιχεία για την ανάπτυξη της συλλογικότητας στο σχολείο και την επίτευξη των στόχων του, αλλά και για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου (Πασιαρδή, ό.π.:30, Πασιαρδής, 2006:170).

Όπως σχολιάζει ο Ματσαγγούρας (ό.π.:189), «το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό που εκφράζεται με το ενδιαφέρον, το φυσικό πλησίασμα, τις άτυπες επικοινωνίες και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλο-μαθητικές και διαμαθητικές σχέσεις και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Ο Η. Ματσαγγούρας (ό.π.:186-188), αναφέρεται στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης, εννοώντας «το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη». Τα σπουδαιότερα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης κατατάσσονται στους παρακάτω τομείς: α) Στο συναισθηματικό τομέα υπάγονται: η συνοχή (cohesiveness), η διενεκτικότητα (friction), η διάσπαση (cliqueness), που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή και η ικανοποίηση (satisfaction) και η αδιαφορία (apathy) που προκαλεί στο μαθητή η εργασία. β) Στον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης, υπάγονται: η δημοκρατικότητα (democracy), η ανταγωνιστικότητα (competitiveness) και η ευνοιοκρατία (favoritism) που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης, και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης (diversity). γ) Στον τομέα της εργασίας υπάγονται: ο καθορισμός των στόχων (goal direction), η υλική υποδομή (material environment), η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας (formality), η δυσκολία του έργου (difficulty), η ταχύτητα εργασίας (speed) και η αποδιοργάνωση

(disorganization). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα σε ανάλογες έρευνες παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και αποτελείται από τα κάτωθι χαρακτηριστικά:

- Στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους
- Εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές
- Επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης
- Παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές
- Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα
- Ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία
- Αποτιμά θετικά την επιτυχία
- Διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς
- Προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία
- Εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές

5. Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης

Αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση του μαθητή, μέσω της οποίας γίνεται και η αποτίμηση της εργασίας του δασκάλου και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας. Επίσης, οι γονείς διαμέσου της αξιολόγησης ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να γίνει με πληθώρα διαδικασιών, όπως γραπτά διαγωνίσματα, προφορικές εργασίες, παρουσιάσεις, δημιουργικές εργασίες, ή με συνδυασμό πολλών τέτοιων μεθόδων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή αναλύονται κατά τάξη, φύλο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ειδικές ανάγκες και αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για τη βελτίωση της επίδοσης και της διδακτικής μεθοδολογίας, είτε για την αλλαγή των στόχων του σχολείου.

Άλλος τρόπος παρακολούθησης της προόδου είναι η τήρηση ατομικού αρχείου των μαθητών. Τα αρχεία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους διοικητικούς προϊσταμένους, οι οποίοι παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών. Σχεδιάζονται οι νέες εργασίες και συντάσσονται εκθέσεις προόδου των μαθητών προς τους γονείς (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:290-291).

6. Συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου

Στην ανάπτυξη της σχολικής επικοινωνίας συμβάλλει η συχνή επικοινωνία με τους γονείς και η συχνή ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών και η

παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων. Στα αποτελεσματικά σχολεία εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου των γονέων στο σχολείο, ώστε να υπάρχει τακτική επικοινωνία με το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να συνεισφέρουν με εθελοντική βοήθεια και υποστήριξη τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας, όσο και στις διάφορες εκδηλώσεις. Στα αποτελεσματικά σχολεία οι γονείς νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα σ' αυτά και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν στα παιδιά τους.

Στην ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα στην εκπαίδευση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000), αναφορικά με την συμμετοχή των γονέων, υποστηρίζεται ότι αυτή λαμβάνει χώρα, διαμέσου: α) θεσμοθετημένου συμβουλευτικού ρόλου και σωμάτων λήψης αποφάσεων, β) της αξιολόγησης των σχολείων τους, γ) διαμέσου εθελοντικών συνδέσμων, δ) εθελοντικής εμπλοκής σε δραστηριότητες μετά το πέρας των μαθημάτων, ε) εθελοντικής εμπλοκής σε δραστηριότητες στην σχολική τάξη, στ) επικοινωνίας με το σχολείο και υποστήριξης της προόδου και μάθησης των παιδιών τους. Πάραυτα, ενώ η εμπλοκή των γονέων θεωρείται ως θετικό στοιχείο, τίθενται ορισμένα εύλογα ερωτήματα σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχικής παρουσίας των γονέων στο σχολείο: Ποιες ιδιαίτερες γνώσεις και προστιθέμενη αξία φέρνουν οι γονείς στη διαδικασία ανάπτυξης του σχολικού σχεδιασμού; Σε ποιες περιοχές συμβουλευτικής και λήψης αποφάσεων αποτελούν οι γονείς δυνάμεις σχετικές και χρήσιμες; Από ποιες απόψεις θα έπρεπε οι σχεδιαστές πολιτικής να επιθυμούν να περιορίσουν ή να αυξήσουν τις δυνάμεις τους;

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών βλέπει θετικά την ιδέα της συμμετοχής των γονέων, αλλά ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να αποδεχθούν όλες τις δραστηριότητες παρεμβάσεων των γονέων λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:291).

Έχει γίνει σαφής ο πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ένα βασικό του μέλημα πέρα από τη βασική του αποστολή για μάθηση είναι το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, η καλλιέργεια και η διατήρηση και η ανάπτυξη καλών σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες, η ανάπτυξη στενής συνεργασίας με άλλες εξωσχολικές μονάδες και κοινωνικές οργανώσεις της ευρύτερης περιοχής για την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα αφ' ενός, αλλά και για την πραγματοποίηση κοινών σχολικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων αφ' ετέρου, που βοηθούν τους μαθητές να διευρύνουν τις εμπειρίες τους

και δίνουν το στίγμα ότι ο σχολικός οργανισμός είναι αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας. Αντίστοιχα, καλή συνεργασία πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και τις τοπικές αρχές, με σκοπό την επίλυση ορισμένων προβλημάτων του σχολείου, τη δημιουργία κινήτρων του μαθητικού δυναμικού μέσω βραβείων και υποτροφιών και τη δυνατότητα προσφοράς εμπειριών μέσω της ενασχόλησης των μαθητών με διάφορες δραστηριότητες, (Σαϊτης, 1992:316-317).

Οι έννοιες – κλειδιά στις οποίες στηρίζεται η ιδέα του ανοιχτού σχολείου είναι η δημοκρατική συμμετοχή με την οποία διασφαλίζεται η κοινωνική συναίνεση και η αποκέντρωση, μέσω της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται πολύ καλύτερα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιφέρειας. Σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (στο Μπαγάκης, 2006:453), οι βασικές συνιστώσες του ανοιχτού σχολείου χαρακτηρίζονται από: τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και το πρόγραμμα σπουδών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, τη μετατροπή του σχολείου σε εστία πολιτισμού για την τοπική κοινωνία, την διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους πολίτες, τη σύνδεση του περιεχομένου σπουδών με τις ανάγκες της κοινωνίας, την κοινωνική λογοδοσία του σχολείου μέσω ενός αξιόπιστου συστήματος.

7. Παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο

Οι οικονομικοί πόροι και ο προϋπολογισμός κάθε σχολείου στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών της υλικοτεχνικής υποδομής. Ο χωριστός προϋπολογισμός δίνει ευελιξία στη σχολική μονάδα ώστε να επικεντρωθεί στις συγκεκριμένες πραγματικές ανάγκες της και παράλληλα επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος και η αποκέντρωση.

Ωστόσο, οι Everard και Morris (ό.π.:30-31), διαχωρίζουν τους πόρους ενός οργανισμού – συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού – σε απτούς και άυλους. Οι απτοί ταξινομούνται σε ανθρώπινους και περιλαμβάνουν τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα σ' αυτόν, τους υλικούς που περιλαμβάνουν τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό και τους οικονομικούς που περιλαμβάνουν τα κονδύλια που διαθέτει ο οργανισμός. Οι άυλοι πόροι αναφέρονται στην «εικόνα» και τη «φήμη» του οργανισμού, που τη συνθέτουν καταστάσεις όπως: οι ηθικοί κανόνες, οι πειθαρχικοί κανόνες, οι εξωτερικές σχέσεις, η εξωτερική υποστήριξη. Όπως σχολιάζουν οι δύο μελετητές, η πρόοδος, η θετική αλλαγή και η αποφυγή της απομόνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την κοινωνία γενικότερα, δεν απαιτεί μόνο τη συντήρηση των υπάρχοντων πόρων αλλά και την ανάπτυξη αυτών και την ανταπόκριση

σε νέες προκλήσεις και νέες ανάγκες. Συμπερασματικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμόζει τους πόρους στις ανάγκες του σχολικού οργανισμού και όχι αντίθετα.

Η Σαϊτή (2001:93-98), αναφέρει πως η δημόσια εκπαίδευση είναι η τρίτη μεγαλύτερη επένδυση και λειτουργία του κράτους μετά την κοινωνική ασφάλιση και την εθνική άμυνα. Για την ομαλή λειτουργία της όμως, απαιτείται σοβαρός οικονομικός προγραμματισμός ή προϋπολογισμός των εσόδων και των εξόδων της. Τα σχολεία της χώρας μας δεν καταρτίζουν προϋπολογισμούς, συνεπώς το σχολείο και η Σχολική Επιτροπή δεν διαθέτουν οικονομική αυτοτέλεια ώστε να αντιμετωπίζουν υπεύθυνα και ρεαλιστικά τις υλικοτεχνικές ανάγκες του σχολείου τους. Η χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης γίνεται αφ' ενός από τον κρατικό προϋπολογισμό λειτουργικών δαπανών και αφ' ετέρου από τον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η οικονομική υποστήριξη από τους προαναφερθέντες φορείς δεν είναι επαρκής, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες στον ελλαδικό χώρο να μην στεγάζονται σε κατάλληλα σχολικά κτίρια και να μην εξοπλίζονται στο σύνολό τους με σύγχρονα μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ωστόσο, στην αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι σαφές ότι συμβάλλουν και η επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων και η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Εκείνο όμως που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, είναι η εξασφάλιση κατάλληλων σχολικών κτιρίων, σύγχρονων εργαστηρίων, μέσων διδασκαλίας, εμπλουτισμένων βιβλιοθηκών. Αν και δεν αποτελεί εγγύηση αποτελεσματικότητας η εξασφάλιση περισσότερων χρηματικών πόρων, τα ευρήματα των ερευνών υποστηρίζουν την άποψη ότι οι καλά συντηρημένες αίθουσες και η διακόσμηση των σχολικών χώρων, επιδρά θετικά και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και επιτυγχάνεται ευκολότερα μια καλή σχολική εκπαίδευση (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:286). Λόγω της χαμηλής χρηματοδότησης αφ' ενός, και των πολλών κτιριακών και υλικοτεχνικών αναγκών των σχολικών μονάδων αφ' ετέρου, απαιτείται ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων, δηλαδή έγκαιρη κάλυψη όλων των υλικοτεχνικών αναγκών του σχολείου με το λιγότερο δυνατό κόστος. Γίνεται αναφορά επομένως στην έννοια της αποδοτικότητας (efficiency) του σχολικού οργανισμού, όπου οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος. Σ' αυτή την περίπτωση μιλάμε για οικονομική αποδοτικότητα. Συμπερασματικά, η εξασφάλιση των

αναγκαίων οικονομικών πόρων και η σωστή διαχείριση αυτών, καθορίζουν σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα δημόσια εκπαιδευτήρια της χώρας μας.

Παρενθετικά, αξίζει να σημειωθεί, όπως τονίζουν οι Βαρσαμίδου, και Ρες (2006:3-5), ότι κάθε σχολείο προσδιορίζεται από τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη συγκεκριμένη γεωγραφική του θέση, από διαφορετική σύσταση μαθητικού δυναμικού και συνεπώς από διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και ανάγκες. Όλα αυτά είναι στοιχεία που είναι συνετό να λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά που γίνεται λόγος για παράγοντες αποτελεσματικότητας. Μας βρίσκει σύμφωνους το συμπέρασμα των ερευνητών, σύμφωνα με το οποίο, στον ελλαδικό χώρο εύκολα τα σχολεία κατατάσσονται σε «καλά» και «κακά», άλλοτε ανάλογα με την οικονομική και κοινωνική προέλευση των μαθητών, άλλοτε ανάλογα με τη γεωγραφική τους θέση και άλλοτε γενομένων άτυπων συγκρίσεων ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια – πολύ συχνά σε βάρος των πρώτων. Παράλληλα, η ιδιωτική εκπαίδευση ανθίζει, το Λύκειο υποβαθμίζεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του απουσιάζει πάνω από είκοσι χρόνια. Ακόμη καταγράφονται αδυναμίες και προβλήματα όπως πρόωμη φυγή απ' το σχολείο, αναποτελεσματική διοίκηση, υποβαθμισμένη τεχνολογική εξέλιξη, ανυπαρξία επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτιση εκπαιδευτικών. Πάραυτα, η ύπαρξη αποτελεσματικής διδασκαλίας και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, τονίζουν, είναι απόρροια της ύπαρξης συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης.

Εκτός από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που προαναφέρθηκαν, θα γίνει λόγος παρακάτω σε ορισμένους ακόμη, που συνδέονται στενά με τους προηγούμενους, τους οποίους συμπληρώνουν. Όπως εύστοχα διευκρινίζει η Ξηροτύρη – Κουφίδου (2000:41-47), οι σχολικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς μάθησης, δηλαδή χώρους μάθησης, όπου μέσω της ομαδικής εργασίας και του πειραματισμού προάγεται η καινοτόμος εφαρμογή δεξιοτήτων και γνώσεων. Σ' έναν τέτοιο οργανισμό που μαθαίνει, διευκολύνεται η μάθηση όλων των μελών, υπάρχει διαρκής μετασχηματισμός, ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η διάχυση της πληροφορίας, υπάρχει μάθηση μέσα από τα λάθη και η αναγνώριση της ανάγκης να διερευνηθούν διαφορετικές απόψεις. Σημαντικότετοι παράγοντες εφαρμογής των καινοτομιών αποτελεί η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η οποία διαμορφώνει εκπαιδευτικά οράματα και μακροχρόνιους στόχους, αλλά και ο προγραμματισμός δράσης, γιατί μέσω αυτού προσδιορίζονται οι τελικοί στόχοι, τα όρια και το πλαίσιο εφαρμογής. Παράλληλα επομένως με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, παράγοντας

αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων αποτελεί και ο προγραμματισμός δράσης της σχολικής μονάδας. Η σημασία του προγραμματισμού αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχεται να αναγνωριστεί ο πραγματικός και ουσιαστικός λόγος ύπαρξής του, ο προσδιορισμός των αντικειμενικών στόχων της κάθε σχολικής μονάδας – αφού ληφθούν υπόψη οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της καθεμίας – και η τήρηση μιας πορείας για την προσέγγιση των στόχων. Ο προγραμματισμός δράσης συμβάλλει στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας, διότι διευκολύνεται η πρόβλεψη καταστάσεων, βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διότι προσανατολίζονται όλοι προς έναν κοινό στόχο, αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας, αξιοποιούνται καλύτερα οι πόροι της σχολικής μονάδας και η επίτευξη του στόχου προσφέρει ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον καθορίζονται οι προτεραιότητες, αξιοποιούνται στο μέγιστο οι δυνατότητες της σχολικής μονάδας και θεραπεύονται οι αδυναμίες της. Τέλος, διευκολύνεται ο έλεγχος, καθορίζονται οι προσδοκίες, καθίσταται δυνατή η υιοθέτηση διορθωτικών ενεργειών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας παρέχει τη δυνατότητα του ελέγχου πάνω στα αποτελέσματα του έργου τους, την υπεύθυνη συμβολή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του, ένα αίσθημα αυτονομίας – επιτεύγματος – αναγνώρισης – αυτοεκπλήρωσης και τη συνειδητοποίηση ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό δράσης του σχολείου είναι αναμφισβήτητα καθοριστική για την πραγματοποίηση των στόχων που αυτό θέτει. Όμως η συμμετοχική αυτή στάση πρέπει να επεκτείνει τη δράση της και στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας, με τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται ενεργά μετέχοντες και συνυπεύθυνοι στη διαδικασία. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων απαιτεί δημοκρατικό και απολύτως ανοιχτό σε διάλογο στυλ διοίκησης, σαφή προσδιορισμό κριτηρίων και σωστό χρονοδιάγραμμα. Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σηματοδοτεί μια νέα προσέγγιση στην επινόηση στόχων και στον τρόπο επίτευξής τους. Σύμφωνα με τον Lipham, για τον Διευθυντή η διαδικασία αυτή αποτελείται από τα εξής πέντε βήματα: Κατ' αρχήν γίνεται η αναγνώριση του προβλήματος και περιγράφεται με σαφήνεια η κατάσταση. Στη συνέχεια καθορίζονται οι απαιτήσεις και τα κριτήρια απόδοσης. Σε επόμενο στάδιο ακολουθεί η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, όπου όλες οι απόψεις αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και προβληματισμό. Ακολουθεί η αξιολόγηση των λύσεων και η επιλογή της πιο κατάλληλης, η οποία θα πρέπει να λύνει το πρόβλημα και να πετυχαίνει τους στόχους

της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την υλοποίηση της επιλεχθείσας λύσης και τη δοκιμαστική εφαρμογή της. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αναδεικνύει τη σχολική μονάδα και καταξιώνει τους εκπαιδευτικούς της λειτουργούς (Κωτσίκης, 1993:59, Ρεζ, 2004:44-46).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου προτείνει την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, λόγω του συγκεντρωτισμού που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τα θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας διαμορφώνονται και ελέγχονται κεντρικά από το Υπουργείο, χωρίς τη συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των άλλων συντελεστών της τοπικής κοινωνίας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εισαγωγή καινοτομιών και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων οδηγεί σε αμεσότερη και καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών, καθώς και σε αποτελεσματικότερη και ταχύτερη αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Προσφέρει ευελιξία στις σχολικές μονάδες, αντιμετωπίζονται και ικανοποιούνται οι τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, αλλά και αναβαθμίζονται σημαντικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, τον Σεπτέμβριο του 2007 στα πλαίσια σχεδιασμού για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, προτείνει την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εφ' όσον έχει αναγνωριστεί διεθνώς ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως η ένταξη του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα πρέπει να είναι η αφετηρία μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πρόταση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επαγγελματική στήριξη, ανάπτυξη και ενημέρωση, σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι οι μεγάλες ή και συχνές αλλαγές στη σύσταση του προσωπικού συμπεριλαμβανομένου και του Διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, η αλλαγή του Διευθυντή συχνά επηρεάζει αρνητικά την πρόοδο των μαθητών και παρομοίως η αλλαγή δασκάλου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κατ' αντιστοιχία το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2007), θεωρεί τη διασφάλιση της σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία σημαντικό ζήτημα αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Η έλλειψη σταθερότητας διδακτικού προσωπικού οφείλεται στο ισχύον σύστημα μεταθέσεων – μετακινήσεων. Η αδυναμία αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί με εφαρμογή σχεδίου έγκαιρης στελέχωσης των

σχολείων, με τη δημιουργία κινήτρων για παραμονή εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες που παρουσιάζουν μεγάλη κινητικότητα εκπαιδευτικών και την εισαγωγή μηχανογραφικού συστήματος για διασφάλιση ποιότητας και ισόρροπης στελέχωσης σχολικών μονάδων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι Διευθυντές που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα για χρονικό διάστημα που υπερβαίνει τα έντεκα έτη, συνδέονται με σχολεία που δεν εμφανίζουν μεγάλη αποτελεσματικότητα, λόγω του χαμηλού επιπέδου ενθουσιασμού, ενδιαφέροντος και ενεργητικότητας που επιφέρει η μακρόχρονη θητεία τους (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:297).

Εκτός από τη σταθερότητα του προσωπικού η έρευνα έχει οδηγήσει σε διαπιστώσεις σχετικά με το μέγεθος των τάξεων. Το ζήτημα του μεγέθους των τάξεων είναι διαμφισβητούμενο, με την έννοια ότι στα δημοτικά σχολεία οι τάξεις τείνουν να είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες της δευτεροβάθμιας, ενώ το νηπιαγωγείο παρουσιάζεται να έχει τον υψηλότερο αριθμό μαθητών. Σύμφωνα με μία άποψη, το γεγονός ότι η μάθηση επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στο ατομικό και ομαδικό επίπεδο, δημιουργεί την ανάγκη οι τάξεις να αποτελούνται από μικρότερο αριθμό μαθητών, έτσι ώστε να τυγχάνουν ατομικής προσοχής. Υπάρχει όμως και άλλη άποψη με λιγότερο στέρεη ερευνητική βάση, που υποστηρίζει ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές είναι πιο ανεξάρτητοι και με ευκολότερη πρόσβαση στην πληροφόρηση, οπότε μπορούν να προοδεύσουν σε μεγαλύτερες τάξεις. Ωστόσο από τα ερευνητικά δεδομένα έχει διαπιστωθεί μεγαλύτερη πρόοδος σε πιο μικρές τάξεις, περισσότερο στους μικρότερους ηλικιακά μαθητές και ιδιαίτερα στον τομέα των μαθηματικών, γι' αυτό επιβάλλεται η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων να προσανατολίζεται προς την απόκτηση μικρότερων τάξεων τόσο για τους μαθητές μεγαλύτερης όσο και για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, ό.π.:295-296).

Παράλληλα με το μέγεθος των τάξεων, η έρευνα έχει δείξει ότι η σύνθεση του σχολείου επιδρά είτε θετικά είτε αρνητικά στην πρόοδο των μαθητών. Δύο είναι οι θεωρητικές τοποθετήσεις που ερευνούν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η σύνθεση του σχολείου επιδρά στα μαθητικά επιτεύγματα. Το πρώτο θεωρητικό σχήμα ονομάζεται «υπόθεση διαφοροποιημένων ομηλικών» (differential peer hypothesis) και υποστηρίζει ότι η σύνθεση του σχολείου επιδρά στο επίπεδο των φίλων που αποκτά ο μαθητής και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την επίδοσή του. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η ικανότητα των μαθητών ενός

σχολείου, μιας τάξης ή ενός τμήματος, τόσο πιθανότερο είναι ο μαθητής που φοιτά σ' αυτό το σχολείο να αποκτήσει φίλους με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ικανότητες, γεγονός που πιθανόν να επηρεάσει τα εκπαιδευτικά του σχέδια και τα επιτεύγματά του. Το δεύτερο θεωρητικό σχήμα που ονομάζεται «υπόθεση διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (differential instruction hypothesis), υποστηρίζει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας διαφοροποιείται ανάλογα με τη σύνθεση του σχολείου, ή της τάξης, πράγμα που διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών. Συνεπώς, η ποιότητα της διδασκαλίας διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών ενός σχολείου. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πως το καλύτερο περιβάλλον είναι εκείνο που διαθέτει μικρότερα σε μέγεθος σχολεία και τάξεις, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναγνωρίζεται το ταλέντο του κάθε παιδιού (Silver, op.cit.:126).

Στα ελληνικά δημόσια σχολεία, η σύνθεση του σχολείου αντανακλά τη σύνθεση της κοινότητας (Μουτσαϊρας & Κατσίλλης, στο Μπαγάκης, 2006:368-369).

Πιο πάνω, τονίστηκε η σημασία της χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την υλικοτεχνική υποδομή. Η εξωτερική οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος ξεκινά από τη θέση του σχολείου στην πόλη, τη συνοικία ή το χωριό και τη λεπτομερή χωροταξική μελέτη όλων των χώρων του συγκροτήματος έτσι ώστε να πληρούνται οι λειτουργικές ανάγκες και χρήσεις του σχολείου. Μεγάλης σημασίας είναι η άνετη και ασφαλής πρόσβαση στο σχολείο, η κατάλληλη τοποθεσία από άποψη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ο άνετος και επαρκής αύλειος χώρος με τις υπόλοιπες εγκαταστάσεις, η ύπαρξη σχολικού κήπου, το άνετο και ευχάριστο διδακτήριο με μεγάλες, φωτεινές αίθουσες διδασκαλίας που να εξαερίζονται επαρκώς, οι κεντρικές εγκαταστάσεις θέρμανσης. Αντίστοιχα, οι σχολικές αίθουσες πρέπει να είναι κατάλληλα επιπλωμένες και εξοπλισμένες, να υπάρχουν αίθουσες πολλαπλής χρήσης, χώροι ιματιοθήκης, εποπτικών μέσων και οργάνων, εργαστήρια, προσεκτικά οργανωμένος εξοπλισμός, να είναι λειτουργικοί οι χώροι της βιβλιοθήκης και των γραφείων του Διευθυντή των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του σχολείου (Κωτσίκης Β., ό.π.:96).

Η Elizabeth Burmister (2000:11-18), περιγράφει επτά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας:

1. Όραμα: Αντιπροσωπεύει ξεκάθαρα διατυπωμένους στόχους, αρχές και προσδοκίες για ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Το κοινό όραμα επιτυγχάνεται όταν η διοίκηση, οι δάσκαλοι, το βοηθητικό προσωπικό, οι οικογένειες και εκπρόσωποι της

κοινότητας είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με σαφήνεια αυτό το όραμα διαμέσου της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής περιφέρειας. Το σαφές όραμα γίνεται μια καθοδηγητική δύναμη όταν όλες οι εκπαιδευτικές αποφάσεις βασίζονται στο πλαίσιο και τους στόχους του.

Στα επιτυχημένα σχολεία το όραμα, μεταξύ άλλων, είναι τέτοιο ώστε συμβαδίζει με στρατηγικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός αυτός κατευθύνει τη λήψη αποφάσεων, την υλοποίηση των δηλωμένων στόχων, την υλοποίηση των τρόπων για την επίτευξη των στόχων και το χρονοδιάγραμμα μέσα στο οποίο θα γίνει η εφαρμογή του σχεδιασμού. Το όραμα των σχολείων αυτών διασυνδέει τα εκπαιδευτικά κριτήρια με τις προσδοκίες των δασκάλων και τη μαθητική επίδοση. Καλλιεργεί προσδοκίες και εμπειρίες που προκαλούν όλους τους μαθητές να ανέλθουν σε ανώτερα επίπεδα. Δεσμεύει εξ' ολοκλήρου τη μαθητική κοινότητα να αναλάβει υπευθυνότητα για τη μάθηση όλων των μαθητών.

2. Ηγεσία, της οποίας ο εξέχουσας σημασίας ρόλος έχει καλυφθεί παραπάνω.

3. Υψηλά ακαδημαϊκά κριτήρια, τα οποία περιγράφουν τι αναμένεται από τους μαθητές να γνωρίζουν και να εκτελούν. Τα υψηλά κριτήρια αποτελούν το θεμέλιο λίθο για την ακαδημαϊκή πρόοδο. Στα αποτελεσματικά σχολεία τα κριτήρια είναι τέτοια που αναμένουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα και συνδέονται με τοπικά και εθνικά κριτήρια. Τα σχολεία αυτά, καθιερώνουν μετρήσιμους δείκτες απόδοσης και δοκιμασίες για όλους τους μαθητές και δίνουν έμφαση στη θεμελιώδη κατανόηση και εφαρμογή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των διαδικασιών. Μοιράζονται το όραμα γι' αυτές τις προσδοκίες με τους γονείς και τους μαθητές. Προωθούν τη διδακτική μεθοδολογία, τις πηγές και τις μετρήσεις αξιολόγησης για κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους, ώστε να κατευθύνουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και την υλοποίηση αυτής σε διαφορετικά επίπεδα μάθησης, αλλά και να κατευθύνουν τις στρατηγικές αξιολόγησης οι οποίες πληροφορούν τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλη την κοινότητα σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις.

4. Συναισθηματικά κριτήρια (Standards of the heart): Αυτά τα κριτήρια βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν ενδιαφέρον και να συμβάλλουν στα προβλήματα της κοινωνίας, να είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Αυτό περιλαμβάνει να προασπίζονται την αμεροληψία, τη διαφορετικότητα, την τιμιότητα και τη δικαιοσύνη, να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να συμβάλλουν στην κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία, να αναπτύσσουν

προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και να αναπτύσσουν και να διατηρούν έναν πυρήνα αξιών.

Στα αποτελεσματικά σχολεία, τα συναισθηματικά κριτήρια είναι τέτοια, που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν και να προτυποποιήσουν έναν πυρήνα από αξίες όπως είναι ο σεβασμός, η τιμιότητα, το θάρρος και η υπευθυνότητα. Δημιουργούν ένα θετικό σχολικό κλίμα, απαλλαγμένο από στερεοτυπίες, μίσος και βία και γεμάτο από δικαιοσύνη και τιμιότητα. Τιμούν τις παραδόσεις και τη συμβολή όλων στη μαθητική κοινότητα. Ενθαρρύνουν τους νέους αλλά και τους ενήλικους να χρησιμοποιούν τα ταλέντα τους και να τα στρέφουν θετικά προς τα κοινωνικά ζητήματα. Προωθούν τις υγιείς σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και ενηλίκων. Παρέχουν μια ποικιλία από σχετικά πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά προγράμματα ώστε να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη σχολική εμπειρία. Καθιερώνουν υψηλές προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών και του προσωπικού στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα.

5. Σχέσεις οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, για τις οποίες έχει γίνει λόγος πιο πάνω.

6. Επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία, σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης για όλη τη μαθητική κοινότητα. Η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη εκτείνει την ικανότητα της μαθητικής κοινότητας να αντιληφθεί το όραμά της και να προσεγγίσει τους στόχους της και βοηθά το προσωπικό του σχολείου να συναντήσει τις ανάγκες του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού.

7. Απόδειξη της επιτυχίας, η οποία προκύπτει από δεδομένα που σχετίζονται με τις μαθητικές επιδόσεις, συμπεριφορές, προγράμματα και αντιλήψεις του προσωπικού. Διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και οδηγεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στο ερώτημα, εάν μπορούν τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας να εφαρμοσθούν, ο Rutter και οι συνεργάτες του, κατέδειξαν μέσα από τη μελέτη τους ότι ο συνδυασμός όλων των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας είχε πιο δυνατή επίδραση από εκείνη των μεμονωμένων χαρακτηριστικών. Συνεπώς ένα σχολείο είναι απαραίτητο να εργάζεται πάνω σε όλα τα χαρακτηριστικά κάποια ορισμένη στιγμή και να επικεντρώνεται σε λίγους στόχους κάθε φορά. Δεδομένου ότι κάθε σχολείο αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίπτωση, πρέπει το ίδιο να επιλέξει τα χαρακτηριστικά που θα εφαρμόσει. Συνεπώς η υλοποίηση αυτή πρέπει να προέρχεται από το εσωτερικό της

σχολικής μονάδας και να μην κατευθύνεται από εξωτερική πηγή, ούτως ώστε να πραγματοποιείται σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες (in Stoll & Fink, op.cit.:41).

Η Α. Υφαντή (2000:60-61), απαριθμεί ορισμένους τρόπους που οδηγούν στη βελτίωση του σχολείου και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του. Κατ' αρχήν αναφέρεται στην ανάπτυξη στενών επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού και της κοινότητας, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια κουλτούρα που θα περιλαμβάνει καθημερινές εργασίες και εφαρμογές. Ακόμη θεωρεί ότι το προσωπικό πρέπει να διαθέτει ενημέρωση πάνω στα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, τα οποία θα χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό και την επίλυση τοπικών προβλημάτων. Τρίτο τρόπο βελτίωσης αποτελεί η ενθάρρυνση του προσωπικού να συγκεντρώνει και να αναλύει δεδομένα σχετικά με τους μαθητές, τα σχολεία, και τα αποτελέσματα των προσπαθειών που γίνονται για αλλαγές μέσα από ανεπίσημη ή συστηματική αξιολόγηση. Στη συνέχεια αναφέρεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα εισάγοντας αλλαγές στο πλαίσιο και στις γνωστικές περιοχές. Τέλος, στη βελτίωση του σχολείου συμβάλλει η ανάπτυξη δεξιοτήτων, στρατηγικών, συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών.

2.5 Χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου

Οι Nikolaidou & Ainscow (2005:230), σχολιάζουν ότι λίγα ερευνητικά δεδομένα είναι διαθέσιμα σχετικά με τα αποτυχημένα σχολεία, γιατί είναι συνήθως δύσκολο, αν όχι αδύνατο να προσεγγιστούν θέματα με τόσο ευαίσθητο κοινωνικό περιεχόμενο. Παράλληλα, οι Gray & Wilcox (1995:242), μας ενημερώνουν, επίσης, ότι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη βελτίωση των μη αποτελεσματικών σχολείων - οι περισσότερες από τις οποίες αποτελούν μελέτες περίπτωσης - με την έννοια, ότι στην αναζήτηση των παραγόντων που συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα, έχει υποθεθεί ότι ισχύουν οι ίδιοι συσχετισμοί και για την έλλειψη αποτελεσματικότητας. Δεν είναι όμως κατά καμιά έννοια ξεκάθαρο πως αυτή η υπόθεση έχει πραγματική ισχύ. Πιθανόν οι τρόποι μέσα από τους οποίους βελτιώνεται ένα μη αποτελεσματικό σχολείο να είναι τελείως διαφορετικοί από εκείνους με τους οποίους τα αποτελεσματικά σχολεία συντηρούν την αποτελεσματικότητά τους. Όπως αναφέρει ο Reynolds (Stoll & Fink, op.cit.:32 ; MacBeath & Mortimore, 2001:8), στάθηκαν ανεπιτυχείς οι προσπάθειες που καταβλήθηκαν προκειμένου να βελτιωθούν μη αποτελεσματικά σχολεία που

χαρακτηρίζονταν έτσι από το παρελθόν τους, με την αποκλειστική χρήση παραγόντων που ήταν παρόντες στα αποτελεσματικά σχολεία. Είναι ανεπαρκές επομένως να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και να υποθέσουμε ότι τα μη αποτελεσματικά σχολεία κατέχουν την αντίθετη πλευρά του καθρέφτη σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες.

Η Myers το 1994 στο ερώτημα «σε ποιο βαθμό μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως αναποτελεσματικά τα σχολεία που παρουσιάζουν απουσία των βασικών παραγόντων αποτελεσματικότητας», σχολιάζει, ότι η απάντηση δεν είναι απλή. Η ίδια ερευνήτρια περιγράφει ότι στα προβληματικά σχολεία παρατηρούνται αντιθετικά χαρακτηριστικά, οι κουλτούρες τους είναι αποτέλεσμα αναρίθμητων επιδράσεων στο χώρο εργασίας, τείνουν να έχουν δική τους ομάδα παραγόντων, ένα δυναμικό μείγμα διχασμένης δύναμης μαθητών, χαμηλές προσδοκίες εκ μέρους του προσωπικού, ένα διαβρωτικό αρνητικό “έθος” και αδύναμες καθώς και ασυνεπείς ηγεσίες (MacBeath & Mortimore, 2001:8). Συμπληρώνει η ερευνήτρια ότι εκείνο που αιτιολογεί την κρίση ότι ένα σχολείο είναι αποτυχημένο, είναι ο βαθμός, ο συνδυασμός και το άθροισμα των χαρακτηριστικών του (Nikolaidou & Ainscow, ό.π.:232).

Οι MacBeath & Mortimore (op.cit.:8), διατυπώνουν τον προβληματισμό ότι τα αναποτελεσματικά σχολεία πιθανότατα καθοδηγούνται από παράγοντες που χρειάζεται να εξηγηθούν και από μια εσωτερική δυναμική που θα πρέπει να επιλυθεί. Στην περίπτωση που το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται στην αποτελεσματικότητα ή στην έλλειψη αποτελεσματικότητας ή στο πέραςμα ανάμεσά τους, πρέπει να εξετασθεί σε βάθος όχι το «τι» χαρακτηριστικά απαιτούνται για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας, αλλά το «πώς» αποκτώνται ή χάνονται τα συγκεκριμένα αυτά χαρακτηριστικά.

Ο Mortimore (1986), αναγνώρισε παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και τάξης, που συσχετίζονταν αρνητικά τόσο με τη μαθητική επίδοση, όσο και με την κοινωνική ανάπτυξη. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες όπως η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής ηγεσίας ή η ανάγκη για μεγαλύτερα σχολεία, είτε η ύπαρξη μεγάλων τμημάτων ή τάξεων με ηλικιακή ανομοιογένεια, μολονότι μπορεί να μην έφεραν απόλυτα την ευθύνη για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το σχολείο, δημιουργούσαν πάραυτα επιπλέον περιορισμούς.

Η Rosenholtz (1989), μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στους σχολικούς οργανισμούς και στις μαθητικές επιδόσεις, διέκρινε δύο τύπους σχολείων: Τα «moving schools» ή μαθησιακά εμπλουτισμένα (learning enriched) και τα «stuck schools» ή

μαθησιακά αποδυναμωμένα (learning impoverished). Στα μαθησιακά αποδυναμωμένα σχολεία εντόπισε περιβάλλον που χαρακτηριζόταν από έλλειψη ελευθερίας, ανία, τιμωρητικότητα και αυτοάμυνα (Stoll & Fink, op.cit.:32, MacBeath & Mortimore, op.cit.:18). Τα σχολεία αυτά διακρίνονταν από «βαθιά αποσύνδεση», «παρατητημένη απαισιοδοξία», «παράλυση του πνεύματος», και «στασιμότητα του οράματος». Στα σχολεία αυτά το επικρατόν κατεστημένο διακρινόταν από μικρό αυθύπαρκτο διάλογο ανάμεσα στους συναδέλφους, και τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού είχαν την τάση να προβάλλουν την απογοήτευσή τους, την αποτυχία και τη μονοτονία πάνω στους μαθητές, ενώ οι ίδιοι παρέμεναν ικανοποιημένοι και άνετοιμοι να καταβάλλουν περισσότερη από την ελάχιστη προσπάθεια. Απουσίαζαν οι κοινοί στόχοι και η έστω μικρή φαινομενική επιθυμία για βελτίωση. Τα σχολεία στη μελέτη της ερευνήτριας, έδειχναν να καταβάλλουν προσπάθειες προς άσχετες κατευθύνσεις (Nikolaidou & Ainscow, op.cit.:230).

Το 1997, ο Ofsted (The Office for Standards in Education), αποκαλύπτει ότι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται με μεγαλύτερη σταθερότητα στα σχολεία που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις, είναι τα χαμηλά επίπεδα μαθητικής προσπάθειας ανάμεσα στους μαθητές, η υψηλή αναλογία μη ικανοποιητικής διδασκαλίας και η αναποτελεσματική ηγεσία (Nikolaidou & Ainscow, op.cit.:232, Grift & Houtveen, 2006:258).

Οι Teddlie & Stringfield (1993) διαφοροποίησαν τα χαρακτηριστικά των μη αποτελεσματικών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης, που προέρχονταν από τη μεσαία τάξη από εκείνα που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά κοινωνικά στρώματα.

Επίσης, ο Stringfield το 1998 υποστήριξε ότι τα μη αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από βηματισμό χωρίς βιασύνη, από έλλειψη σχεδιασμού και δημιουργικότητας και φτωχή διάχυση καλής πρακτικής. Με άλλα λόγια απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά που ο Andy Hargreaves αποκαλεί «βαλκανοποίηση» (Nikolaidou & Ainscow, op.cit.:230).

Βασισμένοι στις μελέτες των ερευνητών που αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι Stoll & Fink, (op.cit.:32-33), συνδυάζοντας τα αποτελέσματα, σχηματοποιούν τους παράγοντες που προφητεύουν την ύπαρξη αναποτελεσματικότητας στα σχολεία οι οποίοι απαριθμούνται αμέσως πιο κάτω:

1. Έλλειψη οράματος: Αφ' ενός η Rosenholtz υποστηρίζει ότι τα αναποτελεσματικά σχολεία συντηρούν μια συγκεκριμένη νοοτροπία και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν

παρά μόνο μικρή προσκόλληση με ο,τιδήποτε και οποιονδήποτε, αφ' ετέρου ο Reynolds θεωρεί ότι από το προσωπικό των «αποτυχημένων» σχολείων απουσιάζει η γνώση για το γενικό πλαίσιο, για τη διαδικασία της αλλαγής, κι ακόμη η γνώση της κουλτούρας του σχολείου τους.

2. Μη επικεντρωμένη ηγεσία: Τα σχολεία της Rosenholtz που χαρακτηρίζονταν μαθησιακά αποδυναμωμένα, διακρίνονταν από ρουτίνα και από «μουδιασμένη μονοτονία». Ήταν αβοήθητα από το Διευθυντή που κατά κανόνα προσποιείτο την «κατάσταση του τρυπωμένου ζώου». Οι δάσκαλοι βίωναν την εμπειρία μιας σειράς μη τηρημένων υποσχέσεων, που οδηγούσαν στην απώλεια της εμπιστοσύνης και ορισμένες φορές στην απελπισία. Παράλληλα, οι Teddlie & Springfield, διαπίστωσαν ότι στα δικά τους μη αποτελεσματικά σχολεία, οι προσδοκίες των Διευθυντών για τις μαθητικές επιδόσεις ήταν κατώτερες από εκείνες των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι Διευθυντές έδιναν μεγαλύτερη σημασία σε άλλες πλευρές της ανάπτυξης των μαθητών και λιγότερη στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και η πρακτική τους είχε μικρή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

3. Δυσλειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου: Η Rosenholtz περιγράφει τις σχέσεις των μη αποτελεσματικών σχολείων ως αδιάφορες, βασιζόμενες στον εαυτό τους, ανθεκτικές στην αναζήτηση συμβουλής. Υπήρχε έλλειψη σύνδεσης με την πολιτική ανάπτυξης του προσωπικού και επίδειξη τυχαίων και χωρίς διάκριση ενδοϋπηρεσιακών επιλογών. Ο Reynolds αποκαλεί τις σχέσεις σ' αυτά τα σχολεία «παράλογες», «αντιδραστικές», «διασπασμένες».

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να παρουσιάσουμε έναν παραλληλισμό που δοκιμάζει ο Brandshaw (Stoll & Fink, op.cit.:33-34), αποκαλύπτοντας τους συγκαλυμμένους κανόνες και την ασυνείδητη λειτουργία που επιτελείται στο δυσλειτουργικό οικογενειακό πλαίσιο, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι σχέσεις των συναδέλφων σ' έναν δυσλειτουργικό σχολικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα στη δυσλειτουργική οικογένεια και κατ' αναλογία στο μη αποτελεσματικό σχολείο παρατηρούνται: 1) Ο έλεγχος: προσδίδει στην οικογένεια αίσθηση της δύναμης, της προβλεψιμότητας και της ασφάλειας ως αμυντικός μηχανισμός και συνεπώς υπόκειται σε έλεγχο όλες οι αλληλεπιδράσεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές. 2) Η επιδίωξη της τελειότητας και ο φόβος της αποτυχίας. 3) Η μομφή η οποία στρέφεται προς τα ίδια τα πρόσωπα ή προς αλλήλους και την οποία ο Reynolds και η Rosenholtz, χαρακτήρισαν ως διαβρωτική στρατηγική του προσωπικού της σχολικής μονάδας. 4) Η άρνηση των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των σκέψεων, των επιθυμιών και των

επινοήσεων. 5) Η έλλειψη επικοινωνίας. 5) Έλλειψη ανοιχτής συζήτησης αναφορικά με αρνητικά συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες. 6) Η δημιουργία μύθου, που αποσπά τους άλλους από την εξάντληση που πραγματικά επικρατεί, επειδή το σύστημα παραμένει άκαμπτο. 7) Μη ύπαρξη τέλους σε αντιθέσεις και διαφωνίες που συνεχίζονται σε βάθος χρόνου και 8) Έλλειψη αξιοπιστίας. Κανείς δεν είναι αντάξιος εμπιστοσύνης, επομένως κανείς δεν υφίσταται απογοήτευση.

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, ανιχνεύτηκαν το 1986 από τον Mortimore και τους συνεργάτες του και το 1993 από τους Teddlie & Stringfield, ορισμένες μη αποτελεσματικές πρακτικές που λάμβαναν χώρα στη σχολική αίθουσα. Ειδικότερα, παρατηρήθηκαν ασυνεπείς προσεγγίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, και χαμηλές προσδοκίες για μαθητές που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ακόμη δινόταν έμφαση στην επίβλεψη και επικοινωνία σε ζητήματα ρουτίνας, σε συνδυασμό με μια σειρά από ασυντόνιστες δραστηριότητες, χαμηλό βαθμό συζήτησης πάνω σε θέματα που σχετιζόνταν με την εργασία και έλλειψη ενός ελκυστικού και σαφούς πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να εργαστούν οι μαθητές. Ακόμη ήταν εμφανές το χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου – μαθητή. Οι μαθητές έμεναν χωρίς παρακολούθηση για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα και παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής στην σχολική εργασία. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν κολακευτικές, δεδομένου ότι τους θεωρούσαν ως άτομα που δεν ενδιαφέρονται, δεν επαινούν, δεν παρέχουν υποστήριξη και δε θεωρούν τη μάθηση ως κάτι σημαντικό. Στη σχολική αίθουσα επικρατούσε υψηλό επίπεδο θορύβου και κινητικότητα άσχετη με τη σχολική εργασία. Τέλος γινόταν χρήση αρνητικής κριτικής και αρνητικής ανατροφοδότησης (Stoll & Fink: op.cit.:34-35).

Οι Chubb & Moe το 1990 στο βιβλίο τους *Politics, Markets and America's Schools*, επιχειρούν μια πλήρη θεώρηση για τα δημόσια σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζουν ως «αναπόφευκτα ανεπαρκή» στο υπάρχον πλαίσιο. Οι δύο μελετητές, απορρίπτουν την έρευνα που αποσκοπεί να εμπλουτίσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων με παράγοντες αποτελεσματικότητας, καθώς και τους σχεδιαστές πολιτικής σε τοπικό και κρατικό επίπεδο, οι οποίοι βασίζονται σ' αυτούς τους παράγοντες. Κρίνουν πως αν και καλοπροαίρετοι, οι συγκεκριμένοι παράγοντες δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς το όφελος της σχολικής μονάδας, επιχειρηματολογώντας πως τα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό προϊόντα του περιβάλλοντός τους και ότι τα ουσιαστικά αίτια της αποτελεσματικότητας θα πρέπει να αναζητηθούν στο ευρύτερο

περιβάλλον ή σύστημα μέσα στο οποίο τα σχολεία λειτουργούν. Κατά την άποψή τους, η αδύναμη ηγεσία, οι συγκρούσεις ανάμεσα στην ηγεσία και στους εκπαιδευτικούς, καθώς και άλλα προβλήματα, δε μαστίζουν τα δημόσια σχολεία εξ' αιτίας της αμέλειας ή των παρανοήσεων ή επειδή οι εμπλεκόμενοι δεν διαθέτουν υψηλή κατάρτιση ή κίνητρα. Στις περισσότερες περιπτώσεις το σφάλμα βρίσκεται στο σύστημα. Μέχρι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να κινηθούν πέρα από μια στενή επικέντρωση στα σχολεία αυτά καθ' εαυτά, τα σχολεία είναι καταδικασμένα να θεραπεύουν τα συμπτώματα μάλλον παρά τα αίτια που ευθύνονται για την έλλειψη αποτελεσματικότητας (Silver, op.cit.:121).

Στο επιστημονικό πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν κάνει την εμφάνισή τους αρκετές θεωρίες και υποθέσεις σχετικά με τα μη αποτελεσματικά σχολεία (Grift & Houtveen, op.cit.:257-260):

1. Η θεωρία της ευκαιρίας για μάθηση (theory on opportunity to learn): Το 2001 διεξήχθη έρευνα από τον Van de Grift, η οποία αποκάλυψε ότι το σημαντικότερο πρόβλημα στα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις έγκειται στην μη επαρκή παροχή ευκαιριών μάθησης, ώστε να πετύχουν τους ελάχιστους στόχους στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολικά βιβλία κρίνονται ως ακατάλληλα, διότι δεν περιέχουν τη σωστή ύλη, οπότε πολλοί μαθητές δε διδάσκονται πλήρως το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η έλλειψη συνοδεύεται από μη επαρκή χρόνο στη διδασκαλία και τη μάθηση, από μη εμπλουτισμένη διδασκαλία, που δεν κεντρίζει τους μαθητές και από δυσλειτουργικές διαδικασίες για βοήθεια προς τους αγωνιζόμενους μαθητές. Σε ορισμένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν με δοκιμασίες την ανάγνωση και την αριθμητική και συνεπώς δεν διαθέτουν σαφή εικόνα των επιτευγμάτων των μαθητών τους. Επιπλέον σε ορισμένα από αυτά τα σχολεία υπήρχε είτε αδύναμη ηγεσία, είτε αποξένωση στην ομάδα.

2. Η θεωρία των πιθανοτήτων (contingency theory) για την οποία έγινε λόγος στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

3. Η αντισταθμιστική υπόθεση (compensation hypothesis): Κεντρικά ονόματα ερευνητών που έχουν ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη υπόθεση είναι ο Chrispeels το 1992, ο Teddlie και οι συνεργάτες του το 2000 και ο Jassens το 2001. Σύμφωνα με την υπόθεση, στις μη προνομιούχες περιοχές επιβάλλεται να αντισταθμιστούν τα προβλήματα της περιοχής και το γεγονός ότι οι μαθητές καθυστερούν στη σχολική εργασία. Πρώτο μέλημα για τα σχολεία αυτής της περιοχής είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών για ένα ασφαλές, τακτικό και ελκυστικό περιβάλλον πριν ασχοληθούν με

τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Είναι εύλογο ότι το προσωπικό του σχολείου σ' αυτές τις περιοχές πρέπει να εργαστεί πιο σκληρά, προκειμένου να επιτευχθούν τα αναγκαία αποτελέσματα.

4. Προσθετική υπόθεση (additivity hypothesis): Αρκετοί ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στο γεγονός ότι η σύνθεση των εισροών του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα των μαθητών, πέρα από τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις ατομικές τους ικανότητες και την κοινωνική τους τάξη. Η προσθετική υπόθεση διατυπώνει τον ισχυρισμό ότι σε περισσότερο δύσκολες περιστάσεις είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστεί αναποτελεσματικότητα και συνεπώς φαίνεται να ενισχύεται η κοινωνική μειονεξία.

Τα ευρήματα του Mujis το 2005 οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω θεωρίες και υποθέσεις εξηγούν με συμπληρωματικό τρόπο την έλλειψη αποτελεσματικότητας. Από την κάθε θεωρία αναδύονται οι εξής παράγοντες αναποτελεσματικότητας:

1. Θεωρία της ευκαιρίας για μάθηση:

Το περιβάλλον του σχολείου δεν είναι ασφαλές και τακτικό

Το μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι ελκυστικό για τους μαθητές

Η ύλη δεν είναι κατάλληλη για να επιτευχθούν οι ελάχιστοι στόχοι

Ανεπαρκής χρόνος παρέχεται για μάθηση και διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι φτωχή και δεν συναντά βασικά πρότυπα

Ανυπαρξία ή ανεπάρκεια προτυποποιημένων τεστς για την ανάγνωση και την αριθμητική

Ανυπαρξία ή έλλειψη καταλληλότητας διαδικασιών και μετρήσεων για τους αγωνιζόμενους μαθητές

Αδύναμη εκπαιδευτική ηγεσία

Ανεπαρκής συνεργασία από τους δασκάλους

2. Η αντισταθμιστική υπόθεση:

Έλλειψη ασφάλειας στο σχολείο

Έλλειψη δημιουργικού και ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης

3. Η προσθετική υπόθεση:

Αρνητική επίδραση στην κινητοποίηση του δασκάλου και του μαθητή

Εξαιρετικά αρνητική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, ακόμη και μετά από διορθωτικά αποτελέσματα πάνω σ' αυτό το υπόβαθρο

4. Η θεωρία των πιθανοτήτων:

Εκπαιδευτική ηγεσία - Συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού - Καλή διοίκηση

Οι τρεις αυτοί παράγοντες μπορούν να μεσολαβήσουν ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες της αντισταθμιστικής και της προσθετικής υπόθεσης με εσωτερικούς παράγοντες όπως είναι το σχολικό κλίμα και η ευκαιρία για μάθηση.

Η θεωρία της ευκαιρίας για μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με τη θεωρία των πιθανοτήτων, ώστε οι παράγοντες του σχολείου να μεσολαβούν ανάμεσα στους περιστασιακούς παράγοντες και στην εκπαιδευτική διαδικασία, που με τη σειρά της επηρεάζει τη σχολική απόδοση.

Τέλος, όπως μαρτυρούν οι Nikolaidou & Ainsvow (op.cit.:229), σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι συνεργατικές σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και η κοινωνική συνοχή αποτελούν αναγκαία χαρακτηριστικά των προσπαθειών που θα υποστηρίξουν την αλλαγή στους σχολικούς οργανισμούς οι οποίοι θεωρούνται αποτυχημένοι.

2.6 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Άρρηκτα συνδεδεμένος με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ο βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκείνος ο οποίος μέσα από το εκπαιδευτικό έργο που επιτελεί επιδρά καταλυτικά στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών. Είναι ακόμη βασικός κρίκος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με σκοπό τη διαχείριση των παιδαγωγικών, οργανωτικών και διοικητικών ζητημάτων του σχολείου, συντελώντας στην απρόσκοπτη λειτουργία του οργανισμού. Προτού παρουσιαστούν στην παρούσα ενότητα τα χαρακτηριστικά εκείνα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σκιαγραφούν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, είναι χρήσιμο να αναφερθούν οι δύο πιο εύστοχοι ορισμοί για τον αποτελεσματικό δάσκαλο, οι οποίοι ανήκουν στους White και Burke. Ο πρώτος διατείνεται ότι *«αποτελεσματικός δάσκαλος είναι αυτός που ενσαρκώνει τις προσδοκίες άλλων κοινωνικών ομάδων που σχετίζονται μαζί του, όπως οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοί του, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και γενικότερα οι πολίτες»*. Ο δεύτερος θεωρεί ότι *«αποτελεσματικός δάσκαλος είναι κάποιος που μπορεί να καταφέρει όχι τους μισούς, ούτε τα τρία τέταρτα, αλλά όλους τους μαθητές του να εργάζονται ποιοτικά στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές εκμεταλλεύονται και αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους. Οι λίγοι δάσκαλοι που μπορούν να επιτύχουν σχεδόν όλοι οι μαθητές τους να εμφανίζουν ποιοτικά αποτελέσματα είναι, χωρίς*

αμφιβολία, πετυχημένοι στο δυσκολότερο επάγγελμα που υπάρχει» (Μαρκαδάς κ.ά., 2004:35)

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αναδύονται μέσα από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προκύψει. Επομένως, σύμφωνα με το μοντέλο στόχων και σκοπών (Goal and Task model), η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται με βάση το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και σκοπών. Σύμφωνα με το μοντέλο αξιοποίησης των πηγών (Resource Utilization model), αποτελεσματικοί είναι όσοι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν να μεγιστοποιήσουν την αξιοποίηση των παρεχόμενων πηγών και της παρεχόμενης υποστήριξης και όσοι έχουν την ικανότητα να βρίσκουν νέες πηγές. Το μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας (Working Process Model), θέλει τον αποτελεσματικό δάσκαλο να μπορεί να διασφαλίζει την ποιότητα της διδασκαλίας του, η οποία περιλαμβάνει τόσο την αποτελεσματική διδασκαλία όσο και τη λειτουργική διαδικασία της μάθησης. Το μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων (The school constituencies satisfaction model), κατατάσσει τον εκπαιδευτικό στην κατηγορία των αποτελεσματικών, όταν οι εμπλεκόμενοι φορείς – μαθητές, γονείς, Διευθυντής του σχολείου, Προϊστάμενοι του Υπουργείου Παιδείας – δηλώνουν ικανοποιημένοι από την απόδοση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το μοντέλο της λογοδότησης (The accountability model), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο του διδακτικού του έργου, τη λήψη αποφάσεων και τις συνέπειες των ενεργειών του στα επίπεδα απόδοσης των μαθητών του. Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (The absence of model problem), ορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε συνάρτηση με την απουσία ελαττωμάτων, αδυναμιών και προβληματικής συμπεριφοράς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του. Τελειώνοντας, το μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης (The continuous learning model), αξιολογεί ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καταβάλλει προσπάθεια για συνεχή βελτίωση στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κυριακίδης, Δημητρίου, ό.π.:32-37).

Ο Ανδρεαδάκης (2003), επιχειρεί μια διάκριση ανάμεσα στον καλό και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αναφέροντας ότι οι δύο έννοιες συμπίπτουν αλλά συμβαίνει να είναι και διαφορετικές, δεδομένου ότι ένας δάσκαλος είναι δυνατό να είναι καλός κατά την υποκειμενική άποψη ορισμένων, αλλά όχι αποτελεσματικός, ή αντίθετα, να είναι αντικειμενικά αποτελεσματικός, αλλά όχι απαραίτητα καλός. Όπως πολύ σωστά σχολιάζει ο Παπανδρέου (2002:8-9), οι έννοιες «καλός» και

«αποτελεσματικός» δάσκαλος δεν ταυτίζονται σε όλες τις περιπτώσεις. Στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι δύο έννοιες επάλληλες, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις μπορούν να χαρακτηριστούν παράλληλες. Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, επιδιώκει δηλαδή την επίτευξη των μεγαλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων στα πλαίσια μιας διδακτικής προσπάθειας. Η αποδοτικότητα της διδασκαλίας δεν οφείλεται σε υποκειμενικά χαρακτηριστικά, αλλά στα χαρακτηριστικά εκείνα, στα οποία η επιστημονική έρευνα έχει καταλήξει ότι βοηθούν τη διδασκαλία να επιτύχει τους στόχους της. Ωστόσο λόγω των αντιφατικών ή αμφιλεγόμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων, δεν είμαστε σε θέση να διακρίνουμε με σιγουριά τον αποτελεσματικό από τον μη αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, ούτε να περιγράψουμε με ακρίβεια τις ικανότητες που πρέπει αυτός να έχει, εξ' αιτίας της πολυπλοκότητας και την έλλειψης προβλεψιμότητας που επικρατούν πολλές φορές στη διδακτική διαδικασία. Ακόμη, όπως αναφέρει ο Μαρκαδάς (ό.π.:34), ο καθορισμός κοινά αποδεκτών και συγκεκριμένων κριτηρίων για τον «καλό δάσκαλο», είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, εφ' όσον κάθε εποχή με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις και απαιτήσεις που επικρατούν, αναδεικνύει διαφορετικές προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Ακόμη όμως και σε ίδιες χρονικές περιόδους, διαφοροποιούνται οι αξίες και οι στόχοι της κοινωνίας με αποτέλεσμα τα κριτήρια να μην είναι κοινά. Συνεπώς το ποιος είναι καλός δάσκαλος εξαρτάται από τη μορφή της κοινωνίας που θέλουμε ή επιδιώκουμε, από την κοινωνική και οικονομική διάρθρωση και από τα ιδεώδη που χαρακτηρίζουν τον ατομικό και συλλογικό μας βίο.

Σύμφωνα, εν τούτοις, με τις κατά καιρούς διεξαχθείσες έρευνες, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι: η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια του λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών. Ο Borich θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία την προσήλωση στο καθήκον, την επιθυμία του δασκάλου για βελτίωση της επίδοσης του μαθητή, την ικανότητα για σωστό προγραμματισμό της διδασκείας ύλης, τη διασφάλιση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, την επιλογή της πλέον κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας, τη συνεχή ανατροφοδότηση της διαδικασίας της μάθησης και την αύξηση του χρόνου εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Άλλες έρευνες προβαίνουν στην εξής ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού: α) να είναι συστηματικός, β) να είναι φιλικός, γ) να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) να είναι ενθουσιώδης, ε) να εξατομικεύει τη διδασκαλία, στ) να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Νεραντζής, 2001:94).

Μια διαφορετική άποψη συναντούμε στον Σάββα (2001:27), ο οποίος θεωρεί ότι ο αληθινός παιδαγωγός δεν είναι εκείνος που εργάζεται μηχανικά ως ένα απλό και άψυχο μισθωτό όργανο, αλλά - δανειζόμενος τη ρήση του Δημήτρη Γληνού – εκείνος, ο οποίος έχει αφ' ενός το δικαίωμα της ελεύθερης σκέψης και αφ' ετέρου το δικαίωμα σαν άτομο και σαν ομάδα να δια φωτίζει την κοινωνία και να συντελεί στην αναμόρφωση της παιδείας. Ο αληθινός παιδαγωγός βλέπει στους νέους ανθρώπους τη δυνατότητα μιας καλύτερης ανθρωπότητας και έχει υποχρέωση να ενημερώνει τους γονείς και ευρύτερα την κοινωνία, όχι μόνο για την επίδοση των μαθητών σε επιμέρους τομείς, αλλά για τη συνολική μόρφωσή τους. Διεκδικεί ένα σχολείο που θα μορφώνει ολόπλευρα όλα τα παιδιά και συμπαραστέκεται στην προσωπική και συλλογική προσπάθεια των μαθητών του, ανεξάρτητα αν θα του το αναγνωρίσει το κράτος. Ο αληθινός παιδαγωγός έχει άποψη και συμμετέχει σε κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες, διαπαιδαγωγώντας με το παράδειγμά του.

Παρόμοια θέση εκφράζεται από τους Σύφαντο (2001:13), Κάτσικα & Καββαδία, (2002:246): Ο καλός δάσκαλος και η καλή διδασκαλία στοχεύουν στην άμβλυνση των μορφωτικών ανισοτήτων, τον εξοπλισμό των μαθητών με κριτική σκέψη και διάθεση μαχητικής αμφισβήτησης και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Ακόμη, ο καλός εκπαιδευτικός – σύμφωνα με την εκφρασμένη άποψη του Michael Apple – λαμβάνει υπ' όψιν του τις δομικές ανισότητες των μαθητών του, έχει επίγνωση της κοινωνικής, ταξικής αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού και μέσα από τη σχολική και διδακτική πρακτική του, προσπαθεί να την υπονομεύσει.

Ο Μωραΐτης (2002:139), θεωρεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού κρίνεται από το κοινωνικό του ήθος, τη γνώση του αντικειμένου και την κατανόηση του αντικειμένου σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, από την τέχνη να διδάσκει με τρόπο που να κερδίζει το μαθητή και να τον βοηθά να οργανώνει το υλικό της συνείδησής του σε δημιουργικές ενότητες, έτοιμες για κοινωνικές δράσεις.

Ως βασικές προϋποθέσεις σωστής και πλήρους απόδοσης του έργου των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στη διδακτική πράξη, χωρίς αυτές να αποτελούν

απαράβατους κανόνες, αναφέρονται οι εξής: Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αυξημένες απαιτήσεις όχι μόνο από τους άλλους, αλλά και από τον εαυτό του, να θέτει επιτεύξιμους στόχους τους οποίους να προσπαθεί να πετύχει και να προσπαθεί να κινητοποιεί τους μαθητές προκαλώντας και κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους, καταφέροντας την ενεργό εμπλοκή αυτών στο μάθημα. Οι διδασκαλίες πρέπει να οργανώνονται ποικιλοτρόπως. Ακόμη, ο αποδοτικός εκπαιδευτικός απαιτείται να αντιδρά έγκαιρα και συστηματικά σε απρόοπτα και απρόσμενα γεγονότα που ανακύπτουν και να τα επιλύει ταχύτατα. Χρέος του καλού δασκάλου είναι να λαμβάνει υπ' όψιν του το ρυθμό μάθησης των μαθητών και τις ικανότητες μάθησής τους. Σημαντικό στοιχείο επίσης αποτελεί ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και η εκτέλεσή της σύμφωνα με αυτόν, καθώς και η ικανότητα να ξεφεύγει από τον προγραμματισμό όταν κριθεί απαραίτητο και αναγκαίο. Στα πλαίσια της εξασφάλισης της σωστής επικοινωνίας με τους μαθητές του, ο καλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενήμερος σχετικά με τις μορφωτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, νοητικές και ιδιοσυγκρασιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να συμπεριφερθεί αναλόγως. Θα πρέπει να μην έχει προκαταλήψεις, κυρίως για τους ανήσυχους, αδιάφορους και αδύνατους μαθητές. Να είναι ειλικρινής, δίκαιος, υπομονετικός, καρτερικός και να πληροφορεί σωστά τους μαθητές του, ώστε να γνωρίζουν τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από αυτούς. Ο ίδιος υπολογίζει τις απόψεις που εκφράζονται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, παραμένει πιστός σε αξίες και αρχές, δεν προσκολλάται στους τύπους. Συμμερίζεται τα προβλήματα των μαθητών του, ασχολείται με την επίλυσή τους. Δείχνει αλληλεγγύη για τις πράξεις των μαθητών του, ακόμη και γι' αυτές που χαρακτηρίζονται από επιπολαιότητα και βιασύνη, προσεγγίζει χρησιμοποιώντας το δικό τους γλωσσικό κώδικα και χιούμορ (Χατζηδήμου, 2003:121-130).

Κατά την τελευταία εικοσαετία, οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την σχολική αποτελεσματικότητα ισχυρίστηκαν ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του καλού σχολείου είναι ο καλός εκπαιδευτικός. Ο MacBeath και οι συνεργάτες του απευθυνόμενοι στους μαθητές, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τη διδακτική πράξη, συνέταξαν τρεις διαφορετικές κατηγορίες γνωρισμάτων, έχοντας σαν βάση τις μαθητικές περιγραφές σχετικά με το τι συνιστά τον καλό εκπαιδευτικό. Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονταν με τα προσωπικά προτερήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά συμπεριλάμβαναν την ευγένεια, το πνεύμα γενναιοδωρίας, την ειλικρίνεια και το χιούμορ. Τα χαρακτηριστικά

αυτά, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, δεν είναι εύκολο να διδαχθούν και γι' αυτό το λόγο αποκτούν μεγάλη σπουδαιότητα. Στη δεύτερη κατηγορία, προτερήματα που αφορούσαν στις διαπροσωπικές σχέσεις ήταν η ικανότητα του δασκάλου να ακούει, να μη φωνάζει, να είναι εχέμυθος και να επικεντρώνεται στα θετικά σημεία των μαθητών. Στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβανόταν η βοήθεια που προσφέρει ο δάσκαλος προκειμένου να κατανοήσει ο μαθητής κάτι δυσκολονόητο και να αγαπήσει αυτό που διδάσκεται, η αγάπη του δασκάλου για το επάγγελμά του, η ενημέρωση για την επίδοση των μαθητών, η ισότιμη συμπεριφορά προς τους μαθητές, η επιείκεια. Τα χαρακτηριστικά του δασκάλου στα οποία οι μαθητές έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα ήταν η ικανότητα να τους συμπαρίσταται, η εμπιστοσύνη που εκδηλώνουν προς τους μαθητές, η δεξιότητα να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται έξυπνοι και το ενδιαφέρον τους για τη γνώμη των μαθητών. Ακόμη, καλοί δάσκαλοι είναι εκείνοι που προσφέρουν κίνητρα και παροτρύνουν τους μαθητές να προοδεύουν. Μικρότεροι σε ηλικία μαθητές, έκαναν διάκριση ανάμεσα στους αυστηρούς δασκάλους απέναντι στους μαθητές και στους αυστηρούς λόγω χαρακτήρα. Οι πρώτοι υποχρεώνουν τους μαθητές να κάνουν τα μαθήματά τους και να τα κάνουν καλά, υπάρχει επίγνωση του ενδιαφέροντος εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Οι δάσκαλοι αυτής της κατηγορίας χαίρουν σεβασμού, αλλά όχι φόβου. Οι μαθητές δε θέλουν να απογοητεύσουν τους δασκάλους αυτούς. Μαθαίνουν πολύ περισσότερα και έχουν καλύτερες επιδόσεις. Οι δεύτεροι, απαιτούν να γίνουν οι εργασίες γιατί έτσι θέλουν, προσπαθούν να ασκήσουν έλεγχο, να καλύψουν τη δική τους έλλειψη οργάνωσης, δημιουργούν τεταμένη ατμόσφαιρα και οι μαθητές δεν μαθαίνουν αρκετά καλά (MacBeath, 2001:55-58).

Τη δεκαετία του '90 οι ερευνητές Creemers, Reezigt, Scheerens, υποστήριξαν ότι δεν είναι λογικό να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στο αποτελεσματικό σχολείο και στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Οι Stanberg και Horvath επισημαίνουν τρία βασικά σημεία στα οποία οι «άριστοι» δάσκαλοι διαφοροποιούνται από τον μη άριστο: α) στη γνώση, επειδή οι άριστοι προσφέρουν τη γνώση για καλύτερη αποδοτικότητα, β) στην ικανότητα, επειδή επιτυγχάνουν με οικονομία χρόνου και γ) στην επίγνωση, επειδή οι άριστοι χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για να φτάσουν σε καινοτόμες και κατάλληλες λύσεις. Ωστόσο στο ερώτημα εάν υπάρχουν αξιοπαρατήρητες συμπεριφορές που προσδιορίζουν έναν δάσκαλο ως αποτελεσματικό, η έρευνα κατέληξε ότι αυτές δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμες, επειδή δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος που οδηγεί στην άριστη διδασκαλία και κανένα σύνολο διδακτικής συμπεριφοράς δε συνδέεται ξεκάθαρα με τη σχολική επιτυχία. Παρά ταύτα, έχουν

εντοπιστεί ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς από τους μη αποτελεσματικούς δασκάλους στα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα διανοητικά χαρακτηριστικά, το στυλ της επικοινωνίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Παμουκτσόγλου, στο Ουζούνης. – Καραφύλλης, 2001:76-77). Σε έρευνα που διεξήγαγε η Παμουκτσόγλου διαπιστώθηκε ότι τέσσερις ομάδες χαρακτηριστικών επιδρούν στη σχολική επιτυχία και τη διδακτική διαδικασία: Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, οι διδακτικές ικανότητες, το σχολικό κλίμα της τάξης και της σχολικής μονάδας και οι σχέσεις με τους άλλους.

Ο Σχολικός Σύμβουλος Κ. Χάρης σε εισήγηση στο σεμινάριο των Σχολικών Συμβούλων το 1984 (στο Τσακαλίδης, 1995:65-66), επισημαίνει ότι ο δάσκαλος ασκεί άμεση και έμμεση μορφωτική επίδραση στους μαθητές του. Στην άμεση επίδραση σημαντικότατο ρόλο παίζει η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του, η ψυχική και πνευματική του συγκρότηση, οι αξίες που διέπουν τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητές του και η ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων. Στην έμμεση επίδραση που αφορά στη διδακτική διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα, στον εκπαιδευτικό σημαντικό ρόλο παίζει και πάλι η προσωπικότητά του αυτή καθ' εαυτή, αλλά και η επιστημονική του κατάρτιση. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου του, σύμφωνα με τον εισηγητή, είναι: Κατ' αρχήν οι αξιόλογες πνευματικές ικανότητες, οι οποίες χρησιμεύουν τόσο στην προσωπική του πνευματική καλλιέργεια, όσο και στην καθοδηγητική συμμετοχή του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης η πολύπλευρη πνευματική καλλιέργεια και οι κατασταλαγμένες ηθικές, κοινωνικές, πολιτιστικές αξίες, που διέπουν κάθε στιγμή της σχολικής εργασίας και ζωής. Τρίτον, η αγάπη για το συνάνθρωπο γενικότερα και για το παιδί ειδικότερα, υπό την έννοια να σέβεται την ατομικότητα του παιδιού, να συναισθάνεται και να συμμερίζεται την κατάστασή του, να αισθάνεται την ανάγκη να το βοηθήσει και να χαίρεται με την προσφορά του αυτή. Να είναι φιλικός, υπομονετικός, ενθαρρυντικός, δημιουργώντας ένα ψυχολογικό κλίμα εμπιστοσύνης, σιγουριάς, χαράς και διάθεσης για τη μορφωτική προσπάθεια.

Εκπρόσωποι της κοινωνικής ψυχολογίας με πρωτοπόρο τον Lewin μελέτησαν τα στυλ ηγεσίας, τα οποία εκφράζουν συγκεκριμένους τρόπους άσκησης της εξουσίας και διαμορφώνουν τον τύπο σχέσεων ανάμεσα στον ηγέτη και στα μέλη. Το στυλ ηγεσίας διαμορφώνει την παραγωγικότητα, το γενικότερο κλίμα της παραγωγικής μονάδας, τις διατομικές σχέσεις και το βαθμό ικανοποίησης των μελών της

παραγωγικής μονάδας από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Αντίστοιχα, πολλοί ψυχοπαιδαγωγοί αναζήτησαν είδη διδασκαλικής συμπεριφοράς, ανάλογα με τα στυλ άσκησης εξουσίας, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι στοιχεία ηγεσίας και εξουσίας ενυπάρχουν εγγενώς στο διδακτικό ρόλο. Το στυλ συμπεριφοράς που επιλέγει ο εκπαιδευτικός αποτελεί συνισταμένη της γενικότερης κοσμοθεωρίας του, της προσωπικής του θεωρίας για τη διδασκαλία καθώς και των εμπεδωμένων διδασκαλικών του δεξιοτήτων και διαμορφώνει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του, αλλά και την οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης.

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς κατευθύνει με απόλυτο τρόπο όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής και κύριο μέσο επιβολής είναι οι ποινές. Μέγιστη αρετή των μαθητών είναι η άκριτη υπακοή. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν τους μαθητές ανώριμα και ανεύθυνα άτομα με ροπή προς την αταξία, γι' αυτό θεωρούν τους εαυτούς τους ως τα πλέον αρμόδια άτομα, που πρέπει να αποφασίζουν για θέματα που αφορούν στους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή των τελευταίων. Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει το συμμετοχικό στυλ, προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συναίνεση, την κατανόηση και την αποδοχή από την πλευρά των μαθητών για κάθε ενέργεια ή απόφασή του. Πιστεύει στις εσωτερικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτό το στυλ είναι άτομα δημιουργικά, με ανοιχτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες. Στο ελευθεριάζον στυλ διδασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές ακόμη και σύγχυση.

Από τα τρία είδη, η σύγχρονη παιδαγωγική αποδέχεται το συμμετοχικό στυλ, επειδή αποφέρει ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα συμβάλλοντας θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων. Παράλληλα, η νέο-βυγκοτσκιανή θεωρία μάθησης υποστηρίζει την υπεροχή του συμμετοχικού μοντέλου, υποστηρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές πρέπει να έχουν πλούσια και ενεργό αλληλεπικοινωνία, για να ανταλλάσσουν οπτικές γωνίες θεώρησης των πραγμάτων και να λαμβάνουν βοήθεια, πληροφορίες και επεξηγήσεις, όταν τις έχουν ανάγκη (Ματσαγγούρας, ό.π.:200-203). Κατ' επέκταση, η Μιχαλακοπούλου Γ. (στο Μπαγάκης, 2006:286-288), αναφέρει επίσης ότι ο δάσκαλος-εμψυχωτής θα πρέπει να συνδυάζει την παιδαγωγική στάση με χαρακτηριστικά από τον δημοκρατικό ηγέτη του Lewin, ώστε να επιτυγχάνει αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της ομάδας και στοιχεία μη

κατευθυντικότητας, κατά τον Rogers, ώστε να διευκολύνει τη δυναμική της ομάδας. Ο δάσκαλος εμπυχωτής δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, χρησιμοποιεί την ατομική και ομαδική παρατήρηση, την πρόβλεψη, την ενθάρρυνση, την αποδοχή διαφορετικών απόψεων, την ανταμοιβή και όχι την τιμωρία, εξετάζει το γνωστικό αντικείμενο από ποικίλες απόψεις, ώστε να αναπτυχθούν οι διανοητικές, γλωσσικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και οδηγεί στην ανακαλυπτική μάθηση τους μαθητές. Διαμορφώνει ψυχολογικό κλίμα άνεσης και αποδοχής με αιτιολογημένους επαίνους, θετικές κρίσεις, αποφεύγοντας την προσωποποιημένη κριτική. Τέλος, ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, χωρίς να παρασύρεται στην παγίδα της αποδοχής-απόρριψης. Προσδιορίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών ή πιθανά ψυχολογικά προβλήματα, προκειμένου να προλάβει τη δημιουργία δυσλειτουργικών σχέσεων ή ανεπαρκούς επικοινωνίας.

Ο Sammons (op.cit.:176-182), αναφέρεται στους τέσσερις παράγοντες που ανέδειξε η έρευνα και που επιδρούν στη μαθητική πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο:

1) Οι δομημένες συνεδρίες (structured sessions), οι οποίες πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο οργανωμένες, ώστε να παρέχουν λίγη μόνο ανεξαρτησία στους μαθητές - ώστε να διαχειριστούν τη σχολική εργασία τους. Αυτές, οδηγούν στην ορθή αξιοποίηση του χρόνου και στο να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα η εμπλοκή των μαθητών στην εργασία τους.

2) Η πνευματικά προκλητική διδασκαλία (intellectually challenging teaching), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από το είδος εκείνο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία και ενθαρρύνονται στην επίλυση προβλημάτων. Όπως διαπιστώθηκε από τις έρευνες, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτού του είδους την επικοινωνία περισσότερο με τους μαθητές, ενώ άλλοι καθόλου. Όπου η διδασκαλία ήταν πιο προκλητική και ελκυστική για τα παιδιά και όπου οι εκπαιδευτικοί μετέδιδαν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στα παιδιά, εκεί η πρόοδος ήταν μεγαλύτερη. Παρενθετικά, η Darling-Hammond (2000:3-5), επισημαίνει ότι η γνώση του περιεχομένου διδασκαλίας και των διδακτικών στρατηγικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, επηρεάζει βαθιά τη μαθητική πρόοδο, ενώ η έλλειψή τους δεν επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν, γι' αυτό, ευθύνη του συστήματος είναι να επανδρώνει τις σχολικές μονάδες με ικανούς δασκάλους. Η στρατολόγησή τους αποτελεί βασικό

θέμα, επειδή οι περισσότεροι κατάλληλοι για να εξασκήσουν το επάγγελμα είναι όσοι έχουν όραμα, κίνητρα, προδιάθεση να εργαστούν αποτελεσματικά με τα παιδιά και ιδιαίτερα στα σχολεία που εμφανίζουν χαμηλή επίδοση.

3) Περιβάλλον επικεντρωμένο στην εργασία (work – centered environment). Όπου διαπιστώθηκε ότι στην τάξη υπήρχε έντονος θόρυβος και κινητικότητα άσχετη με τις σχολικές δραστηριότητες, σε μεγαλύτερη αναλογία, ο διδασκαλικός χρόνος ξοδευόταν σε επικοινωνία που αφορούσε σε θέματα άσχετα με την εργασία των μαθητών. Αντίθετα μεγαλύτερη πρόοδος υπήρχε όπου η συζήτηση επικεντρωνόταν στη σχολική εργασία, όπου δινόταν ανατροφοδότηση στους μαθητές. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ήταν χαμηλότερα τα επίπεδα θορύβου και κινητικότητας μέσα στην τάξη.

4) Η μέγιστη επικοινωνία ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές (maximum communication between teachers and pupils). Πρακτικά, αυτός ο παράγοντας μεταφράζεται ως η δεξιότητα του δασκάλου να επικοινωνεί με τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και σε επίπεδο τάξης, ούτως ώστε να μεγιστοποιείται η συνολική ποσότητα επικοινωνίας που αναλογεί σε κάθε μαθητή.

Το 2000 η Verner σε έρευνά της στο Southern Illinois University εξέτασε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δασκάλων που τιμήθηκαν με τον τίτλο «Δάσκαλος της χρονιάς» στο Illinois των Η.Π.Α. από το 1991 και μετά, τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω: 1) Διαθεσιμότητα προς τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη. 2) Ενδιαφέρον για όλους και σεβασμός όλων των δηλώσεων, απόψεων και απαντήσεων, σαν βασικά θεμέλια ανάπτυξης θετικού κλίματος διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. 3) Πολλές και ποικίλες δραστηριότητες πέρα από ότι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα με «ακαδημαϊκή» ή «κοινωνική» εστίαση. 4) Χρησιμοποίηση του χιούμορ, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και να συμμετέχουν στα δρώμενα μέσα στην τάξη (Μαρκαδάς κ.ά., ό.π.:36).

Με τις εκφράσεις «άρχοντας της τάξης» και «άριστος ηθοποιός», σκιαγραφεί ο Κουτελάκης τον καλό δάσκαλο (2003:255), εννοώντας με τους χαρακτηρισμούς αυτούς, τον εκπαιδευτικό που είναι γνώστης της ενότητας που καλείται να διδάξει, που έχει προετοιμάσει μια καλά δομημένη διδασκαλία, έχει καθορίσει τους στόχους του, έχει προβλέψει τα γνωστικά κενά των μαθητών του, έχει δημιουργήσει συνθήκες κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και κατάλληλο κλίμα προσοχής, που επινοεί τρόπους για αφομοίωση της γνώσης, ελέγχει, κάνει χρήση του χιούμορ και χαλαρώνει την ένταση. Επίσης, τον εκπαιδευτικό που κατευθύνει, οξύνει την κριτική και αντιληπτική ικανότητα των μαθητών του, προσαρμόζει τη συμπεριφορά

και το λόγο του στην ικανότητα των μαθητών του να τον παρακολουθούν. Άλλα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν το «φωτισμένο» δάσκαλο είναι η πιστή εφαρμογή του προγράμματος, η χρήση εποπτικών μέσων, η συμμετοχή σε πρωτοποριακά προγράμματα, η συνέπεια, η ευσυνειδησία του, η ευαισθησία προς τους μαθητές, η μεθοδολογία της διδασκαλίας του και η ανακούφιση των δεκτών από την πίεση. Ο Τσιότρας (ό.π.:393), αναφέρει ότι σ' ένα σύστημα Δ.Ο.Π. (Διοίκησης Ολικής Ποιότητας) στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του διεκπεραιωτή, του συντονιστή της προσπάθειας, του συμβούλου που βοηθά στην απόκτηση της γνώσης και όχι αυτού που μοιράζει τη γνώση. Ανατροφοδοτεί με πραγματικά στοιχεία τους μαθητές του σχετικά με την απόδοσή τους. Επίσης ένας τέτοιος εκπαιδευτικός πιστεύει πραγματικά σ' αυτό που κάνει, αλλά και στην έμφυτη αξία του κάθε μαθητή. Παροτρύνει τους μαθητές να διερευνούν ιδέες, διατυπώνει ερωτήσεις που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών και οι απαντήσεις εκμαιεύονται από τους μαθητές και δεν αφορούν στην απομνημόνευση.

Οι Brinkmann & Schwark (2000:259-261), αποπειρώνται να σκιαγραφήσουν το προφίλ του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις επαγγελματικές απαιτήσεις στις οποίες απαιτείται αυτός να ανταποκριθεί. Τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό σχετίζονται με την ικανότητά του να υποστηρίζει και να διδάσκει τη μάθηση. Συνεπώς ο πυρήνας των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η μορφοποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Η παρεχόμενη διδασκαλία και μάθηση πρέπει να είναι τέτοιες που να παρέχουν εμπειρίες και δυνατότητες γνωστικής εξέλιξης, να σχετίζονται με αξίες και να δημιουργούν κίνητρα. Σύμφωνα με τους δύο μελετητές, ο εκπαιδευτικός γίνεται όχι απλώς με εκπαίδευση, αλλά μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας στην επαγγελματική του βιογραφία, η οποία περιλαμβάνει τις πανεπιστημιακές σπουδές, την πρακτική άσκηση, τη φάση έναρξης του επαγγέλματος και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση. Ακόμη επισημαίνουν ότι το πόσο καλός επαγγελματίας είναι ένας εκπαιδευτικός, αποδεικνύεται από το κατά πόσο διαθέτει αποθέματα επιστημονικών γνώσεων και ρουτίνες που αφορούν στην πράξη και μπορούν να εφαρμοστούν με ευέλικτο τρόπο, καθώς και επαγγελματικό ήθος, το οποίο απαιτεί μέτρα αξιών που καθοδηγούν την πράξη.

Οι Pallumbo & Sanacore (2007:67-70) δίνουν έμφαση στην διαχείριση της τάξης, επιμένοντας ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αξιοποιούν το διδακτικό χρόνο στο έπακρο, διατηρώντας τους μαθητές απασχολημένους με το διδακτικό αντικείμενο παρακινώντας

τους. Άλλωστε οι Ryan & Cooper θέλοντας να δείξουν τη σημασία αυτού του παράγοντα και να εξηγήσουν γιατί οι μαθητές ορισμένων τάξεων μαθαίνουν περισσότερο απ' ό τι οι μαθητές σε άλλες τάξεις, αναφέρουν ότι οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί παρέχουν καθημερινά στους μαθητές τους περίπου τριάντα λεπτά περισσότερη διδασκαλία απ' ό τι ο μέσος όρος των δασκάλων. Οι πιο αποδοτικοί από αυτούς, συγκρινόμενοι με τους λιγότερο αποδοτικούς, διαφέρουν κατά μία ώρα στην καθημερινή διδασκαλία. Σε 180 ημέρες οι μαθητές των αποδοτικών δασκάλων λαμβάνουν 90 ώρες διδασκαλίας περισσότερες από το μέσο όρο των δασκάλων και 180 ώρες περισσότερες από τους μαθητές των μη αποδοτικών δασκάλων. Επίσης οι Pallumbo & Sanacore, τονίζουν ότι η καλά οργανωμένη διδασκαλία, αν και δεν είναι πανάκεια, διευκολύνει τη μάθηση, ιδιαίτερα όταν προσαρμόζεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών σε επίπεδο τάξης, ομάδας και σε ατομικό επίπεδο.

Οι Muijs & al. (2003:55-64), αναφέρονται σε μελέτες σχετικές με την διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα του δασκάλου. Παρ' ό τι απαιτείται περισσότερη ερευνητική διερεύνηση στο συγκεκριμένο πεδίο, οι μελετητές διατυπώνουν τη θέση ότι απαιτείται εκ μέρους του εκπαιδευτικού η χρήση διαφορετικών μεθόδων προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες και διαφορετικές για την ανάπτυξη ανώτερων μορφών σκέψης. Επίσης, βασικό στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών. Μια από τις στρατηγικές είναι η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών προς όλους τους μαθητές και η παροχή ευθυνών, η οποία ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση. Στοιχεία που επίσης συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία είναι η θετική ενίσχυση, η απλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η άμεση ανατροφοδότηση και η συνέπεια στη διδασκαλία, η οποία ευνοεί κατά κύριο λόγο τους μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σ' αυτούς τους μαθητές, καθώς και στα σχολεία με εθνικές μειονότητες η αποτελεσματικότητα αφορά κυρίως στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ο αποτελεσματικός δάσκαλος διδάσκει λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στύλ μάθησης των μαθητών και επικεντρώνεται στην συγκεκριμένη νοημοσύνη του κάθε μαθητή σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, προκειμένου όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη ικανότητα που τους διακρίνει. Τέλος, ο καλός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει αποτελεσματικές επικοινωνιακές και άλλες δεξιότητες, όπως: ελαστικότητα προς τους μαθητές, ανάπτυξη φιλίας, συναισθηματική ταύτιση, υποστήριξη, ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάληψη ηγετικού ρόλου.

Ως κατακλείδα αναφέρουμε την Κοσμίδου-Hardy (2005:67), η οποία απλοποιεί αλλά και συνοψίζει την πολυμορφία των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού δασκάλου, στα οποία καταλήγουν παρά τις διαφωνίες τους οι ερευνητές, ως εξής: α) Στοιχεία που σχετίζονται με την προσωπικότητα του δασκάλου, όπως: η προσωπική γοητεία, η αισιοδοξία, η υπομονή, η καταδεκτικότητα, η ανεκτικότητα, η εργατικότητα, η προσαρμοστικότητα, β) Γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται με την εκπαίδευση, την άσκηση και την εμπειρία. Ειδικότερα οι δεξιότητες αφορούν στην πρόκληση ενθουσιασμού για μάθηση, στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, στην οργανωτική δεξιότητα, στη διαχείριση της σχολικής τάξης, στην καλή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου, στην επιβράβευση της επιτυχίας των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στο ενδιαφέρον γι' αυτούς, στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και στην επικοινωνιακή δεξιότητα.

Η μελετήτρια διευκρινίζει ότι σημαντικό μέρος των πιο πάνω χαρακτηριστικών αφορά σε επίκτητες ικανότητες, επομένως ο «καλός» δάσκαλος σε μεγάλο βαθμό «γίνεται». Όποιος συνεπώς δε διαθέτει τα χαρακτηριστικά που συνιστούν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, με καθοδηγούμενη άσκηση, συστηματική προσπάθεια και κατάλληλη εκπαίδευση, δύναται να τα αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Αν, αντίστροφα το άτομο είναι προικισμένο με τις ικανότητες αυτές, τότε με την άσκηση, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση θα γίνει ακόμη καλύτερο και πιο αποδοτικό το έργο του.

2.7 Έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού στον ελλαδικό χώρο

Δεν θα ήταν υπερβολή αν ισχυριζόμαστε ότι η εκπαιδευτική έρευνα στον ελλαδικό χώρο ατροφεί και ότι η δυσπραγία αυτή οφείλεται στην ανεπαρκή χρηματοδότησή της. Παρ' όλα αυτά, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας στην ευρωπαϊκή αλλά και τη διεθνή σκηνή. Καθώς οι σκοποί της ελληνικής εκπαίδευσης προσαρμόζονται στις ευρωπαϊκές επιταγές, τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα παρουσιάζει δραστηριοποίηση μέσω διαφόρων φορέων – πανεπιστημιακών και μη - σε θέματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα θεματική ενότητα θα ασχοληθούμε με την ανασκόπηση αυτών των ερευνών, θέτοντας ως σημείο έναρξης τις έρευνες που επικεντρώθηκαν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Το 1993 ο Πασιαρδής πραγματοποίησε έρευνα στην Κύπρο ανάμεσα στους Διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 37 δηλώσεις αναφορικά με το σχολικό κλίμα, τη βελτίωση του σχολείου, την ανάπτυξη προγραμμάτων, τη διεύθυνση του προσωπικού, τη διοίκηση και την οικονομική διαχείριση, τη μεταχείριση των μαθητών και την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι κύπριοι Διευθυντές θεωρούν ότι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι απόρροια της ανάπτυξης των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και επίσης δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις που αναπτύσσονται με το Υπουργείο Παιδείας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση του σχολείου και η επαγγελματική πρόοδος φαίνεται πως απασχολούν περισσότερο τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι νεότεροι διευθυντές, λόγω ελλιπούς εμπειρίας, εμφανίζονται με περισσότερες ανάγκες σε σχέση με τους αρχαιότερους, σε θέματα βελτίωσης σχολείου, διεύθυνσης προσωπικού και επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις γυναίκες Διευθύντριες σε σχέση με τους άντρες, σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες (Μαγγόπουλος, ό.π.:52).

Η Γεωργία Πασιαρδή το 1995 διενήργησε έρευνα με θέμα «Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών». Όπως έχει διαπιστωθεί από ερευνητικές μελέτες, το σχολικό κλίμα

είναι ένας από τους ουσιαστικούς παράγοντες επίτευξης αποτελεσματικότητας του σχολείου. Αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα και συνεπώς επιδρά καταλυτικά στην ψυχική διάθεση και στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το σχολικό έτος 1995-1996, σχετικά με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερις παραμέτρους: στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και στους μαθητές. Σαν ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στα ευρήματα των μελετών για τα αποτελεσματικά σχολεία στην Ευρώπη και την Αμερική κατά τη δεκαετία του '80 και του '90. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όχι όμως αντίστοιχα και εκείνα της Πρωτοβάθμιας, λόγω του ελλιπούς αριθμού συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι το κλίμα είναι σε γενικές γραμμές καλό. Οι επιμέρους όμως θεματικές ενότητες που εξετάστηκαν επιδέχονται βελτιώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη ακρίβεια και σαφήνεια σε ότι αφορά στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εργασίας που αυτοί προσφέρουν, όπως και σαφή ενημέρωση πριν από την εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη του παράγοντα της συνεργασίας έδειξε ότι η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ενθάρρυνσης για δημιουργικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, δημιουργεί μάλλον κλίμα ανταγωνισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς παρά συνεργασίας. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δυσανασχούνται από τον τρόπο αξιολόγησής τους, ο οποίος δε τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα των εκθέσεων των Επιθεωρητών και συνεπώς δεν ανατροφοδοτούνται, ώστε να επιδιώξουν τη βελτίωση της απόδοσής τους. Η παράμετρος που σχετίζεται με τους μαθητές, έδειξε ότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις χρήζουν φροντίδας από την πολιτεία και επίσης απαραίτητη είναι η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα οποία ευθύνονται για τη στείρα γνώση που παρέχουν στους μαθητές (Πασιαρδή, 2001:27-46).

Έρευνα σχετική με το σχολικό κλίμα έγινε από την Παπαναούμ (1995) με πανελλήνιο δείγμα Διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου, με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Η έρευνα καταλήγει

ότι οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται ως βασική αποστολή τους τη διαχείριση του σχολείου και τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος. Δεν είναι όμως ευχαριστημένοι από τις δυνατότητες που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφουν ως ιδιαίτερα περιοριστικό. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι Διευθυντές φαίνεται να είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και προτείνει τη σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και τη σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία, θεωρώντας ότι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα αναβαθμιστεί και ο ρόλος του Διευθυντή (Ματσαγγούρας, ό.π.:186).

Λίγο αργότερα, το 1997, η έρευνα των Σαϊτη, Τσιαμάση και Χατζή είχε σαν αντικείμενο μελέτης τα προσόντα των Διευθυντών, τον προσδιορισμό του έργου που επιτελούν και τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αναβάθμισή τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η επιλογή των διευθυντικών στελεχών γίνεται με κριτήριο την αρχαιότητα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (90%) δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου το απορροφά η επικοινωνία με τους διδάσκοντες, η εποπτεία του σχολικού χώρου, η σχολική αλληλογραφία και αρχειοθέτηση, καθώς και το διδακτικό έργο. Το 90% των Διευθυντών θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η αναβάθμιση του ρόλου και ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική νομοθεσία, μέσω της παροχής οικονομικών κινήτρων, της απαλλαγής τους από τα διδακτικά τους καθήκοντα ή της ελάττωσης αυτών, μέσω της επιλογής τους με αξιοκρατικά κριτήρια, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της μονάδας και του διορισμού γραμματέα και επιστάτη στο σχολείο. Στο ίδιο ποσοστό (90%) κυμαίνεται ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας που θεωρούν ότι ο Διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του σχολείου, ενώ το 86,7% πιστεύει στην ευέλικτη άσκηση των καθηκόντων και όχι στην αυστηρή τήρηση της σχολικής νομοθεσίας. Το 50% θεωρεί ότι η συμπεριφορά του Διευθυντή προς το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι δημοκρατική, ενώ το 46,7% θεωρεί ότι θα πρέπει να είναι φιλική (Μαγγόπουλος, ό.π.:53)

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), ιδρύθηκε το 1995 ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, αλλά απέκτησε ουσιαστική υπόσταση μετά το 1997. Σκοπός του φορέα είναι η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας, με ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα οργάνωσης, μεθόδων διδασκαλίας και συνεχιζόμενης κατάρτισης. Από το 1997 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2000, το ΚΕΕ είχε την ευθύνη του συντονισμού, της

επιστημονικής παρακολούθησης και την οικονομική διαχείριση ορισμένων ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από το 1^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Το πρόγραμμα αυτό υπήρξε το μεγαλύτερο επιχειρησιακό πρόγραμμα ανθρωπίνων πόρων στην Ελλάδα και ένα από τα μεγαλύτερα του είδους στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα ερευνητικά προγράμματα υλοποιήθηκαν από ομάδες έρευνας των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων της χώρας (Κασσωτάκης, στο Βερέβη, 2002:12-14).

Στο πλαίσιο δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, υλοποιήθηκε το έργο «Σχολεία Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (ΣΕΠΠΕ). Το έργο ΣΕΠΠΕ αποσκοπεί αφ' ενός στον πειραματισμό και βελτίωση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και αφ' ετέρου στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της εκπόνησης ερευνητικών προγραμμάτων. Βασική επιδίωξη της εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων, αποτελεί η εξισορρόπηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, με τη δυνατότητα της καθοδήγησης, αξιολόγησης και διάδοσης των καινοτομιών στα σχολεία όλης της χώρας. Από το 1997 έως το 1999 διεξήχθησαν 83 πειραματικά προγράμματα σε 600 περίπου σχολικές μονάδες, σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, με συμμετοχή 7.000 περίπου εκπαιδευτικών και 70.000 μαθητών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το έργο υλοποιεί πειραματικά καινοτόμα προγράμματα σε όλο το εύρος του γνωστικού πεδίου, με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εισάγει και εφαρμόζει νέες τεχνολογίες, συνεργάζεται με την επιστημονική κοινότητα. Αναφορικά με τη σχολική μονάδα, μέσω του πειραματισμού, επιδιώκεται η αναδιάταξη του σχολικού χώρου και κατά συνέπεια του ωρολόγιου προγράμματος και η δημιουργία αιθουσών – εργαστηρίων που θα διαθέτουν ειδικό εξοπλισμό. Αυτό σημαίνει ότι καταργείται η σχολική αίθουσα με την παραδοσιακή έννοια του όρου - ως αίθουσας συγκεκριμένου τμήματος μαθητών - και αντικαθίσταται από ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες γνωστικών αντικειμένων. Το πρόγραμμα διήρκησε τρία χρόνια (1997-2000) και εφαρμόστηκε σε 160 Γυμνάσια και Λύκεια απ' όλες τις νομαρχιακές διευθύνσεις της χώρας με τη συμμετοχή 5.500 εκπαιδευτικών και 60.000 περίπου μαθητών. Τα στοιχεία από την αξιολόγηση του προγράμματος «Αναδιάταξη του σχολικού χώρου» κατά την πρώτη πιλοτική χρονιά εφαρμογής του 1997-1998, όπως προκύπτουν από επεξεργασία σχετικών ερωτηματολογίων, τα οποία επιδόθηκαν σε καθηγητές και

μαθητές, αποκαλύπτουν ότι η πρακτική αυτή συνεπάγεται την επιστημονική αυτονομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επιμόρφωσή τους. Ακόμη αναβαθμίζεται η διδασκαλία και εφαρμόζονται με ευελιξία νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας. Υποστηρίζονται συστηματικά τα γνωστικά αντικείμενα από εποπτικά μέσα διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό και από την εφαρμογή νέων τεχνολογιών. Το αποτέλεσμα είναι η αύξηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, η ελαχιστοποίηση των φθορών που προκαλούνται στις αίθουσες, η αξιοποίηση των αιθουσών που πλεονάζουν και η ενίσχυση τόσο της επιστημονικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, όσο και το κύρος τους. Ένας ακόμη στόχος του προγράμματος ΣΕΠΠΕ είναι το άνοιγμα και η διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Αυτό θα διασφαλίζεται με την ουσιαστική συμμετοχή των επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών φορέων της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον προγραμματισμό και στη διοίκηση του σχολείου. Το έργο δραστηριοποιείται ακόμη στην ανάπτυξη διαδικασιών προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη διαδικασιών σε μορφές διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας, με σκοπό την εκπαιδευτική αποκέντρωση. Το έργο ΣΕΠΠΕ δεν περιορίζεται μόνο στον ελλαδικό χώρο, αλλά προάγει τη διεθνή διάσταση στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων. Συγκεκριμένα, προωθείται η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, αναπτύσσεται δίκτυο σχολείων μεταξύ βαλκανικών κρατών, ενισχύεται η αδελφοποίηση των σχολείων με άλλες χώρες και ενισχύεται η οργάνωση και λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα (Πασιάς, 2002:276-285).

Το 1998 η Π. Καβούρη επεδίωξε να διερευνήσει το ψυχολογικό κλίμα που διαμορφώνει σε μια σχολική μονάδα το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σε συνάρτηση με τις επαγγελματικές στάσεις και πρακτικές του διδακτικού προσωπικού. Η έρευνα αυτή αποτελεί την πρώτη συστηματική έρευνα για το ψυχολογικό κλίμα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Για την πραγματοποίηση της έρευνάς της, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover, το οποίο τιτλοφορείται: Organizational Climate Dimensions Questioner. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, ο βαθμός επαγγελματικής συναδελφικότητας (collegiality), οικειότητας (intimacy), και αποστασιοποίησης (disengagement) σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό (supportive), καθοδηγητικό (directive) και περιοριστικό (restrictive) στυλ ηγεσίας του Διευθυντή, δημιουργούν τέσσερα είδη κλίματος σ' ένα σχολείο: 1)

Το «ανοιχτό» σχολικό κλίμα (ποσοστό σχολείων 37,7%), κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης και έχουν την πλήρη στήριξη του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. 2) Το «κλειστό» σχολικό κλίμα (ποσοστό σχολείων 19,1%), όπου οι Διευθυντές τείνουν περισσότερο να δίνουν κατευθύνσεις και να θέτουν περιορισμούς παρά να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να διακρίνονται για την αδιαφορία τους και την απομόνωση. 3) Το «σχεδόν κλειστό» σχολικό κλίμα (ποσοστό σχολείων 30,9%), όπου οι Διευθυντές έχουν χαμηλό βαθμό υποστήριξης και περιορισμών και οι εκπαιδευτικοί υψηλό βαθμό αδιαφορίας και χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας. 4) Το «σχεδόν κλίμα απάθειας» (ποσοστό σχολείων 14,3%), όπου οι Διευθυντές δεν είναι αυστηροί και στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό εμπλοκής στα ζητήματα του σχολείου και συναδελφικής συνεργασίας (Ματσαγγούρας, ό.π.:185).

Άλλη σχετική έρευνα διεξήχθη την ίδια χρονιά (1998) από τους Τζάνη, Παμουκτσόγλου και Στρατικόπουλο σε Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας, η οποία διαπιστώνει ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικρατεί ένα θετικό εργασιακό κλίμα, με κύρια χαρακτηριστικά: α) τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και προς το πρόσωπο του Διευθυντή, β) την ικανοποίηση για τις δυνατότητες του Διευθυντή, γ) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για σοβαρά προβλήματα του σχολείου και δ) τις ζεστές διανθρώπινες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Ματσαγγούρας, ό.π.:185-186).

Οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννη και Φωκάς (2000), διερεύνησαν τις απόψεις μικρού αριθμού Διευθυντών του νομού Αχαΐας, σχετικά με το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Η προσπάθεια αυτοβελτίωσης μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και οι σχέσεις με την προϊσταμένη αρχή και το Υπουργείο Παιδείας, συνιστούν τα βασικότερα διευθυντικά καθήκοντα. Η έρευνα εντόπισε μειωμένο ενδιαφέρον σε ζητήματα που αφορούν στο άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών με σκοπό την ανάπτυξη της σχέσης αυτής, και στην παρακολούθηση των αναγκών, της αξιοποίησης, της συντήρησης και της αντικατάστασης των υλικοτεχνικών μέσων που βρίσκονται στη διάθεση της σχολικής μονάδας. Διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν στο θέμα του σχολικού κλίματος μεταξύ

των έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών. Ομοίως, υπήρξε διαφοροποίηση και στο θέμα της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης ανάμεσα σε Διευθυντές με πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό δίπλωμα και σε εκείνους που δεν είχαν αποκτήσει αντίστοιχους τίτλους (Μαγγόπουλος, ό.π.:53-54).

Κατά το σχολικό έτος 2000-2001, έλαβε χώρα έρευνα με επίκεντρο την κατάσταση των διδακτηρίων των Δημοτικών σχολείων και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, από τον ερευνητή Μιχάλη Μλεκάνη. Τα ευρήματα αποτελούν στοιχεία από έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής με θέμα: «Η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικό πλαίσιο – συνθήκες εργασίας – επαγγελματικός χρόνος». Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα 984 εκπαιδευτικών, αλλά μελετήθηκε σε ποσοστό το 69,91%, το οποίο επεστράφη συμπληρωμένο. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με την περιοχή, κατάλληλα χαρακτηρίστηκαν τα διδακτήρια από το 53,3% των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε αγροτικές περιοχές, από το 58% των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε ημιαστικές περιοχές και από το 71,4% όσων εργάζονταν σε αστικές, δίνοντας το προβάδισμα της καταλληλότητας στους τελευταίους. Σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων, διαπιστώθηκε ότι η κατάσταση των διδακτηρίων είναι χειρότερη στα μονοθέσια. Από εκπαιδευτικούς με κάποια ειδικότητα – Φυσικής Αγωγής και Αγγλικής Γλώσσας -, τα διδακτήρια χαρακτηρίζονται ακατάλληλα σε ποσοστό 17,9% και 16% αντίστοιχα, λόγω της ανεπάρκειας ειδικών χώρων για την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας. Αντίθετα, το ποσοστό των διευθυντών που θεωρούν ακατάλληλα τα εκπαιδευτήρια είναι πολύ μικρό και φτάνει μόλις το 4%. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της έρευνας, σημαντικά λειτουργικά προβλήματα αντιμετωπίζουν οι συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες σε θέματα που αφορούν στην οικονομική διαχείριση, επειδή έχουν ενιαία Σχολική Επιτροπή και κοινό ταμείο, και στη χρησιμοποίηση ίδιων κοινόχρηστων χώρων, μέσων, υλικών – ιδιαίτερα αν η συστέγαση αφορά σε σχολεία διαφορετικής σχολικής βαθμίδας. Στα σχολεία που λειτουργούν με εναλλακτικό ωράριο, διαπιστώθηκε ότι η εναλλασσόμενη λειτουργία των σχολείων δεν επηρεάζει αρνητικά την παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο για περισσότερα χρόνια, ίσως γιατί το συγκεκριμένο σχολείο εξυπηρετεί τις προσωπικές τους ανάγκες κι αυτός είναι ο λόγος που πιθανότατα το επέλεξαν. Ωστόσο η ύπαρξη σχολείων που λειτουργούν με

εναλλασσόμενο ωράριο, δυσχεραίνει τη λειτουργία των σχολείων, γιατί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν έχουν την αποκλειστικότητα στη χρήση κοινών χώρων, υλικών και μέσων, ούτε επιτρέπεται η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων εξ' αιτίας του ωραρίου. Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλή κατάσταση του διδακτηρίου αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα στην άσκηση του επαγγέλματος, ενώ αντίθετα η κακή κατάσταση των εκπαιδευτηρίων είναι επιβαρυντικός παράγοντας. Ακόμη η έρευνα αποκάλυψε ότι η συστέγαση δεν αποτελεί ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα, σε αντίθεση με το εναλλασσόμενο ωράριο, όπου οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 82% θεωρούν ότι αυτή η συνθήκη τους παρεμποδίζει κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Αυτή η διαπίστωση ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τους έγγαμους άνδρες, ίσως γιατί τα κοινωνικά στερεότυπα θέλουν τους άνδρες να βρίσκονται το πρωί εκτός σπιτιού και κατ' επέκταση γιατί διαταράσσεται η λειτουργία της οικογένειας (Μλεκάνης, στο Χατζηδήμου κ.ά., 2004:277-283).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), με επιστημονικό υπεύθυνο το Γιώργο Σταμέλο, αποπειράθηκε να καταγράψει με συστηματικό, σφαιρικό και αξιόπιστο τρόπο τις βασικές παραμέτρους, δομές και λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο ολοκλήρωσης της προσπάθειας το Μάρτιο του 2001. Η έρευνα δομήθηκε σε τέσσερα μέρη και αφορά στα εξής: α) στη δομή, οργάνωση και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) στις δαπάνες, τα σχολικά κτίρια, μαθητές, εκπαιδευτικούς, ολοήμερα σχολεία, σχολεία του εξωτερικού, μειονοτικά σχολεία, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχολεία ειδικής αγωγής, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Επιμορφωτικά Κέντρα, στους τίτλους σπουδών και στις χώρες προέλευσης των πτυχίων που αναγνωρίστηκαν από το ΔΙ.ΚΑ.ΤΣΑ., γ) στη μαθητική ροή, τις επιδόσεις των μαθητών, τα ωρολόγια προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, τα ειδικά προγράμματα και τις δραστηριότητες, δ) στις ενδεικτικές συγκριτικές προσεγγίσεις. Σκοπός της έρευνας του ΚΕΕ είναι, η αποτύπωση των ποσοτικών στοιχείων να αποκτήσει περιοδικότητα, έτσι ώστε να ανανεώνεται κάθε 2 ή 3 χρόνια, προκειμένου να γίνεται η αξιοποίησή τους στους σχεδιασμούς των εκπαιδευτικών ερευνών.

Το 2001 στο πλαίσιο της σειράς προγραμμάτων του ΟΟΣΑ και με κύριο επιστημονικό υπεύθυνο τον Μανώλη Κουτούζη, πραγματοποιήθηκε έρευνα, η οποία στόχευε στη μελέτη νέων τρόπων διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι οποίοι

εφαρμόζονται σε πειραματικό επίπεδο σε διάφορες χώρες, μέλη του ΟΟΣΑ (Βέλγιο-Φλάνδρα, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιαπωνία, Μεξικό, Ολλανδία, Σουηδία, Αγγλία και Η.Π.Α.). Η μελέτη αυτή εξετάζει το ρόλο όσων διευθύνουν ένα σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των διδασκόντων ή άλλων υπευθύνων, που ασχολούνται με την οργάνωση και λειτουργία του. Απώτερος στόχος της μελέτης ήταν να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις σημερινές απαιτήσεις του σχολείου. Η έρευνα αφορούσε σε σχολικές μονάδες που βρίσκονταν σε μεγάλα αστικά κέντρα, εκτός από μία που βρισκόταν σε αγροτική περιοχή. Το δείγμα συμπεριλάμβανε 31 σχολεία, εκ των οποίων τα 12 ήταν δημοτικά, τα 4 ανήκαν στον πρώτο κύκλο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα 15 στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η έρευνα υλοποιήθηκε σε τέσσερα συνολικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος των διευθυντών διερευνήθηκε από τέσσερις πλευρές: από την άποψη των ικανοτήτων και της κατάρτισης που πρέπει να έχουν, από την άποψη των διοικητικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας, από την άποψη των σχέσεων με τους ιεραρχικά ανώτερους στην εκπαιδευτική ιεραρχία, και από την άποψη των σχέσεων με τους εκτός σχολείου κοινωνικούς φορείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι πολλά σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν περισσότερο αποτελεσματικά αλλάζοντας τον τρόπο διοίκησής τους. Ο μετασχηματισμός του τρόπου διοίκησης εξαρτάται από το αν τα κέντρα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα κλίμα θετικής αντιμετώπισης των καινοτομιών που εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Η μελέτη του Γιασεμή (2001), διερεύνησε τις απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για το Διευθυντή, εξετάζοντας δύο πτυχές του ζητήματος αυτού: αφ' ενός τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή και αφ' ετέρου τα χαρακτηριστικά που διέθετε ο συγκεκριμένος Διευθυντής των σχολικών μονάδων στην οποία χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι τα βασικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η δημιουργία κλίματος ασφάλειας - που να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευτικών -, η ειλικρινής επαφή και συνεργασία με τους διδάσκοντες και τέλος, σαφές όραμα και σαφείς στόχοι για το σχολείο. Απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών, εκφράστηκε η άποψη, ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν, κατά κύριο λόγο επικεντρώνονταν στην τήρηση των κανονισμών του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στη δίκαιη μεταχείριση των μαθητών και

είχαν την τελική ευθύνη στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων θεωρούν ότι ο τρόπος άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων χρήζει βελτίωσης σε ότι αφορά στο εργασιακό κλίμα, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, τη διοργάνωση σχετικών σεμιναρίων, την επιμόρφωση, τη λύση των συγκρούσεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών, τη συλλογική διαχείριση των οικονομικών ζητημάτων του σχολείου, το όραμα και τους στόχους του σχολείου και την επικοινωνία με τους μαθητές (Μαγγόπουλος, ό.π.:54-55).

Η Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου (2003), το 2001, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν, αντιλαμβάνονται και αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου. Ως ερευνητική μέθοδος επελέγη η μελέτη περίπτωσης. Η ερευνήτρια εστίασε την έρευνά της στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία της έρευνας προήλθαν από ένα Γυμνάσιο και ένα Γενικό Λύκειο του Δήμου Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των στοιχείων προέκυψε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε, μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης των τακτικών και έκτακτων συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και μέσω της καταγραφής του αρχειακού υλικού των σχολείων. Η συγκέντρωση των δεδομένων ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 1995 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 1996. Τα δεδομένα και των δύο σχολείων αναλύθηκαν με βάση τέσσερις κύριες κατηγορίες: τη δράση, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις συνεδριάσεις του συλλόγου, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου ενδιαφέρονταν και για άλλες πλευρές ανάπτυξης του μαθητή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου οι οποίοι είναι περισσότερο επικεντρωμένοι στη φοίτηση και την επίδοση των μαθητών. Άλλο εύρημα αποτελεί η άγνοια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι συμμετέχουν ως συλλογικό διοικητικό όργανο στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του και η συγκεκριμένη άποψη γι' αυτό που ονομάζεται διοίκηση σχολείου. Συνεπώς δεν αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς οι δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης, συμμετοχής και αυτονομίας που παρέχεται από το ίδιο το νομικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στα παιδαγωγικά και διδακτικά τους καθήκοντα. Ο βαθμός ατομικής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στους μαθητές, την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και

την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το χρόνο προϋπηρεσίας, και τη διοικητική εμπειρία. Άλλωστε στις συνεδριάσεις τίγονται περισσότερο θέματα που αφορούν στην επίδοση των μαθητών, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου απορροφούν ελάχιστο ή καθόλου χρόνο στις συνεδριάσεις αυτές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σαν εκείνο του απλού διεκπεραιωτή των εγκυκλίων και νόμων που προέρχονται άνωθεν. Οπότε η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκλαμβάνεται ως τυπική και μη ουσιαστική. Τα υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας θεωρούν ότι η εφαρμογή και εκτέλεση των αποφάσεων βαρύνει τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και όχι τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στις συλλογικές διαδικασίες. Άτομα του γυναικείου φύλου, καθώς και άτομα με μικρή προϋπηρεσία, θα επιθυμούσαν να εμπλακούν περισσότερο ενεργά στις συμμετοχικές διαδικασίες του συλλόγου, σε αντίθεση με αρχαιότερους εκπαιδευτικούς, που δεν επιθυμούν διευρυμένη συμμετοχή, επειδή θεωρούν ότι δεν υπάρχει αναγνώριση της προσφοράς τους από το κράτος και την κοινωνία. Σύμφωνα με μία ακόμη διαπίστωση, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να θέσουν υποψηφιότητα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, επειδή τα καθήκοντα αυτά απαιτούν διευρυμένο ωράριο και μόχθο, χωρίς αυτό να συνοδεύεται από ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές. Από τα υποκείμενα της έρευνας, μόνο εκείνα με διοικητική εμπειρία είναι σε θέση προτείνουν διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Είναι σημαντική η διαπίστωση, ότι δεν υπάρχει διάθεση ή προσπάθεια αλλαγής της ισχύουσας κατάστασης, παρά το γεγονός ότι εκφράστηκε δυσαρέσκεια για το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηπαναγιώτου, 2003:81-173).

Η Ζαφειρούλα Μυλωνά (2005), το 2002, διεξήγαγε έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Θεσσαλονίκης, η οποία απευθύνθηκε σε Διευθυντές και δασκάλους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στους ακόλουθους παράγοντες: εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες-συμπεριφορά εκπαιδευτικού, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, μέτρηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης, συνεργασία και ενεργή συμμετοχή των γονέων. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων σε 65 σχολεία, αλλά η ανάλυση των δεδομένων αφορά σε 34 από αυτά. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το θετικό κλίμα σ' ένα σχολείο προάγει την αποτελεσματικότητα. Στην πλειοψηφία των

σχολείων η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών γίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για το δάσκαλο. Στο θέμα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς στην επίλυση ζητημάτων που αφορούν στα παιδιά τους, τη συμμετοχή τους σε νέες δράσεις του σχολείου και τις δραστηριότητες εκτός τάξης, καθώς και την οικονομική στήριξη. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών ως προς το βαθμό στον οποίο καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους οι Διευθυντές, οι οποίοι φαίνεται πως έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αλλά δεν επικοινωνούν σωστά με το προσωπικό του σχολείου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αυστηρά τον εαυτό τους στον τομέα των υψηλών προσδοκιών προς τους μαθητές τους, εν αντιθέσει με τις απόψεις των Διευθυντών για το ίδιο θέμα, που πιστεύουν πως τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα. Στο θέμα της διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν και προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους περισσότερο απ' τους Διευθυντές τους, οι οποίοι θεωρούν τη διοίκηση του σχολείου ως το κύριο έργο τους. Στον παράγοντα εκπαιδευτική ηγεσία, οι Διευθυντές παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι για το σχολείο τους από τους δασκάλους, ανεξάρτητα από το φύλο των υποκειμένων, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο και ανάμεσα στους Διευθυντές. Σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς οι Διευθυντές παρουσιάζονται πιο ανοιχτοί απ' τους εκπαιδευτικούς, που φαίνεται ότι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στα παιδαγωγικά και διδακτικά τους καθήκοντα. Το φύλο φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στους Διευθυντές αναφορικά με τους παράγοντες που συσχετίζονται με το σχολικό κλίμα, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μέτρηση της αξιολόγησης της επίδοσης. Ειδικότερα, οι άντρες Διευθυντές φαίνεται να υπερτερούν στους τομείς αυτούς έναντι των γυναικών. Στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τους ίδιους παράγοντες, το φύλο δε διαφοροποιείται. Η συνεργασία με τους γονείς είναι ένας παράγοντας, στον οποίο δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση ανάμεσα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και στις γυναίκες Διευθύντριες. Αντίθετα, οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο διστακτικοί στις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών, σε σύγκριση με τους άντρες Διευθυντές. Η έρευνα για την οποία γίνεται λόγος, κατέδειξε, ότι ο ιδιαίτερος χώρος που χρησιμοποιείται ως γραφείο του Διευθυντή, δημιουργεί έναν απομονωτισμό και κατά συνέπεια η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή μειώνεται αισθητά και συνδέεται αρνητικά με την ποιότητα της επικοινωνίας. Στα σχολεία όμως που ο Διευθυντής μοιράζεται το γραφείο του, η επικοινωνία φαίνεται να είναι καλύτερη.

Στον τομέα της επιλογής μεθόδου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις, φάνηκε ότι οι τιθέμενοι στόχοι σε συνδυασμό με τη σύνθεση της τάξης και τη φύση του μαθήματος καθορίζουν την επιλογή της μεθόδου. Αυτή η διαπίστωση ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιών σε ποσοστό 60% (Μυλωνά, ό.π.:91-125).

Η Κική Δεμερτζή σε συνεργασία με το Γιώργο Μπαγάκη συμμετείχαν στο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα Carpe Vitam – Leadership for Learning. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε επτά χώρες: Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Νορβηγία, Η.Π.Α. και Ελλάδα. Σε διεθνές επίπεδο, το πρόγραμμα συντονίζεται από το Cambridge και συγκεκριμένα από τον John MacBeath, ενώ σε εθνικό επίπεδο από το Πανεπιστήμιο Πατρών σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και με εθνικό συντονιστή το Γιώργο Μπαγάκη. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 24 σχολείων, τρία από κάθε μία από τις προαναφερθείσες χώρες. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τύπος της ηγεσίας που διευκολύνει τη μάθηση στο σχολείο. Στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος διερευνήθηκε η απόκλιση ανάμεσα στην πρακτική του σχολείου σε θέματα ηγεσίας και μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και τη σημασία που αποδίδουν στα θέματα αυτά. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων: ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, σκίαση, αξιολόγηση με φωτογραφίες, προφίλ σχολείου, πορτφόλιο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση, στοχεύει στον εντοπισμό των αναγκών των μαθητών, στην κριτική εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης και στη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης. Αναφορικά με τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, την οποία αντιμετωπίζουν όχι σαν συλλογική διαδικασία, αλλά σαν ιδιωτική υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί προς την ηγεσία του σχολείου τους, το ρόλο της οποίας θεωρούν καθοριστικό τόσο για τη μάθηση που συντελείται στο σχολείο, όσο και για τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και για τον γενικότερο προσανατολισμό του σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται σε ό,τι αφορά στον ηγετικό ρόλο των γονέων μέσα στο σχολείο, αλλά και σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Στο θέμα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων, καταγράφηκε η ανεπιφύλακτη αποδοχή από το σύνολο των εκπαιδευτικών (Δεμερτζή & Μπαγάκης, στο Μπαγάκης, 2006:135-145).

Κατά το σχολικό έτος 2002-2003, οι Παναγιώτης Μουτσαϊρας και Ιωάννης Κατσιλλης από το Πανεπιστήμιο Πατρών, διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο επιδρά η σύνθεση του σχολείου στην επίδοση των μαθητών. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε πανελλαδικό δείγμα 1200 μαθητών της Β΄ Λυκείου. Η μέτρηση της σύνθεσης των σχολείων γίνεται είτε λαμβάνοντας υπ' όψιν την προηγούμενη επίδοση των μαθητών, είτε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι διαφορές στις επιδόσεις του Α΄ τριμήνου στο γενικό βαθμό, αλλά και σε όλα τα μαθήματα γενικής παιδείας παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές. Ακόμη σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία υψηλότερης κοινωνικο-οικονομικής στάθμης, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους, που φοιτούν σε σχολεία με σύνθεση από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η σύνθεση του σχολείου επιδρά στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Συνεπώς υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στη σύνθεση του σχολείου και τις επιδόσεις των μαθητών (Μουτσαϊρας & Κατσιλλης, στο Μπαγάκης, 2006:368-375).

Ο Γιώργος Μπαράλος χρησιμοποίησε δείγμα 126 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το νομό Αττικής, προκειμένου να ανιχνεύσει τις απόψεις των καθηγητών για την εκπαιδευτική έρευνα και να εξετάσει την επίδραση προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών τους στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι καθηγητές, συμφωνούν ότι τα πορίσματα των ερευνών δύσκολα εφαρμόζονται στην πράξη, λόγω της δυσκαμψίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αναγνωρίζουν όμως τη μεγάλη αξία της επιστημονικής έρευνας. Δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από την επιμόρφωσή τους. Ακόμη δηλώνουν απογοητευμένοι από την προσδοκία βοήθειας από θεσμικούς φορείς σε περίπτωση πραγματοποίησης έρευνας από τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα, βοήθεια αναμένουν περισσότερο από εσωτερικούς παράγοντες του σχολείου και όχι από θεσμικούς φορείς όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεωρούν ότι δε λαμβάνεται υπ' όψιν η γνώμη τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, ενώ επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε αυτά. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν περισσότερο θετική άποψη από τους άντρες συναδέλφους τους σχετικά με την αξία και χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Σχετικά με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν τα

ερευνητικά ευρήματα στον εκπαιδευτικό, υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια συμφωνούν λιγότερο με την άποψη αυτή, σε αντίθεση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και στις απόψεις που αφορούν στην αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών. Το γενικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας, συνοψίζεται στο ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για τις έρευνες που γίνονται στη χώρα μας, και ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Επιπλέον διαπιστώνεται έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασικά αίτια της ανεπαρκούς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας, είναι η ελλιπής κατάρτιση, η ελλιπής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η γενικότερη έλλειψη κατάλληλα ειδικευμένου προσωπικού, ο μεγάλος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη μέσων και κινήτρων και η απαξίωση της πολιτείας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μπαράλος, στο Μπαγάκης, 2006:320-329).

Κατά τη διετία 2002-2003 και 2003-2004, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Κωνσταντίνο Καραμπέλα και Antony Kelly από το πανεπιστήμιο του Southampton και από την Πέρσα Φωκιάλη από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου με θέμα: «Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή». Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 109 Έλληνες εκπαιδευτικοί από κάθε περιφέρεια της Ελλάδας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε τουλάχιστον ένα από τα δύο έτη δίδασκαν στην Ε΄ ή ΣΤ΄ τάξη και είχαν εμπειρία από τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών τόσο με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, όσο και με το προηγούμενο πρόγραμμα. Τα ερωτήματα στα οποία εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ήταν: α) «Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή ως συμμετοχοί, διαχειριστές και καθοδηγητές;» β) «Χρησιμοποιούν την επικοινωνία ως μέσο υλοποίησης και ανατροφοδότησης της αλλαγής;». Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, οι δάσκαλοι σε ποσοστό 98%, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και ότι με τα νέα βιβλία το μάθημα συσχετίζεται με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, το 93% αναφέρει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία εξαρτώνται από τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειας στην οποία ανήκουν. Σε ποσοστό 57%

υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους, όχι συστηματική, αλλά ανάλογα με τις δημόσιες σχέσεις του κάθε συναδέλφου. Ένα μικρό ποσοστό (8%), χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για επικοινωνία μέσα από εκπαιδευτικές πύλες ή προγράμματα συνεργασίας. Η αλλαγή, όπως διαπιστώθηκε, δεν έχει επιφέρει μεταβολές στο σχολικό κλίμα. Ο βαθμός αυτονομίας και αυτενέργειας των δασκάλων παραμένει ο ίδιος. Το συνεργατικό και επικοινωνιακό πνεύμα των σχολείων παραμένει το ίδιο μετά και την εφαρμογή της συγκεκριμένης αλλαγής. Οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στα διδακτικά τους καθήκοντα, χωρίς να τους απασχολεί ότι είναι διοικητικά στελέχη, τα οποία μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι δάσκαλοι θεωρούν πως χρειάζονται περισσότερη στήριξη και καθοδήγηση, ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αλλαγή. Σαν γενικό συμπέρασμα της ερευνητικής αυτής διαδικασίας, θα λέγαμε ότι η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και μέρους των προγραμμάτων σπουδών, δεν έχει απαραίτητα ως συνεπακόλουθο την αλλαγή στους ρόλους των εκπαιδευτικών και την επικοινωνία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού (Καράμπελας κ.ά., στο Μπαγάκης, 2006:56-65).

Την άνοιξη του 2003 ξεκίνησε η υλοποίηση μιας έρευνας από το Γεώργιο Ιορδανίδη, με στόχο την ολοκλήρωσή της την άνοιξη του 2005. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος «Διεύθυνση σχολικής μονάδας», το οποίο διδασκόταν από τον ερευνητή σε φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος του πανεπιστημίου της Φλώρινας. Στόχος ήταν η αρχική επαφή των υποψήφιων εκπαιδευτικών με κάποιες διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η βαθύτερη μελέτη των διευθυντών. Για τις ανάγκες της έρευνας, χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο και μετά τη συμπλήρωσή τους διενεργήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι υπάρχει υπερεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου στον διευθυντικό ρόλο και ότι οι γυναίκες αποφεύγουν να διεκδικήσουν τη θέση αυτή. Οι περισσότεροι διευθυντές έχουν πάνω από τριάντα χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις απόψεις των υπό διερεύνηση διευθυντών, ο ρόλος τους επιβαρύνεται με την καθημερινή ενασχόλησή τους με μαθητικά θέματα, διοικητικά θέματα, θέματα συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό και οργανωτικά θέματα, θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, με οικονομικά ζητήματα, με τις κτιριακές εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή. Σε ερώτημα που αφορούσε στις σχέσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, αναφέρθηκε από τους περισσότερους

ότι πολλές φορές τους απασχολούν ζητήματα ατομικά ή οικογενειακά εκ μέρους των μαθητών. Η διαδικασία αντιμετώπισης τους, περιλαμβάνει την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή ή δασκάλου και του γονέα και την απόπειρα εξεύρεσης λύσεων μέσα από το διάλογο και σε κλίμα εμπιστοσύνης, αλλά και την παροχή βοήθειας από εξειδικευμένο προσωπικό. Σε σχέση με τις αποδοχές το 45% των διευθυντών δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο και σε σχέση με την επιμόρφωσή τους το 20% δηλώνει πολύ ικανοποιημένο. Οι διευθυντές σε ποσοστό 70% δηλώνουν ότι θα ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι, και επικεντρώνονται στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον γίνεται λόγος για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, των κτιριακών εγκαταστάσεων και του ωραρίου διδασκαλίας. Ικανοποιημένοι δηλώνουν στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές (80%) σχετικά με τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (70%), ενώ μέτρια ικανοποίηση (45%) αισθάνονται από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση και περίπου το ίδιο ποσοστό αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή νέων καινοτομιών. Επιμόρφωση, εισαγωγή καινοτομιών, άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και ενδυνάμωση των σχέσεων συνεργασίας των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ζητούν οι διευθυντές. Σε σχέση με τις αρμοδιότητες των διευθυντών το 70% δηλώνει ότι είναι αρκετές, ενώ το 30% δηλώνει ότι θα επιθυμούσε διεύρυνση των αρμοδιοτήτων αυτών. Ειδικότερα θα επιθυμούσαν να συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα μαθημάτων, προσθέτοντας μαθήματα και δραστηριότητες ανάλογα με τις τοπικές ή τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας ή σε σχέση με την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ακόμη η διεύρυνση αφορά στην παρέμβαση με σκοπό τη στήριξη των μαθητών και τη δυνατότητα επιβολής πειθαρχικών ποινών – μέσα σε προκαθορισμένο πλαίσιο κανονισμού λειτουργίας της μονάδας -, ή και τη δυνατότητα αξιολόγησης των δασκάλων. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας έδειξαν, ότι ο καλός διευθυντής συγκεντρώνει πλήθος διοικητικών και ατομικών προσόντων, αποτέλεσμα των οποίων είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, μέσα από συλλογικές διαδικασίες σε κλίμα δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Ιορδανίδης, στο Χατζηδήμου κ.ά., 2004:323-331).

Η Άλκηστις Βερέβη (2008), προέβη στην υλοποίηση έρευνας ως επιστημονική υπεύθυνη, στα πλαίσια του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης του ΕΠΕΑΕΚ, με σκοπό την «αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης». Κύριο μέλημα της έρευνας είναι η

μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι τρεις παράγοντες που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνας ήταν: α) η αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών, β) η ανάλυση των λαθών που κάνουν οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε γνωστικά αντικείμενα του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και γ) η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, κυρίαρχο μέλημα είναι ο εντοπισμός των δυσλειτουργιών μέσω μιας συνολικής καταγραφής και αποτίμησης της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η διαμόρφωση προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του. Πιο συγκεκριμένα, αφετηρία της μελέτης αποτελούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων και έπονται τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά στελέχη μέχρι το επίπεδο των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Η έρευνα συναποτελείται από τέσσερις μελέτες: Η πρώτη στοχεύει στην αποτύπωση των διοικητικών φορέων της εκπαίδευσης, στην καταγραφή και αποτίμηση του τρόπου που είναι κατανοημένο το διοικητικό προσωπικό σε βαθμίδες και στην αξιολόγηση των διαδικασιών πρόσληψης και εξέλιξης των διοικητικών στελεχών. Η δεύτερη ασχολείται με την καταγραφή και αποτίμηση των δραστηριοτήτων των στελεχών διοίκησης και με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο. Η τρίτη μελέτη επικεντρώνεται στη συγκριτική μελέτη και αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Πορτογαλίας, της Φιλανδίας, της Ισπανίας και της Μ. Βρετανίας. Η τέταρτη μελέτη επιχειρεί μία πρόταση αξιοποίησης και εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με τον παράγοντα «ανάλυση λαθών», μετά τη συλλογή πρωτογενούς υλικού έγινε η αποτύπωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές και επιχειρήθηκε η συσχέτισή τους, αφ' ενός με τα αναλυτικά προγράμματα (στόχους διδασκαλίας, περιεχόμενο μαθήματος, διάρθρωση ύλης, μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τα αντίστοιχα ΦΕΚ) και αφ' ετέρου με τα σχολικά εγχειρίδια (διατύπωση, διάρθρωση κεφαλαίων και εννοιών, εικονογράφηση). Η έρευνα δεν επικεντρώθηκε σε ζητήματα διδακτικής πράξης λόγω της μακρο-ερμηνευτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε. Ο τρίτος παράγοντας «ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της δημιουργικότητας των μαθητών» απαρτίζεται από δύο υποέργα. Το πρώτο ασχολείται με τη διερεύνηση των προϋποθέσεων που ενισχύουν την ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο με την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της δημιουργικότητας των μαθητών του Λυκείου.

Από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας επιχειρήθηκε η απεικόνιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» είναι ένα αρχείο εκπαιδευτικών δεδομένων, που ασχολείται με την απογραφή, τη συσχέτιση και τη μελέτη των βασικών στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα των σχολικών μονάδων. Η πρωτοβουλία αποσκοπούσε στη διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου αναφοράς, μέσα από το οποίο θα ήταν δυνατή η αποτίμηση του βαθμού εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος και η σύγκρισή του με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Επίσης αυτή η πρωτοβουλία θα συνέβαλε στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και στη στήριξη του διαλόγου για τα εκπαιδευτικά θέματα. Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των πληροφοριών ήταν η Εσχάρα Αποτύπωσης, η οποία αποτελείται από τρεις ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή και την ταυτότητα της σχολικής μονάδας, η δεύτερη ομάδα στο ανθρώπινο δυναμικό και τη λειτουργία της και η τρίτη στις πηγές χρηματοδότησης και τις δαπάνες της Σχολικής Επιτροπής στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα. Η προσπάθεια αποτύπωσης ξεκίνησε με το σχεδιασμό και την οργάνωση του έργου, την επιλογή των θεματικών πεδίων, τη σύνταξη, τη δοκιμαστική εφαρμογή σε 19 σχολεία και την αρχική διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου, κατά το δεύτερο τρίμηνο του 2001, με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου το Δεκέμβριο του 2006. Κατά το σχολικό έτος 2001-2002, αποτυπώθηκε ένα στατιστικό δείγμα 2.891 σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη χρήση του αρχικού ερωτηματολογίου. Πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες επισκέψεις στα σχολεία αυτά, καθώς και σεμινάρια ανά Γραφείο Εκπαίδευσης. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο σε βελτιωμένη μορφή. Παράλληλα, κατά το ίδιο έτος, σχεδιάστηκε η βάση δεδομένων της «Αποτύπωσης» και καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από το προσωπικό του ΚΕΕ. Το επόμενο σχολικό έτος (2002-2003), αποτυπώθηκαν 7.834 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων σ' όλη την επικράτεια και έγινε η ηλεκτρονική καταχώρηση των ερωτηματολογίων στη βάση δεδομένων από το προσωπικό του ΚΕΕ. Το έτος 2003-2004 γενικεύτηκε η εφαρμογή, εφ' όσον αποτυπώθηκαν τα δημόσια σχολεία στο σύνολό τους. Αυτή τη φορά η καταχώρηση

των στοιχείων έγινε από τους Διευθυντές των σχολείων. Οι σχολικές μονάδες που είχαν αποτυπωθεί τα προηγούμενα χρόνια επικαιροποίησαν τα στοιχεία τους κάτω από την επίβλεψη μελών της ομάδας αποτύπωσης του ΚΕΕ. Μέχρι το τέλος του σχολικού έτους είχαν αποτυπωθεί 14.446 δημόσιες σχολικές μονάδες της χώρας. Κατά το σχολικό έτος 2004-2005 επικαιροποιήθηκαν τα δεδομένα των περισσότερων δημόσιων σχολικών μονάδων της χώρας και ξεκίνησε η πιλοτική αποτύπωση περιορισμένου αριθμού ιδιωτικών σχολείων της χώρας. Το χρονικό διάστημα από το 2001-2005, τα μέλη της ομάδας «Αποτύπωσης» προέβησαν σε ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων φορέων: των στελεχών εκπαίδευσης, των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των συντονιστών του έργου. Η ομάδα παρήγαγε υποστηρικτικό υλικό για να ενημερωθούν οι διευθυντές των σχολείων και για να διευκολυνθεί η καταχώρηση των στοιχείων. Επιπλέον γινόταν συστηματικός έλεγχος των καταχωρήσεων προκειμένου να εντοπιστούν τα λάθη, οι ελλείψεις και οι ασάφειες. Τέλος γινόταν διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία διέτρεχε όλα τα στάδια υλοποίησης του έργου και γίνονταν διορθωτικές παρεμβάσεις (Κουλαϊδής, 2006α:19-26).

Στο πλαίσιο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ο Κώστας Θεριανός, διεξήγαγε έρευνα σε τρία Γυμνάσια, με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν Γυμνάσια, γιατί έχουν ερευνηθεί ελάχιστα και επειδή η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο Γυμνάσιο παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία απ' ό,τι στο Ενιαίο Λύκειο, με την έννοια ότι στο Γυμνάσιο υπάρχει το στοιχείο της ποικιλίας από άποψη προσανατολισμού και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και παιδαγωγική ελευθερία. Άλλος λόγος είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ποικιλία διδακτικών και μορφωτικών πρακτικών, εξ' αιτίας του χαλαρού πλαισίου που επικρατεί, αφού το 30% των μαθημάτων δεν εξετάζεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα Γυμνάσια στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, παρουσιάζονται με τα ψευδώνυμα «Πόρος», «Ξένιος», «Λυσιτέλειο». Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, στον «Πόρο» υπηρετούσαν συνολικά 63 εκπαιδευτικοί και η δυναμικότητα του σχολείου ήταν 334 μαθητές. Στον «Ξένιο» υπήρχαν 34 εκπαιδευτικοί και 462 μαθητές, ενώ στο «Λυσιτέλειο» 42 εκπαιδευτικοί και 361 μαθητές. Επιπλέον, η περιοχή στην οποία ανήκουν ο «Πόρος» και ο «Ξένιος», έχει το ψευδώνυμο «Εργοστασιούπολη», εφ' όσον πρόκειται για βιομηχανική περιοχή, στην οποία κατοικούν μισθωτοί του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, καθώς και μετανάστες αλλά και παλλινοστούντες από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Ο «Ξένιος» παρουσίαζε έντονη δραστηριότητα στην εκπόνηση

προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας και σε προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Το «Λυσιτελείο» βρισκόταν σε συνοικία της Αθήνας και στο Γυμνάσιο αυτό είχε εφαρμοστεί το πρόγραμμα αναδιάταξης του σχολικού χώρου για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πολιτιστικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των δύο άλλων σχολείων, όπως και πολιτική και συνδικαλιστική δραστηριότητα. Παράλληλα, οι συνεντεύξεις με τους γονείς αποκάλυψαν ότι η πλειονότητα των γονέων του «Λυσιτελείου» όφειλαν το οικονομικό τους κεφάλαιο στο μορφωτικό κεφάλαιο και απέδιδαν μεγάλη σημασία στη μόρφωση των παιδιών τους, ενώ οι γονείς της «Εργοστασιούπολης» όφειλαν την κοινωνική τους θέση και το οικονομικό τους κεφάλαιο σε κάποια τέχνη που ασκούσαν ως ελεύθερο επάγγελμα. Οι γονείς αυτοί δε θεωρούσαν τη μόρφωση σαν καθοριστικό παράγοντα επιβίωσης, εκτός από εκείνους των οποίων τα επαγγέλματα βρίσκονταν σε παρακμή. Η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο επένδυναν οι ίδιοι και οι γονείς τους οικονομικά και «συμβολικά» στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τον ερευνητή στην παρούσα έρευνα αφορούσαν: α) στο γιατί ορισμένα σχολεία παράγουν καλύτερα αποτελέσματα από κάποια άλλα όσον αφορά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, την επαγγελματική βελτίωση, την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις τους με τους γονείς, β) στο γιατί απολαμβάνουν καλύτερης φήμης κάποια από αυτά με αποτέλεσμα να επιλέγονται από τους γονείς και γ) στο αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία ανάμεσα στα σχολεία και, αν ναι, πώς τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από αυτές. Η έρευνα αυτή μελέτησε ορισμένους παράγοντες της σχολικής ζωής και πιο συγκεκριμένα τη διοίκηση του σχολείου, την οργάνωση του σχολικού χρόνου, τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, τη φύση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, το ήθος και την κουλτούρα του σχολείου και την εργασία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές δομές (Θεριανός, ό.π.:42 – 52).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται από ορισμένες παραμέτρους οι οποίες περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και την υλικοτεχνική υποδομή του συστήματος. Αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, προορίζονται να εξυπηρετούν τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέσω ενός ερευνητικού προγράμματος, αποπειράθηκε να εκτιμήσει και να αναδείξει τον τρόπο

που αλληλεπιδρούν οι τρεις παράμετροι στην δημιουργία ποιοτικών οργανισμών. Η έρευνα αυτή διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, ενώ κάθε σχολική μονάδα εκλαμβάνεται σαν ένα δυναμικό σύστημα, στο οποίο συμβάλλουν με τη δράση τους όλοι οι εκπαιδευτικοί παράγοντες. Οι φορείς του προγράμματος υλοποίησαν έρευνα πεδίου με σκοπό να συλλεγούν ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία των παραμέτρων που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η σχολική μονάδα εκλαμβάνεται ως το επίκεντρο του συστήματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ο Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς κάθε σχολικής μονάδας που επιλέχθηκε για την έρευνα, καθώς και Διευθυντές και Προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων που συνδέονταν με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκαν εκατό αντιπροσωπευτικές μονάδες ανάλογα με το βαθμό αστικότητας και οργανικότητας, στα μέλη της οποίας, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας διενεργήθηκαν σε δέκα από τις εκατό σχολικές μονάδες (με κριτήριο το βαθμό αστικότητας, τη γεωγραφική/περιφερειακή εκπροσώπηση και τον τύπο των σχολείων), ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα μέλη της τοπικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, Ακόμη συλλέχθηκαν στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία των σχολείων μέσω παρατήρησης. Στόχος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι να συμβάλλει στην οριοθέτηση ενιαίων δεικτών για την παρακολούθηση της προόδου που επιτελείται, αλλά και να συλλέξει αξιόπιστα στοιχεία που απεικονίζουν την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να διατυπωθούν προτάσεις για ενδεχόμενη βελτίωσή της (Βλάχος, κ.ά., 2007:5-9).

Ακολούθως, παρατίθενται οι έρευνες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στον ελλαδικό χώρο.

Ο Παπανδρέου (1995) διερεύνησε τις απόψεις των τελειόφοιτων Κυπρίων μαθητών για την αποτελεσματική διδασκαλία. Δόθηκαν στους μαθητές παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας και τους ζητήθηκε να καταγράψουν το βαθμό που αυτοί επιδρούν στη μάθησή τους. Τα στοιχεία που ανέδειξαν κατά σειρά οι μαθητές είναι τα εξής: Διόρθωση των μαθητών χωρίς επικρίσεις, χρήση ποικιλίας στη διδασκαλία, χρήση ζωντανίας και συνεχής επαφή βλέμματος εκπαιδευτικού – μαθητή, περιφορά εκπαιδευτικού στην τάξη κατά την ανάθεση σιωπηρών εργασιών για βοήθεια των

μαθητών, κλείσιμο του μαθήματος με αναθεώρηση των διδαχθέντων, καθαρότητα, πληρότητα, σαφήνεια στις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Μαγγόπουλος, ό.π.:64).

Ο Φλουρής στην έρευνά του μελέτησε την αντιστοιχία των εκπαιδευτικών σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος και των εκπαιδευτικών μέσων. Τα δεδομένα συνελέγησαν από συζητήσεις που αφορούσαν στις απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία, οι οποίοι φοιτούσαν στα ΠΕΚ Ηρακλείου και ανατολικής Αττικής. Διαπιστώθηκε ότι το 75% των εκπαιδευτικών αγνοούσε το άρθρο 16 του Συντάγματος για το σκοπό της Παιδείας και το σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος. Το 65% ανέφερε ότι η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της Πολιτείας και του τρόπου που αυτοί υλοποιούνται στο σχολείο είναι αρνητική, εξ' αιτίας της μη αποδοχής του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, της υλικοτεχνικής υποδομής και των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποτελούν την κύρια πηγή συμβουλών των εκπαιδευτικών. Το 48% των εκπαιδευτικών έκρινε καθόλου ή μη ικανοποιητικό το βαθμό ανταπόκρισης του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος στις σύγχρονες ανάγκες και τη ζωή των μαθητών, το 27% μέτριο και το 35% αρκετά έως πολύ ικανοποιητικό. Επιπλέον, για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας ιεραρχήθηκαν οι παρακάτω παράγοντες ως ακολούθως: Η συμβολή των ικανοτήτων και της εμπειρίας τους (50%), η οργάνωση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής γνώσης (25,5%), η διαχείριση της σχολικής τάξης (12,2%), η υλικοτεχνική υποδομή και επάρκεια (9,2%) και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (3,11%) (Δαμιανάκη, ό.π.:112).

Οι Αγγελική Λεονταρή και Αργύρης Κυρίδης (1999), πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο να καταγράψουν τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των μαθητών για τον «καλό δάσκαλο», έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια εμπειριστατωμένη εικόνα σχετικά με το τι σκέφτονται οι μαθητές για τους δασκάλους τους, ποιες είναι οι προσδοκίες τους αναφορικά με τη συμπεριφορά τους και τι συζητούν μεταξύ τους γι' αυτούς. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο ελεύθερο κείμενο, στο οποίο ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν «ποιος κατά τη γνώμη τους είναι ο καλός δάσκαλος», χωρίς να γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα πρόσωπα. Το δείγμα ήταν τυχαίο και συμμετείχαν σ' αυτό 100 μαθητές δημοτικού – 54 αγόρια και 46 κορίτσια – από σχολεία της Φλώρινας και της Θεσσαλονίκης. Οι απαντήσεις των μαθητών ταξινομήθηκαν σε 56 χαρακτηριστικά και ομαδοποιήθηκαν σε 5 κατηγορίες: α) Τα φυσικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου β) Την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή γ) Τον έλεγχο της μαθητικής συμπεριφοράς εκ μέρους του εκπαιδευτικού δ) Την περιγραφή των διδακτικών διαδικασιών και ε) Τα

εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι μαθητές φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα φυσικά – προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου, στον τρόπο που ο δάσκαλος ελέγχει τη συμπεριφορά τους και στις διδακτικές διαδικασίες. Χαμηλό ποσοστό εμφανίζει η κατηγορία «ποιότητα σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή». Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης, σε συνολικό ποσοστό 14,94%, παρουσιάζει η «νεαρή ηλικία». Ως σημαντικότερα γνωρίσματα του δασκάλου καταγράφηκαν: η «καλοσύνη» σε ποσοστό 35,41%, η «αίσθηση του χιούμορ» σε ποσοστό 31,25% και η ευγένεια σε ποσοστό 12,5%. Σχετικά με τις διδακτικές διαδικασίες το 34,9% θεωρεί ως σημαντικότερο γνώρισμα του δασκάλου να τους χαλαρώνει, ενώ το 16,5% δεν επιθυμεί την επιβάρυνση των μαθητών με τις κατ' οίκον εργασίες. Σε σχέση με το ρόλο του δασκάλου, μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζει ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου με συνολικό ποσοστό 42,85%. Στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου – μαθητών το χαρακτηριστικό που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (55,81%) είναι η «αγάπη» και ακολουθούν η εμπιστοσύνη με 25,58% και η φροντίδα με 18,61%. Σχετικά με το παιδαγωγικό έργο του δασκάλου, υψηλό ποσοστό συγκέντρωσε η κατηγορία που αφορά στη θετική στάση του δασκάλου απέναντι στις αργίες, απεργίες (48,15%) και σχολικές εκδρομές (51,5%). Ακόμη, το 59,1% δηλώνει ότι επιθυμεί απ' το δάσκαλο επεξήγηση του μαθήματος και δυνατότητα κατανόησής του εκ μέρους των μαθητών. Η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου καταλαμβάνει το 16,66% του συνόλου των μαθητών και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη διάρκεια του μαθήματος βρίσκει απόλυτα σύμφωνους όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος. Επίσης τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια επιθυμούν τη μείωση του ελέγχου της συμπεριφοράς τους από το δάσκαλο, δηλαδή να μη φωνάζει, να μην είναι αυστηρός, να μη μαλώνει (34,6%). Θέλουν τα δάσκαλο να δείχνει μεγαλύτερη επιείκεια, δηλαδή να βάζει τιμωρίες μόνο όταν χρειάζεται (26,6%) και να αστειεύεται (18,6%). Επίσης ένα ποσοστό 20% επιθυμεί την ολοκληρωτική απουσία άσκησης φυσικής βίας, ποσοστό που υποδηλώνει την ύπαρξη τέτοιου προβλήματος στις σχολικές τάξεις (Λεονταρή & Κυρίδης, 1999:159-181).

Η έρευνα της Παρασκευά (1999), είχε σκοπό τη καταγραφή των στοιχείων που αναγνώριζαν οι μαθητές ότι συνιστούν την αποτελεσματική διδασκαλία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές αναγνώρισαν τα εξής χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας: ισότητα ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, καθαρές οδηγίες – ερωτήσεις, ποικιλία μεθόδων δραστηριοτήτων, διδακτικών μέσων, συμμετοχή και εξάσκηση των μαθητών

κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ατομικές συμβουλές, ατομικά σχόλια και ατομικός έπαινος εκ μέρους του δασκάλου, βοήθεια στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, διατήρηση αρχείου και έλεγχος των ατομικών εργασιών (Δαμιανάκη, ό.π.:113, Μαγγόπουλος ό.π.:64-65).

Η Καϊλα (1999) διερεύνησε τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον «καλό» και τον «κακό» εκπαιδευτικό. Από την πλευρά των μαθητών, βασικό στοιχείο αποτελεί η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία τους επιτρέπει να τον προσεγγίσουν. Οι μαθητές θεωρούν ότι «καλός» είναι ο συνεργάσιμος εκπαιδευτικός, που τους ενθαρρύνει, αντιμετωπίζει με κατανόηση τα προβλήματά τους και τους βοηθά. Στη συνέχεια, άλλα βασικά στοιχεία είναι η σαφήνεια του μαθήματος, το χιούμορ, η ευχάριστη διεξαγωγή του μαθήματος και το κύρος του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης. Επίσης η εργατικότητα, η μεθοδικότητα, η σοβαρότητα, η δικαιοσύνη, η υπομονή και η αμεροληψία, αποτελούν σημαντικά στοιχεία του καλού δασκάλου. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το σημαντικότερο στοιχείο του καλού δασκάλου είναι η ενθάρρυνση και η ενίσχυση των μαθητών και έπονται η σαφήνεια του μαθήματος και η μεταδοτική ικανότητα. Στην τρίτη θέση οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τη συζήτηση σχετικά με θέματα που απασχολούν τους μαθητές και στην τέταρτη θέση τοποθετούν το χιούμορ και τον ευχάριστο τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος (Μαγγόπουλος, ό.π.:65).

Ο Σπύρος Ευαγγελόπουλος (2000), διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που επιθυμούν να συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη. Το δείγμα προερχόταν από τους Νομούς Αττικής, Έβρου, Ροδόπης και Λευκάδας και ήταν 470 μαθητές και μαθήτριες Ε΄και ΣΤ΄ τάξης δημόσιων Δημοτικών Σχολείων ολιγοθέσιων και πολυθέσιων. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (86,3%) παρουσιάζεται να έχει υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη συμπεριφορά του δασκάλου, με εξαίρεση ένα μικρό ποσοστό που έχουν χαμηλό (4.1%) ή μέσο βαθμό (9.6%) ικανοποίησης. Οι μαθητές με καλύτερη σχολική επίδοση και συνεπώς με μεγαλύτερη βαθμολογία είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά του δασκάλου, εν αντιθέσει με τους μαθητές που έχουν μικρότερη βαθμολογία. Σε ανοιχτή ερώτηση που κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου, οι μαθητές στο σύνολό τους συμφωνούν απόλυτα στα τρία πρώτα χαρακτηριστικά, ότι δηλαδή πρέπει: «να διδάσκει καλά και

μεθοδικά», «να συμπεριφέρεται καλά στους μαθητές» και «να κατανοεί τα προβλήματα και τις ελλείψεις των μαθητών και να βοηθάει». Τα αγόρια κατατάσσονται στην τέταρτη σειρά το χαρακτηριστικό που θέλει το δάσκαλο «να έχει φιλικές και συνεργατικές σχέσεις με τους μαθητές», ενώ τα κορίτσια κατατάσσονται στην αντίστοιχη σειρά το χαρακτηριστικό που θέλει το δάσκαλο «να είναι διασκεδαστικός και να έχει χιούμορ». Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία τόσο για τα σχολεία της επαρχίας όσο και για τα αστικά σχολεία. Ακόμη τα παραπάνω χαρακτηριστικά κατατάσσονται στην ίδια σειρά από μαθητές-μαθήτριες που προέρχονται από μητέρες χαμηλής, μέσης και υψηλής μόρφωσης. Επιπλέον σε μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής σχολικής επίδοσης, υπάρχει συμφωνία ως προς το χαρακτηριστικό «Διδάσκει καλά, μεθοδικά» και «Συμπεριφέρεται καλά στους μαθητές». Στα άλλα χαρακτηριστικά δεν παρατηρείται συμφωνία (Ευαγγελόπουλος, 2000:70-84).

Ο Κουτσούλης διεξήγαγε έρευνα (2000) σε μαθητές Λυκείου στην Κύπρο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του ανέδειξαν δύο βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών για τον «καλό» εκπαιδευτικό. Η πρώτη αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τις ανάγκες και τα αισθήματα των μαθητών τους, να είναι φιλικοί και προσιτοί, να αναπτύσσουν φιλικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην εργασία. Σ' αυτό το πεδίο σημαντικά στοιχεία των καλών εκπαιδευτικών αποτελούν η μεταδοτική ικανότητα, η χρήση πολλών και διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, η διατήρηση του ελέγχου της τάξης, η αγάπη για τη δουλειά τους, που φαίνεται από τον τρόπο που διδάσκουν (Μαγγόπουλος, ό.π.:65-66).

Το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001, η Παμουκτσόγλου Αναστασία επιχείρησε να διερευνήσει το επαγγελματικό και προσωπικό στυλ του δασκάλου, καθώς και την αποτελεσματικότητά του μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με ενεργεία δασκάλους και τη μελέτη των γραπτών εξετάσεων των υποψηφίων δασκάλων στο μάθημα «Παιδαγωγικά» του διαγωνισμού των εκπαιδευτικών του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξαχθούν συμπεράσματα που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ερευνητικού πλαισίου για το προφίλ του αποτελεσματικού δασκάλου στην ελληνική πραγματικότητα και προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος ή των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με σκοπό τη βελτίωσή τους. Από τις 4.304 γραπτές δοκιμασίες, αποδελτιώθηκαν οι 1750. Οι

απόψεις προέρχονται από αποφοίτους είτε των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, είτε των Παιδαγωγικών Τμημάτων, είτε από αποφοίτους που διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο. Το προς εξέταση θέμα είχε τίτλο: «Ο καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος είναι μόνον ο γεννημένος δάσκαλος; Να αναπτύξετε τις απόψεις σας». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έδωσε η ανάλυση των δεδομένων, το 40% των υποψήφιων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προέρχεται από το συνδυασμό γενετικών χαρακτηριστικών και διαμόρφωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του και από την εμπειρία που αποκτά κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του. Το 12% του δείγματος θεωρεί ότι ο καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος διαμορφώνεται. Το 16% χαρακτηρίζει την αντίληψη περί «γεννημένου δασκάλου» ως παρωχημένη θεωρία, που παλαιότερα ενισχυόταν από την πολιτική. Το 28% δεν τάσσεται σαφώς υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης. Το 5% υποστηρίζει τον γενετικό ντετερμινισμό, ενώ το 12% αναφέρεται στη θεωρία των γονιδίων. Ως προς τις απαραίτητες σπουδές, το 8% θεωρεί τις πανεπιστημιακές σπουδές απαραίτητες, το 28% μιλά για μια γενικότερη επιστημονική μόρφωση, το 30% μιλά για ευρεία γνώση, στην οποία θα συμπεριλαμβάνονται και οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, ενώ το 54%, η πλειοψηφία δηλαδή του δείγματος, υποστηρίζει ότι χρειάζεται να υπάρχει διαρκής ενημέρωση και κατάρτιση ή διαφορετικά, δια βίου εκπαίδευση. Το 2% αρκείται στην πανεπιστημιακή κατάρτιση. Το επάγγελμα του δασκάλου χαρακτηρίζεται ως «λειτουργήμα, έργο, δουλειά, επάγγελμα, καθήκον, αγώνας ζωής, διαρκής προσπάθεια, θυσία στο βωμό της διδασκαλίας». Ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται ως «πρότυπο, καθοδηγητής, συνοδοιπόρος, καλός φύλακας, παιδαγωγός, πανεπιστήμονας, αγγειοπλάστης, ζωγράφος, γλύπτης, καλλιτέχνης, προπονητής, γυμναστής, δημιουργός, ανθρωποπλάστης, άνθρωπος, θύμα του συστήματος, πυγμαλίωνας, μέρος του οικοσυστήματος του σχολείου, κ.α.». Ως προς την «εικόνα» του δασκάλου, καταγράφηκαν απόψεις που αφορούν στην ενδυμασία, την αρτιμέλεια, το παράστημα, την τονικότητα και άρθρωση της ομιλίας, την ελκυστικότητα – καθαριότητα, την καλή συμπεριφορά και την πραότητα. Το 9% του δείγματος θεωρεί ως βασικό στοιχείο αποτελεσματικότητας την αγάπη για τα παιδιά, η οποία πρέπει να είναι διαρκής, ουσιαστική, έμφυτη. Δεύτερο στοιχείο αποτελεσματικότητας αποτελεί η αγάπη, η θέληση, η όρεξη, το μεράκι για δουλειά, η συνειδητή κλίση και η επιλογή για το επάγγελμα του δασκάλου. Ως τρίτο στοιχείο αναφέρεται η υπομονή και επιμονή του, σαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του. Τέταρτο στοιχείο αποτελεσματικότητας είναι η αυτοαξιολόγηση του δασκάλου

σαν μέσο αυτοβελτίωσης. Πέμπτο, η άριστη διεξαγωγή της διδασκαλίας, που συσχετίζεται με την ενημέρωση, την καθημερινή προετοιμασία, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, και ηλεκτρονικών υπολογιστών, την ευελιξία, την επίλυση των προβλημάτων, την ενίσχυση των μαθητών, τη διαχείριση της τάξης – ιδιαίτερα στον τομέα της πειθαρχίας –, το σεβασμό προς το μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του, το όραμα. Ακόμη αναφέρονται ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας η επικοινωνιακή δεξιότητα, ο ενθουσιασμός, η αίσθηση του χιούμορ, η ολοκληρωμένη, ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική υγεία του. Ως προτιμώμενο στυλ αναφέρθηκε το δημοκρατικό (Παμουκτσόγλου, στο Ουζούνης & Καραφύλλης, 2001:78-82).

Οι Kyriakides, Campbell, Muijs, Robinson διεξήγαγαν έρευνα σε 32 δημοτικά σχολεία της Κύπρου και 81 δασκάλους Μαθηματικών και Ελληνικών. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται στο μοντέλο του Creemers σχετίζονται αφ' ενός με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των δύο βασικών μαθημάτων του κυπριακού Αναλυτικού Προγράμματος και αφ' ετέρου με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού απέναντι σε διαφορετικές ομάδες μαθητών ως προς το φύλο, την κοινωνική καταγωγή και το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο. Ακόμη, διερευνήθηκε, αν οι παράγοντες «προσωπικότητα» και «τρόποι σκέψης των μαθητών» εξηγούσαν ένα μέρος των μαθητικών επιδόσεων, οπότε θα έπρεπε να εισαχθούν στο μοντέλο Creemers και αν μπορούν να δημιουργηθούν προφίλ εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στους μαθητές. Η δειγματοληψία έγινε σε δύο στάδια: αρχικά ο πληθυσμός των Κυπρίων εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε τέσσερα τμήματα και στη συνέχεια επιλέχθηκε από κάθε ομάδα τυχαία ένας αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μαζί με τους μαθητές τους που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ τάξη. Συνολικά όλο το δείγμα ήταν 1724 υποκείμενα. Το Σεπτέμβριο του 2001 και τον Ιούνιο του 2002, δηλαδή στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, μέσω εξετάσεων, συλλέχθηκαν οι γνωστικές εκροές των μαθητών, ενώ οι συναισθηματικές εκροές, συλλέχθηκαν μέσω των απαντήσεων σε ειδικά κατασκευασμένα ερωτηματολόγια. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, και το φύλο επιδρούσαν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα Νέα Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Τα κορίτσια παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις στα Νέα Ελληνικά και στους υπολογισμούς των Μαθηματικών, ενώ τα αγόρια στη Γεωμετρία, στη μέτρηση και στο χειρισμό δεδομένων και στη λύση μαθηματικών προβλημάτων. Οι παράγοντες του Creemers σχετίζονταν με τις μαθητικές επιτυχίες στα Νέα Ελληνικά

και τα Μαθηματικά, εκτός από τον παράγοντα των υψηλών προσδοκιών. Στις επιδόσεις των μαθητών επιδρούσε η προσωπικότητά τους, η διάθεση για πρόσληψη εμπειριών και η ευσυνειδησία τους. Ο τρόπος σκέψης των μαθητών δεν επιδρούσε στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων σε κανένα από τα δύο μαθήματα. Επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις και στα δύο γνωστικά αντικείμενα ασκούσαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική και η ανάθεση εργασιών, καθώς και όλες οι παράμετροι ποιότητας της διδασκαλίας. Σε επίπεδο σχολείου, στα δύο αυτά μαθήματα, σημαντική επίδραση ασκούσε το σύστημα αξιολόγησης. Μερική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά, αλλά καθόλου στα Νέα Ελληνικά, ασκούσε ο διαθέσιμος χρόνος, οι ευκαιρίες για μάθηση, οι κανόνες και η συμφωνία σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης των συναισθηματικών εκροών. Αναφορικά με τις συναισθηματικές εκροές των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι επιδρούσαν άλλοτε πολύ και άλλοτε λιγότερο οι προηγούμενες συμπεριφορές των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο, οι υψηλές προσδοκίες, η ανάθεση εργασιών, η ευσυνειδησία του χαρακτήρα, η συναισθηματική σταθερότητα, η εξωστρέφεια, οι παιδαγωγικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, η θέσπιση κανόνων, η συμφωνία σχετικά με τη βελτίωση των συναισθηματικών εκροών και η αξιολόγηση. Διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες προσωπικότητα και τρόποι σκέψης των μαθητών, επειδή επιδρούσαν στις μαθητικές επιδόσεις, άξιζε να συμπεριληφθούν στο μοντέλο Creemers. Επιπλέον σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν την ικανότητα, προσαρμοζόμενοι στις εκάστοτε συνθήκες της τάξης και στις μαθητικές ιδιαιτερότητες, να επιτύχουν διαφορετικά ακαδημαϊκά και συναισθηματικά αποτελέσματα. Μόνο το 65,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε εξίσου αποτελεσματικό στα δύο μαθήματα και στις συναισθηματικές εκροές. Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, που σχετίζονται με τους μαθητές, τη σχολική τάξη, τον εκπαιδευτικό και το επίπεδο σχολικής διοίκησης (Δαμιανάκη, ό.π.:118-120).

Τον Ιούνιο του 2002 ξεκίνησε η υλοποίηση ενός προγράμματος του Ο.Ο.Σ.Α., προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το έργο του εκπαιδευτικού. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 25 χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα εκπροσωπήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με επιστημονικό υπεύθυνο το Γιώργο Μπαγάκη και κύρια ερευνήτρια τη Φάνη Στυλιανίδου. Το πρόγραμμα επρόκειτο να ολοκληρωθεί τον Ιούλιο του 2004. Το

ερευνητικό πρόγραμμα αναφερόταν στην «προσέλκυση, κατάρτιση και στήριξη των εκπαιδευτικών». Με δεδομένες τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, την πολυπολιτισμικότητα των σχολείων και την αλλαγή του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηλικία και τον πληθυσμό, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύει στην προσέλκυση, κατάρτιση και στήριξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές. Ωστόσο, η πολιτική που χαράσσεται θα πρέπει να εξασφαλίσει εκτός από την προσέλκυση των ικανών εκπαιδευτικών, τη «συγκράτησή» τους, παρέχοντας κίνητρα για διαρκώς υψηλή απόδοση και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο τις συνθήκες για ποιότητα στη διδασκαλία. Η χάραξη μιας τέτοιας πολιτικής προϋποθέτει αφ' ενός τη βαθύτερη κατανόηση του εύρους των παραγόντων που επηρεάζουν την προσέλκυση, κατάρτιση και συγκράτηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, αφ' ετέρου η υλοποίηση της πολιτικής να είναι αποτέλεσμα καθορισμού επιτυχών και σχετικά μη δαπανηρών πολιτικών επιλογών (Μπαγάκης, 2008).

Ως έρευνα σε εξέλιξη χαρακτηρίζεται η έρευνα που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με υπεύθυνους τη Μαρία Κουτούζη και την Άλκηστη Βερέβη (2008). Το θέμα της έρευνας ασχολείται με την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα πανεπιστημιακά τμήματα καταρτίζουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Επιπλέον επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι ανάγκες παιδαγωγικής κατάρτισης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των Πανεπιστημιακών και βάσει των σχετικών ερωτημάτων από το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. Επίσης η έρευνα ενδιαφέρεται να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των πανεπιστημιακών αναφορικά με την προσφερόμενη κατάρτιση. Το θέμα εξετάζεται από τρεις πλευρές: α) μέσα από τη μελέτη της νομοθεσίας και των παιδαγωγικών θεμάτων από το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., δηλαδή από την πλευρά του επίσημου κράτους, β) από την πλευρά των εκπαιδευτικών και γ) από την πλευρά των Πανεπιστημίων που αναλαμβάνουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πριν από την είσοδό τους στο συναφές επάγγελμα. Για τις ανάγκες της έρευνας, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια, έγιναν συνεντεύξεις, ανάλυση περιεχομένου και ομιλίας.

Άλλη έρευνα σε εξέλιξη είναι το πρόγραμμα PISA που δημιουργήθηκε και διεξάγεται από τον Ο.Ο.Σ.Α., και αποτελεί διεθνώς την ευρύτερη αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό. Το πρόγραμμα PISA, αξιολογεί τις δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών, οι οποίες είναι ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία τους στις κοινωνικές απαιτήσεις. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αφορά σε τρία πεδία: α) στο πεδίο της μάθησης και συγκεκριμένα στην ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, τα σύμβολα, την επιστήμη και την τεχνολογία β) στην ικανότητα να βρίσκουν τη θέση τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και γ) στην ικανότητα να συνεργάζονται ομαδικά και με αρμονία, να επιλύουν προβλήματα, να δημιουργούν σχέσεις, να σέβονται αξίες, ιδεολογίες και πολιτισμούς. Όσον αφορά στο πεδίο μάθησης, η αξιολόγηση πραγματοποιείται ανά τριετία με ιδιαίτερη έμφαση κάθε φορά σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα. Η χώρα μας συμμετείχε με εθνικό συντονιστή τον Παναγιώτη Καζαντζή (2008). Η πρώτη εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε το 2000 με θέματα που αφορούσαν στο πρώτο πεδίο – της μάθησης – με έμφαση στην επεξεργασία κειμένου. Το δείγμα επιλέχθηκε με στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα ενός φυλλαδίου. Τα $\frac{3}{4}$ του χρόνου εξέτασης αφιερώθηκαν στην κατανόηση και επεξεργασία κειμένου, ενώ ο υπόλοιπος χρόνος αφιερώθηκε στην αξιολόγηση στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Συμμετείχαν 29 χώρες εντός Ο.Ο.Σ.Α. και 11 χώρες εκτός Ο.Ο.Σ.Α. Η Ελλάδα συμμετείχε με 5.425 μαθητές από 175 σχολεία. Κατετάγη στην 26^η θέση μεταξύ των 29 χωρών και 27^η στο σύνολο των 40 συμμετεχουσών χωρών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι χώρες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα: Στην πρώτη ομάδα οι επιδόσεις των μαθητών ήταν πάνω από το μέσο όρο, στη δεύτερη ομάδα οι επιδόσεις ήταν ακριβώς στο μέσο όρο και η τρίτη ομάδα είχε επιδόσεις κάτω του μέσου όρου. Η χώρα μας κατετάγη στην τρίτη ομάδα, μαζί με τη Γερμανία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, τη Ρωσία, την Τσεχία και άλλες χώρες. Το 2003, έγινε η δεύτερη εφαρμογή του προγράμματος PISA με έμφαση στα Μαθηματικά. Η χώρα μας συμμετείχε με 4.620 μαθητές από 171 σχολεία και κατετάγη 27^η μεταξύ των 29 χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και 32^η συγκριτικά με το σύνολο των 40 χωρών που συμμετείχαν, με επίδοση κάτω από το μέσο όρο. Στην ίδια θέση με εμάς κατετάγησαν η Νορβηγία, το Λουξεμβούργο, η Ισπανία, οι Η.Π.Α., η Πορτογαλία, η Ιταλία, η Ρωσία, η Πολωνία, η Τουρκία και άλλες χώρες. Μετά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και την κατάταξη των χωρών ανάλογα με τα αποτελέσματα, σειρά έχουν η επεξεργασία, η ανάλυση και η αξιοποίησή τους, προκειμένου να ακολουθήσουν συγκεκριμένες ενέργειες με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 2002 ο Κυριακίδης πραγματοποίησε έρευνα προκειμένου να μελετήσει τα χαρακτηριστικά του Κύπριου αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η έρευνα είχε τη μορφή της μελέτης περίπτωσης. Πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις σε 14 δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους χορηγήθηκαν και ερωτηματολόγια. Τα ίδια ερωτηματολόγια επιδόθηκαν σε άλλους 553 Κύπριους δασκάλους. Τα αποτελέσματα έδωσαν οχτώ ομάδες χαρακτηριστικών εκ των οποίων οι τρεις πιο συχνές αφορούσαν στην αγάπη, την αποδοχή και το σεβασμό των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά και στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε από χαρακτηριστικά όπως: σαφείς στόχοι, οργάνωση της διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, διεύρυνση στο μέγιστο δυνατό του χρόνου εργασίας, εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επίτευξη ακαδημαϊκών και συναισθηματικών στόχων. Οι υπόλοιπες κατηγορίες χαρακτηριστικών αναφέρονταν στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη θετική στάση απέναντι στους μαθητές, την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος μέσα στην τάξη. Ακόμη αναφέρονταν στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους συναδέλφους και στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία περιλάμβαναν: την ηθική, τη φαντασία, τον ενθουσιασμό, τη δυναμικότητα, την προσαρμοστικότητα, την πειστικότητα, την ευγένεια, τη σκληρή δουλειά, την αγάπη για το επάγγελμα, την υπομονή, την ηρεμία, την αυτοσυγκράτηση και την καλή αίσθηση του χιούμορ. Η τελευταία ομάδα που δημιουργήθηκε σχετιζόταν με τη δυνατότητα αλλαγών, τις προτάσεις καινοτομιών και τη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Συμπερασματικά, όλες οι κατηγορίες θεωρήθηκαν σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, πλην εκείνης που αφορούσε στα προσωπικά χαρακτηριστικά, επειδή αμφισβητήθηκε το κατά πόσο θα μπορούσε αυτή η ομάδα να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η περαιτέρω εξέταση των δεδομένων δημιούργησε ένα μοντέλο επτά παραγόντων: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την αγάπη και τη συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, τον επαγγελματισμό, τη συνεργατικότητα, την ύπαρξη στόχων, την εξατομίκευση και τη δυνατότητα αλλαγών. Από αυτούς ως περισσότερο σημαντικός προτάθηκε η ύπαρξη στόχων (Δαμιανάκη, ό.π.:116-117).

Η Μαρία Πούλου από το Πανεπιστήμιο Θράκης και η Ιουλία – Αθηνά Σπινθουράκη από το Πανεπιστήμιο Πατρών διενήργησαν έρευνα (2003) με σκοπό να μελετήσουν τις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων σχετικά με τη διδακτική τους

αποτελεσματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος πρακτικών ασκήσεων, αναφορικά με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 86 τεταρτοετείς φοιτητές (79 γυναίκες και 7 άνδρες) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι, δίδασκαν 1 φορά την εβδομάδα επί 6 συνεχείς εβδομάδες σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι τάξεις εναλλάσσονταν, προκειμένου οι φοιτητές να αποκτήσουν εμπειρία απ' όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Μετά από κάθε ώρα διδασκαλίας καλούνταν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς την ικανότητά τους να διδάξουν το συγκεκριμένο μάθημα και την ικανότητα χειρισμού των προβλημάτων πειθαρχίας μέσα στην τάξη, καθώς επίσης και να καταγράψουν τις τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Η αξιολόγηση γινόταν με πεντάβαθμη κλίμακα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανά διδακτέο μάθημα έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη διδακτική ικανότητά τους ανάλογα με το μάθημα, με εξαίρεση δύο περιπτώσεις: Οι φοιτητές δήλωσαν ικανότεροι στη διδασκαλία της Γλώσσας απ' ότι στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανά πρακτική διδασκαλίας, όπως προέκυψε από την ανάλυση δεδομένων, έδειξαν ότι, ενώ οι υποψήφιοι δάσκαλοι ξεκίνησαν τις πρακτικές τους διδασκαλίες έχοντας εμπιστοσύνη στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, παρουσιάστηκε κάμψη κατά τη διάρκεια της τρίτης και της τέταρτης πρακτικής διδασκαλίας, η οποία αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της πέμπτης και της έκτης χωρίς όμως να φτάσει τα αρχικά υψηλά επίπεδα. Οι διαφορές ωστόσο, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές. Σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους σε ζητήματα πειθαρχίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοί στην αντιμετώπιση «προβλημάτων συνεργασίας», «ανησυχίας 1-2 μαθητών», «αρνητισμού» και «αδιαφορίας μαθητών». Επίσης οι φοιτητές έδειξαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους από τις πρώτες διδασκαλίες. Τα επίπεδα εμπιστοσύνης μειώθηκαν κατά την τέταρτη διδασκαλία και παρουσίασαν αύξηση κατά την πέμπτη και έκτη διδασκαλία, όπου ξεπέρασαν τα αρχικά επίπεδα. Επιπλέον τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανέρωσαν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν τα

προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης, χρησιμοποίησαν συμπεριφοριστικές τεχνικές – με σκοπό την επιβολή της παρουσίας τους στην τάξη – και στη συνέχεια μαθητοκεντρικές τεχνικές με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εξαγωγή των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας δε μπορεί να γενικευτεί, εξ' αιτίας του ότι το δείγμα ήταν πολύ μικρό, εφ' όσον περιορίστηκε μόνο στους τεταρτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών (Πούλου & Σπινθουράκη, 2003).

Η Μαρία Πούλου (2004) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται α) την έννοια της διαχείρισης της τάξης, β) τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και γ) τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Πραγματοποιήθηκαν 14 ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους ερευνητές, διάρκειας 45 λεπτών. Συμμετείχαν 8 άντρες και 6 γυναίκες. Από αυτούς οι 7 είχαν 1-7 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Οι 3 είχαν 6-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, οι 2 είχαν 11-15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, και οι υπόλοιποι 2 είχαν 16-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ακόμη, οι 2 από αυτούς ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων, οι 6 ήταν δάσκαλοι τάξης, ενώ οι υπόλοιποι 6 ήταν δάσκαλοι σε ολιγοθέσια σχολεία. Αναφορικά με την έννοια της διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί δε διατύπωσαν συγκεκριμένο ορισμό για την έννοια της διαχείρισης της τάξης εκτός από έναν, ο οποίος είπε ότι «διαχείριση είναι ό,τι αφορά στην οργάνωση, λειτουργία και αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη». Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο σύνολο των ενεργειών σχετικά με α) τη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς (π.χ. προσδιορισμός κανόνων και διαδικασιών, διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις, διαχείριση ατομικών ιδιοτεροτήτων), β) την οργάνωση του μαθήματος (π.χ. ομαλή ροή μαθήματος, δημιουργία ομάδων εργασίας, καθοδήγηση), γ) τη διαχείριση του φυσικού χώρου (π.χ. διάταξη θρανίων) δ) τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και ευημερίας των μαθητών (διαμόρφωση οικογενειακού κλίματος στην τάξη), ε) τη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες συμπεριφοράς και στ) τη συνεργασία με γονείς. Αναφορικά με τις δεξιότητες που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί διέκριναν: α) δεξιότητες σχετικές με τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (π.χ. προγραμματισμός, ευελιξία, ομαλή ροή μαθήματος, συνεργασία μαθητών και συνεργασία δασκάλου – μαθητών), β) δεξιότητες σχετικές με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (υπομονή, ηρεμία, φιλικότητα, σεβασμός στην προσωπικότητα των

μαθητών, ενσυναίσθηση, διαρκής ενημέρωση και κατάρτιση, αγάπη, σοβαρότητα, χιούμορ) , γ) δεξιότητες σχετικές με τον κριτικό αναστοχασμό, τη θεωρία δηλαδή που πρεσβεύει ότι η κατανόηση και η βελτίωση της διδασκαλίας ξεκινούν από το στοχασμό και την κριτική θεώρηση των προσωπικών εμπειριών και των προσωπικών θεωριών των δασκάλων. Οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, περιλαμβάνουν α) αναζήτηση των αιτίων της παραπτωματικής συμπεριφοράς β) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (υπομονή, ενδιαφέρον, φιλικότητα, σεβασμός ατομικών ιδιαιτεροτήτων, ενσυναίσθηση, διαρκής ενημέρωση και κατάρτιση, αγάπη, χιούμορ, κατανόηση), γ) τον κριτικό αναστοχασμό, δ) την καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας (άμεση επέμβαση, τροποποίηση της συμπεριφοράς, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, ευελιξία, μη λεκτική επικοινωνία, συνέπεια, εποπτεία), και ε) τη συνεργασία με τους γονείς. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν διαχώρισαν τη διδασκαλία από τη διαχείριση της τάξης. Βασικά σημεία των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν ότι η καλή διαχείριση της τάξης προλαμβάνει παρά αντιμετωπίζει και ότι η διαχείριση της τάξης χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική όταν: α) προσδιορίζονται και διδάσκονται οι επιθυμητές συμπεριφορές από την αρχή της σχολικής χρονιάς, β) η διδασκαλία είναι οργανωμένη και γ) οι μαθητές αντιμετωπίζονται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν αφ' ενός στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λαμβάνουν τις διδακτικές αποφάσεις και αφ' ετέρου παρέχουν στους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών πολύτιμη πληροφόρηση για την οργάνωση του προγράμματος σπουδών (Πούλου, 2004:307-314).

Μία ακόμη έρευνα σε εξέλιξη – όπως χαρακτηρίζεται στο δικτυακό τόπο απ' όπου ανακτήθηκε -, έχει ως θέμα μελέτης τις δυσκολίες διαχείρισης της τάξης. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρηματοδότηση του προγράμματος «Σωκράτης» στο πλαίσιο του Comenius. Συντονιστικό ίδρυμα ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας με υπεύθυνη για την Ελλάδα τη Δέσποινα Τσακίρη (2008). Η έρευνα έγινε σε συνεργασία με το Université de Paris στη Γαλλία και το Università Cattolica del Sacro Cuore στο Μιλάνο της Ιταλίας. Η έρευνα άρχισε να υλοποιείται τον Οκτώβριο του 2001 με στόχο να ολοκληρωθεί τον Οκτώβριο του 2004. Αφορμή για την διεξαγωγή της έρευνας, αποτέλεσε η άποψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί καταβάλλονται από ένα αίσθημα δυσφορίας κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, που πηγάζει από την ανεπάρκεια που αισθάνονται στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων μέσα στη

σχολική αίθουσα, όπως η παθητικότητα των μαθητών, η σχολική αποτυχία, η αποστροφή του μαθητή για ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, η λεκτική ή σωματική βία. Το αίσθημα της αδυναμίας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, τον ακινητοποιεί και τον εμποδίζει να αναζητήσει τα μέσα που θα τον βοηθήσουν στην επίλυση των ζητημάτων αυτών. Το πρόγραμμα στοχεύει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς μέσω μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης των πρακτικών τους στη διαχείριση της τάξης, να παραχθεί γνώση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και στη δημιουργία ενός ανθρώπινου δικτύου που θα πολλαπλασιάσει την επιμορφωτική δράση τα επόμενα χρόνια. Το βασικό σώμα της έρευνας αποτελείται από απομαγνητοφωνημένες αφηγήσεις εκπαιδευτικών και από υλικό που συλλέχθηκε με συστηματική παρατήρηση. Οι εμπειρίες αυτές διασταυρώνονται σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Γαλλία, Ιταλία), αποσκοπώντας στο να γίνει σαφές πώς τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία διαμορφώνουν τις παραστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και πώς μπορούν οι αλλαγές να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των επιχειρούμενων αλλαγών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Δαμιανάκη Κατερίνα (2006), στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 405 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Περιφέρειας Κρήτης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ταυτίζει τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» με τις γνώσεις του, με την ικανότητά του να οργανώνει τη διδασκαλία, την ηθική του και λιγότερο με την ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές του και ακόμη λιγότερο με τις τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών και την επιτυχία των στόχων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ταυτίζει τον όρο «αποτελεσματική διδασκαλία» με τις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά τη διεξαγωγή της. Αρκετοί ταυτίζουν τον όρο με την επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών και τη χρησιμότητα της γνώσης, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό με το συναίσθημα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σημαντικότερα θεωρήθηκαν η

δίκαιη και ισότιμη συμπεριφορά προς τους μαθητές, το ενδιαφέρον, η ευχάριστη διάθεση, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, καθώς και η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, ο συμβουλευτικός ρόλος, η υπηρεσιακή συνέπεια, η επικοινωνιακή ικανότητα, οι διδακτικές και εξωδιδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που αντιπροσωπεύουν περισσότερο την πλειονότητα του δείγματος, αναφέρονται στις ειδικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, στην συνεργασία του με όλους τους μαθητές, στην πρόκληση της μάθησης και στη συνέπεια στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Αντίθετα δεν θεωρούν σημαντική την επικοινωνία με τους κηδεμόνες, τους συναδέλφους ή το Διευθυντή του σχολείου, αλλά ούτε το σχέδιο αξιολόγησης των μαθητών τους. Όλες οι στρατηγικές διδασκαλίας θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές, αλλά ιδιαίτερα σημαντικές θεωρήθηκαν: η αποφυγή μειωτικών χαρακτηρισμών και απειλών, η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προγενέστερη. Μικρότερη σημασία αποδόθηκε στον καθορισμό από κοινού με τους μαθητές στόχων διδασκαλίας κάθε μαθήματος, στην εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης – ετεροαξιολόγησης και στην αναλυτική καταγραφή από τον εκπαιδευτικό των στοιχείων που συνθέτουν το αποτέλεσμά τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σημαντική την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη δημιουργία άνετου κλίματος στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι στρατηγικές στη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και συγκεκριμένα ανάλογα με το είδος του σχολείου, το διδασκόμενο μάθημα, την τάξη, το τμήμα, όταν το μάθημα παραμένει το ίδιο. Επιπλέον, ως πολύ σημαντικός παράγοντας αναστολής της αποτελεσματικότητας, εκτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, αλλά και παράγοντες που αφορούν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την προβληματική επικοινωνία των διδασκόντων με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους και το Διευθυντή του σχολείου. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, ο υπερβολικός αριθμός μαθητών από το ένα ή το άλλο φύλο, η μη ικανοποιητική αμοιβή των εκπαιδευτικών, η μεγάλη απόσταση του σχολείου από το αστικό κέντρο και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στη τάξη, θεωρήθηκαν μέτριας σημασίας παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας. Σε ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί

πρότειναν εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, παροχή γνώσεων ειδίκευσης και Παιδαγωγικής, συνεχή επιμόρφωση, προώθηση της αξιολόγησής τους, κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματός τους. Απέδωσαν μεγάλο μέρος της ευθύνης στον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για τους μαθητές και το επάγγελμά του και να συνεργάζεται με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες. Ευθύνη αποδόθηκε και στους μαθητές, οι οποίοι με τη στάση τους βοηθούν ή δυσχεραίνουν το έργο προς την επίτευξη της αποτελεσματικότητας (Δαμιανάκη, ό.π.:255-278).

Οι Νικόλαος Μάνεσης, Ηλίας Κατσαούνος και Ανδριανή Τσερεγκούνη, ανέλαβαν να διερευνήσουν το ρόλο του σημερινού δασκάλου στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, που θέλουν τους μαθητές να λαμβάνουν τέτοια εκπαίδευση, που θα τους καθιστά ικανούς να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί από αυτόν συγκεκριμένα προσόντα και δεξιότητες. Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει, πώς οι δάσκαλοι εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους ή, αντίθετα, επιβάλλουν απλά σ' αυτούς το ρόλο του διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι ερευνητές απηύθυναν ερωτηματολόγιο σε 150 δασκάλους και δασκάλες που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Επεστράφησαν 116 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Με εξαίρεση το 26% των δασκάλων που δήλωσαν ότι είναι δεκτικοί στις αλλαγές, το 74% των δασκάλων δήλωσαν ότι με τον καιρό συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς και δεν αλλάζουν εύκολα. Απέδωσαν αυτή τη συνήθεια στην ευκολία, στην ασφάλεια που τους παρέχει, αλλά και στην ελλιπή επιμόρφωση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ως αίτιο της συνήθειας την ευκολία, αποτελούν το 35%, θεωρώντας ότι οι αλλαγές απαιτούν περισσότερη προσπάθεια και πολλοί δεν είναι διατεθειμένοι να ξοδέψουν χρόνο ή κόπο. Το 15% αισθάνεται φόβο προς το νέο και το άγνωστο, συνεπώς ακολουθεί τον συνήθη τρόπο εργασίας και αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων, γιατί τους παρέχει το αίσθημα της ασφάλειας. Το 23% αισθάνεται ανασφάλεια απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, επειδή αφ' ενός επιβάλλονται από εξωσχολικούς παράγοντες που δεν γνωρίζουν τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο και αφ' ετέρου δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα, επιβεβαιώνεται ότι οι δάσκαλοι κλείνονται στην ασφάλεια της τάξης, στην οποία δεν επιτρέπουν εύκολα την πρόσβαση των συναδέλφων, του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου. Σε ποσοστό 91%, οι δάσκαλοι απάντησαν πως δεν εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές μέσα

στο σχολείο σύμφωνα με τον προγραμματισμό που έχει προταθεί από το Υπουργείο και ότι αναπτύσσουν λανθάνουσες στρατηγικές αντίδρασης στις προσδοκίες και πιέσεις που προέρχονται άνωθεν, με αποτέλεσμα οι αλλαγές να εφαρμόζονται με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ή στο βαθμό που οι ίδιοι δεν θίγονται, προσέχοντας απ' την άλλη πλευρά, να μην έρχονται σε εμφανή αντίθεση με τους θεσμούς. Συμπερασματικά, ο ρόλος του σημερινού εκπαιδευτικού είναι εκείνος του απλού διεκπεραιωτή και όχι του επαγγελματία που συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Διακρίνεται διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες του Υπουργείου και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς (Μάνεσης κ.ά, στο Μπαγάκης, 2006:98-108).

Τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο επικρατεί η αντίληψη ότι οι σχολικές μονάδες είναι οργανισμοί που μπορούν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται συνεχώς, όχι μέσα από διατάξεις και κανονισμούς, αλλά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών παραγόντων, οι οποίοι υιοθετούν μία κουλτούρα μάθησης. Βασικός παράγοντας σ' αυτό τον οργανισμό μάθησης αποτελεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι Γιάννης Αντωνίου, Μαριάννα Μπαρτζακλή και Βαρβάρα Γεωργιάδου διερευνούν «την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη», δηλαδή τον κριτικό διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στους νέους, που έχουν κοινούς προβληματισμούς, προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές και γενικά την ποιότητα της διδασκαλίας, παράγοντας καλύτερα αποτελέσματα. Ως βασική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, και υποκείμενα δύο εκπαιδευτικούς. Η μία από τους ερευνητές, η οποία διετέλεσε και σχολική σύμβουλος, διοργάνωνε ομαδικές συναντήσεις – τρεις ανά έτος -, διάρκειας δύο έως δύομισι ώρες, στις οποίες συμμετείχαν από τέσσερις έως δεκαέξι νέοι εκπαιδευτικοί. Τα θέματα αναδύονταν μέσα από τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και υποστηρίζονταν από ερευνητικά άρθρα και βιβλία που πρότεινε η σχολική σύμβουλος. Οι συναντήσεις στηρίχτηκαν στις επιστημονικές απόψεις που θεωρούν τη μάθηση ως μία διαδικασία που λαβαίνει χώρα σε κοινότητες-ομάδες μέσα από αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις. Μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση, διαμορφώνονται απόψεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, τέσσερις ήταν οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών ζητημάτων που απασχόλησαν τις ομαδικές συναντήσεις: α) Η επικέντρωση σε λειτουργικά και παιδαγωγικά ζητήματα,

όπως η λειτουργία της σχολικής μονάδας, μεμονωμένα προβλήματα παιδιών, σχόλια και παρατηρήσεις για την πορεία των μαθημάτων σε κάθε τάξη, ζητήματα καθημερινής ζωής, η αξιολόγηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού υλικού, η αντιμετώπιση παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. β) Σύνδεση της διδακτικής γνώσης με την πείρα. Η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις, δομείται μέσα από τη διδασκαλία. Άποψη των δασκάλων που μελετήθηκαν στην έρευνα, αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από την προσωπική εμπειρία που αποκτάται μέσα στην τάξη αλλά και μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών με άλλους συναδέλφους, το αποτέλεσμα θα είναι η βελτίωσή τους χρόνο με τον χρόνο. γ) Αναζήτηση της πρακτικής γνώσης. Οι δύο νέες εκπαιδευτικοί προβληματίζονταν σε σχέση με θέματα όπως οι γραπτές εργασίες των μαθητών, η χρήση των φωτοτυπιών, ο κατάλληλος τρόπος που πρέπει να διδάξεις ένα αδύνατο μαθητή, ή το πώς θα διδαχτεί κάτι που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, για το οποίο ο εκπαιδευτικός διατηρεί αμφιβολίες, οι κατ' οίκον εργασίες κατά τη διάρκεια των σχολικών γιορτών. Στα ζητήματα αυτά, υπήρχε καθοδήγηση από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, η οποία όμως δεν στηριζόταν σε σχετική επιστημονική θεωρία και επίσης απουσίαζε η κριτική διαπραγμάτευση. δ) Δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών. Οι δύο νέες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν εναλλακτικές τεχνικές γραπτής έκφρασης, τις οποίες γνώρισαν μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια που οργάνωσε η σχολική σύμβουλος. Τις εμπειρίες τους όμως τις μοιράζονταν με ελάχιστους νεώτερους συναδέλφους και σχεδόν καθόλου με τους αρχαιότερους. Η ανάλυση της έρευνας έδειξε ότι το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης ιδιαίτερα για τους νεώτερους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε θέματα πρακτικά και λειτουργικά. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι η δική τους επίδραση είναι μικρή. Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, παρ' ότι υπήρχαν οι προϋποθέσεις για συνεργασία και επικοινωνία, δεν λειτούργησαν ως κοινότητες μάθησης (Αντωνίου κ.ά., στο: Μπαγάκης, ό.π.:168-175).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο και αφορούν στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού, με τη σκέψη, ότι το θέμα της αξιολόγησης συνιστά δομικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας των σχολείων, αφού σκοπός της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση του σχολείου και η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του.

Τον Φεβρουάριο του 1994 ο Πασιαρδής διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Δημοτικής, Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν απλοί εκπαιδευτικοί, βοηθοί Διευθυντών σχολείων, Διευθυντές σχολείων, Επιθεωρητές και Πρώτοι Λειτουργοί της εκπαίδευσης - θέση που αντιστοιχεί σ' εκείνη του Γενικού Επιθεωρητή. Για τους σκοπούς της έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στα υποκείμενα της έρευνας, με το οποίο επιχειρήθηκε να απαντηθούν μεταξύ άλλων τα εξής ερωτήματα: α) Χρειάζεται αλλαγές το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; β) Ποιες είναι οι επιμέρους θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του έργου τους; γ) Ποιες είναι οι βασικότερες αρχές που πρέπει να διέπουν ένα μελλοντικό σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών της Κύπρου με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών; Οι διαπιστώσεις από τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω: Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών λειτουργών, το όργανο αξιολόγησης για το Διευθυντή πρέπει να διαφοροποιηθεί από εκείνο για τον απλό εκπαιδευτικό και το βοηθό Διευθυντή. Επίσης το όργανο αξιολόγησης του βοηθού Διευθυντή πρέπει να διαφοροποιηθεί από εκείνο για τον απλό εκπαιδευτικό. Η καλή διευθυντική ηγεσία προϋποθέτει περισσότερη μόρφωση ή επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και αξιολόγησης. Είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός μόνο κλιμακίου αξιολόγησης για όλη την Κύπρο, προκειμένου να διασφαλίζεται το «κοινό μέτρο». Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, πρέπει να συνυπολογίζονται τα αποτελέσματα της εργασίας του στην τάξη, η ενεργός συμμετοχή του στη ζωή της σχολικής μονάδας, η γενικότερη πνευματική, συγγραφική, πολιτιστική δράση του, καθώς και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι πρέπει να γίνονται 3 έως 5 επισκέψεις το χρόνο σε κάθε εκπαιδευτικό για σκοπούς αξιολόγησης. Η έκθεση της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιείται στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό και να συζητείται με τον αξιολογητή. Επιπλέον, προκειμένου να παραμένει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δημιουργηθεί μία θέση προαγωγής εφάμιλλη του Διευθυντή. Στο θέμα που αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης του απλού εκπαιδευτικού, φάνηκε μέσα από τις δηλώσεις των υποκειμένων ότι πρέπει να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχουν ο οικείος Επιθεωρητής, ο Διευθυντής του σχολείου και ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός. Αναφορικά δε με τη διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή, πέραν του οικείου επιθεωρητή, πρέπει να αναζητηθούν

τρόποι ώστε να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να συσταθεί Αναθεωρητική Επιτροπή για την αμερόληπτη εξέταση των ενστάσεων, η οποία θα πρέπει να αποτελείται από έναν Δικαστικό λειτουργό, έναν Επιθεωρητή, ένα Διευθυντή Τμήματος, έναν Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης και έναν Πανεπιστημιακό. Σε συμφωνία βρέθηκαν στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί σε παρόμοιο ερώτημα, που αφορούσε στη δημιουργία επιτροπής από δικαστικούς, οι οποίοι θα εκδικάζουν και θα εκκαθαρίζουν σ' ένα σύντομο χρονικό διάστημα 2-3 μηνών τυχόν προσφυγές. Τέλος οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι θα πρέπει να μονιμοποιούνται στα δύο χρόνια υπηρεσίας και ότι η αξιολόγηση για σκοπούς προαγωγής θα πρέπει να αρχίζει στα 7.5-10 χρόνια υπηρεσίας (Πασιαρδής, 1996:21-27, 131-134).

Το 1996, ο Χαρακόπουλος Καλλίνικος στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής διεξήγαγε έρευνα προκειμένου να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το δείγμα, στο οποίο χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο, αποτέλεσαν 1059 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 1996-1997 σε δημόσια ημερήσια και εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι καθηγητές σε ποσοστό 69,6% θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία, ενώ το 17,5% πιστεύει ότι κάτι τέτοιο δε είναι απαραίτητο και ένα 12,8% δεν έχει ξεκάθαρη άποψη. Το 57,1% των καθηγητών του δείγματος πιστεύουν ότι και οι ίδιοι πρέπει να αξιολογούνται, χωρίς να βάζουν όρους, σε αντίθεση με το 23,1% που θέτει ως όρο την υπηρεσιακή εξέλιξη όσων επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Το 14,8% των καθηγητών δεν επιθυμούν την αξιολόγηση και ένα μικρό ποσοστό 5,1% δεν εκφράζει άποψη. Τα υποκείμενα του δείγματος στην πλειοψηφία τους (52,7%) πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει σχέση με το σχολείο και επιτελείται μέσα και έξω από το σχολικό χώρο. Σε ποσοστό 42,1% πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα κάθε είδους διδακτικής ή άλλης παιδαγωγικής δραστηριότητας που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα. Ένα μικρό ποσοστό (5,2%), εκτιμά ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μόνο το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης που επιτελείται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Σχετικά με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών ή άλλων στοιχείων, το 44,3% εκφράζονται αρνητικά και το

41,6% θετικά. Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές δε φαίνονται ικανοποιημένοι (60,6%) από το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία, δεν αποδίδουν αυτή τη δυσαρέσκεια στην απουσία αξιολόγησης. Εκείνοι που θεωρούν ως υπεύθυνη την απουσία αξιολόγησης ανέρχονται σε ποσοστό 32,5%. Το 38,8% δηλώνουν ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από μηχανισμούς ανάδρασης και εκείνον με τον οποίο επιδιώκεται ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης σε κάθε σχολείο. Μικρότερη βαρύτητα δίνεται στην ενημέρωση των γονέων και των φορολογούμενων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους μαθητές. Ακόμη οι καθηγητές δηλώνουν ότι ο σκοπός της ατομικής αξιολόγησης με τη μεγαλύτερη σημασία είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και η άμεση αυτοενημέρωσή τους και καθόλου η άσκηση ελέγχου, που μαρτυρά την επίδραση του παλαιότερου αυταρχικού συστήματος του επιθεωρητισμού στους εκπαιδευτικούς μέχρι σήμερα. Το 49,1% πιστεύει ότι στόχος της ατομικής αξιολόγησης η οποία εφαρμόστηκε ως το 1982 ήταν ο έλεγχος της λειτουργίας της εκπαίδευσης και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στην κυρίαρχη ιδεολογία. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,1% δέχεται ότι ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης ήταν η αξιοκρατική εξέλιξή τους. Επιπλέον τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειονότητά τους (84,8%), δηλώνουν ότι ο σημαντικότερος λόγος που δεν εφαρμόζεται αξιολόγηση μετά το 1982 είναι οι αρνητικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο πιο σημαντικός φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ στη δεύτερη θέση ιεραρχούν το σύλλογο διδασκόντων και το Διευθυντή του σχολείου. Στην τρίτη θέση κατατάσσουν τους μαθητές και κατόπιν τον εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών. Θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την αξιοκρατική επιλογή του Διευθυντή ή της επιτροπής αξιολόγησης. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη συμμετοχή των γονέων ή άλλων εξωτερικών αξιολογητών και των διοικητικών προϊσταμένων ως φορέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, οι επιθεωρητές δεν διέθεταν τα απαιτούμενα επιστημονικά προσόντα για το έργο της αξιολόγησης. Το 85,6% υποστηρίζει ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν ειδική κατάρτιση, η οποία μπορεί να αποκτηθεί με ειδικές σπουδές (74,6%) μεταπτυχιακού επιπέδου, που

θα περιλαμβάνουν μαθήματα διδακτικής, αξιολόγησης, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Το 63,9% των εκπαιδευτικών αποδέχονται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται μόνο από αυτούς που το επιτελούν. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι καθηγητές δεν συνεργάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό με το Σχολικό Σύμβουλο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό συνεργάζεται με το Διευθυντή. Αρκετοί είναι όσοι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και λιγότεροι όσοι συνεργάζονται με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν να έχουν ως ακροατές στην τάξη τους το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή και τους συναδέλφους τους (Χαρακόπουλος, 1998:114-117,142-145,199-203).

Το Μάιο του 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε το συντονισμό του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» και την εφαρμογή του σε πέντε σχολεία (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια) στο πλαίσιο του προγράμματος SOCRATES, κατανέμοντας τους παρακάτω δείκτες σε 4 τομείς: α) Αποτελέσματα: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών, β) Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης: διδακτικός χρόνος, ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, διδακτική υποστήριξη, γ) Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου: το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος και δ) Περιβάλλον: σχολείο και σπίτι, σχολείο και τοπική κοινωνία, σχολείο και εργασία (Ζουγανέλη κ.ά., 2007:146).

Σε συνέχεια του ανωτέρω πειραματικού προγράμματος, το 1999, το Τμήμα Αξιολόγησης του παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποίησε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», στο πλαίσιο του «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), με επιστημονικό υπεύθυνο τον Αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ι. Σολομών. Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν να αναδείξει την έννοια της αξιολόγησης, προσανατολισμένης στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στην άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους. Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης, που ήταν μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη για την αξιολόγηση, με διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Δημιουργήθηκε επίσης το σύστημα των «στοιχείων του σχολείου», δηλαδή ένα εργαλείο καταγραφής περιγραφικών και ποσοτικών στοιχείων. Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης και το σύστημα «στοιχείων του σχολείου» εντάσσονται στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), το οποίο

συνδέει ηλεκτρονικά τα σχολεία, με στόχο τη συγκέντρωση, μελέτη και αξιοποίηση των δεδομένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ, ούτε αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ούτε έγινε αποτίμηση του προγράμματος σε κεντρικό επίπεδο, πλην μεμονωμένων προσπαθειών (Ζουγανέλη κ.ά., ό.π.:146).

Ανάμεσα στο 1998 και το 2000 πέντε ελληνικά σχολεία πήραν μέρος σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στο οποίο συμμετείχαν συνολικά 101 σχολεία. Κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν: α) ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη διαδικασία, β) η αναγνώριση του τι έχει μεγαλύτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του σχολείου σε ό,τι αφορά στο θέμα της αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, γ) η στήριξη και η παρακίνηση από κριτικούς φίλους, δ) ο διάλογος, που ήταν αποτέλεσμα διαφορετικών απόψεων, ε) η ποικιλία των εργαλείων για χρήση από τους εκπαιδευτικούς, στ) η απλότητα και η προσβασιμότητα του πλαισίου και ζ) η εστίαση στη μάθηση και τη στήριξη της διδασκαλίας. Η ιστορία του προγράμματος παρουσιάστηκε από την ερευνητική ομάδα σαν μυθιστόρημα, και πραγματευόταν μέσα από τον κεντρικό χαρακτήρα της Σερένα, ενός δεκαπεντάχρονου κοριτσιού, την ουσία της μάθησης μέσω της αυτοαξιολόγησης. Η ιστορία αυτή έδωσε το έναυσμα για τη μετάφραση της ιστορίας στα ελληνικά και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Οι μεταφραστές τους δουλεύουν μαζί σε ένα πρόγραμμα που ονομάζεται «Γέφυρες πάνω από τα σύνορα» (Bridges Across Boundaries), στο οποίο συμμετέχουν επτά χώρες: η Ελλάδα, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία. Οι χώρες αυτές αποφάσισαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, επειδή είχαν κοινό ενδιαφέρον να ενσωματώσουν την αυτοαξιολόγηση στη σχολική πράξη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από τη δράση Socrates Accompanying Measures. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς ερευνητές, συμβούλους εκπαίδευσης, επιμορφωτές εκπαιδευτικών, εκπροσώπους των περιφερειακών εκπαιδευτικών αρχών και μεταφραστές που ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι να μπορέσει κάθε σχολείο που συμμετέχει να διηγηθεί τη δική του ιστορία αλλαγής και να συμβάλλει στα διαφορετικά πολιτιστικά και εννοιολογικά περιβάλλοντα. Κάθε χώρα έχει συμπεριλάβει στο πρόγραμμα μία ομάδα σχολείων με υπερ-κριτική φίλη τη Francesca Brotto και με εταίρο έναν άλλο κριτικό φίλο από μία από τις άλλες χώρες στο πρόγραμμα.

Ειδικότερα, η Πορτογαλία αλληλεπιδρά με την Ουγγαρία για την αξιολόγηση όσων έχουν γίνει στα σχολεία που συμμετέχουν. Η Ελβετία και η Πολωνία ενεργούν ως αμοιβαίοι κριτικοί φίλοι. Η Ελλάδα ενεργεί ως κριτικός φίλος στην Τσεχία και τη Σλοβακία (MacBeath, στο Μπαγάκης, 2005:46-48, Francesca Brotto, στο Μπαγάκης, 2005:100-103).

Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης (International Bureau of Education – IBE) της UNESCO αποφάσισε να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός διεθνούς δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας των χωρών της λεκάνης της Μεσογείου, για την έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων. Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση, ανέθεσε το έργο στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας με εκπρόσωπο της χώρας μας τον Δημήτρη Καραγεώργο. Η πρώτη διάσκεψη για θέματα εκπαίδευσης διοργανώθηκε από το IBE στη Βαλέττα της Μάλτας το Νοέμβριο του 1999 με εκπρόσωπο για την Ελλάδα τον καθηγητή Χριστόφορο Χαραλαμπάκη. Έλαβαν μέρος 20 μεσογειακές χώρες: Αλβανία, Αλγερία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κύπρος, Κροατία, Αίγυπτος, Ισπανία, Γαλλία, Ελλάδα, Ισραήλ, Λιβύη, Ιταλία, Ιορδανία, Μάλτα, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Πορτογαλία, Σλοβενία, Τυνησία, Τουρκία. Στη συνάντηση αυτή συζητήθηκαν εκπαιδευτικά θέματα, όπως: ο καθορισμός βασικών γνώσεων και αξιών που να είναι κοινές σε όλες τις χώρες της Μεσογείου, η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η διευκόλυνση της αυτονομίας του σχολείου χωρίς να θιγεί η ποιότητα και η συνοχή της διδασκαλίας, και η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών σε ειδικές περιπτώσεις περιοχών ή κοινοτήτων, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η κοινωνική συνοχή και το ενιαίο της χώρας. Τα θέματα που τέθηκαν προς συζήτηση είχαν σαν στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών. Ένα ακόμη θέμα συζήτησης αποτέλεσε και η συνεργασία των χωρών της λεκάνης της Μεσογείου, μέσα από τη δημιουργία ενός δικτύου ανταλλαγής πληροφοριών. Για τη δημιουργία του δικτύου αυτού, οι χώρες χωρίστηκαν σε θεματικές ομάδες, προκειμένου να μπει σε εφαρμογή το δίκτυο της συνεργασίας. Η πρώτη ομάδα είχε σαν θέμα τη «σύγκριση της βασικής εκπαίδευσης μεταξύ των χωρών της Μεσογείου» με τις εξής χώρες-μέλη της ομάδας: Αλβανία, Αλγερία, Βοσνία, Αίγυπτο, Γαλλία, Ιορδανία, Λιβύη, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Πορτογαλία, Τυνησία. Στην ομάδα αυτή εντάχθηκε και μία υποομάδα, με σκοπό τη μελέτη του θέματος «κοινή εκπαίδευση (Ιστορία, Γεωγραφία, Ξένες Γλώσσες) για την περιοχή της Μεσογείου», με χώρες-μέλη τη Γαλλία, το Μαρόκο, την Πορτογαλία και την Τυνησία. Η δεύτερη ομάδα είχε σαν θέμα την «Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων χωρίς υπερφόρτωση των προγραμμάτων» με

μοναδική χώρα-μέλος της ομάδας την Παλαιστίνη. Η τρίτη θεματική ομάδα είχε σαν θέμα διερεύνησης τη «διεπιστημονική διδασκαλία αντικειμένων των Φυσικών Επιστημών και νέας τεχνολογίας» με χώρες την Αλβανία, την Κύπρο, το Ισραήλ και τη Μάλτα. Η τέταρτη θεματική ομάδα, ανέλαβε να εξετάσει τη «χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη» με χώρες-μέλη την Αλγερία, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, τη Μάλτα και την Παλαιστίνη. Το Μαρόκο, μοναδική χώρα-μέλος της πέμπτης θεματικής ομάδας, ανέλαβε τη διερεύνηση της «προσαρμογής του περιεχομένου σπουδών στις τοπικές ιδιαιτερότητες με έμφαση στις μειονότητες και τις μη προνομιούχες ομάδες». Η έκτη ομάδα, αποτελούμενη από τις χώρες: Γαλλία, Ισραήλ, Μαρόκο, Παλαιστίνη, ανέλαβε ως θέμα μελέτης τη «σχέση μεταξύ διδακτικών προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων ή άλλων διδακτικών μέσων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών για καλύτερη προσαρμογή στα προγράμματα σπουδών». Η έβδομη θεματική ομάδα με μέλη την Κύπρο, την Κροατία, την Ελλάδα, το Ισραήλ, τη Μάλτα, την Παλαιστίνη και τη Σλοβενία είχαν να διερευνήσουν το θέμα: «εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών». Η όγδοη ομάδα στην οποία συμμετείχαν η Αλβανία, η Βοσνία, η Ελλάδα, το Ισραήλ και η Τουρκία έπρεπε να ασχοληθεί με την «Εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης σχολικών μονάδων και αναλυτικών προγραμμάτων». Η «Εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με σκοπό τη στήριξη των αλλαγών» ήταν το θέμα της ένατης ομάδας, με χώρες-μέλη την Αλγερία, την Ισπανία, την Ιορδανία, τη Μάλτα, τη Σλοβενία και την Τουρκία. Εκτός των εννέα ομάδων που προαναφέρθηκαν, δημιουργήθηκαν δύο υποδίκτυα. Το ένα δημιουργήθηκε μετά από πρόταση της Ελλάδας, και απαρτίζεται από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Αλβανία και την Αίγυπτο, ενώ το άλλο απαρτίζεται από την Ομοσπονδία της Βοσνίας, Κροατίας και Σλοβενίας. Στόχος της συνεργασίας Ελλάδας με τις χώρες της υπο-ομάδας, είναι η διερεύνηση θεμάτων προσέγγισης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών, η διατύπωση προτάσεων για βελτιώσεις των προγραμμάτων σπουδών, όπου αυτά καλλιεργούν την εχθρότητα μεταξύ των συγκεκριμένων λαών και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών των χωρών αυτών. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας προκειμένου να ανταποκριθεί στο έργο που του ανατέθηκε, προέβη στην οργάνωση αρμόδιου γραφείου, το οποίο διακινεί την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα με όλες τις χώρες που συμμετέχουν στο δίκτυο. Συμμετέχει στην έκδοση του ενημερωτικού περιοδικού Newsletter, το οποίο περιέχει χρήσιμες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το γραφείο έχει

αποστέλλει ορισμούς και διευκρινήσεις προκειμένου να συμμετέχει στη δημιουργία λεξιλογίου, στο οποίο θα υπάρχουν όλοι οι σημαντικοί όροι και η σημασία τους, σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο της κάθε χώρας και ήδη έχει αποσταλεί ελληνική βιβλιογραφία σχετική με εκπαιδευτικά θέματα προκειμένου να εμπλουτιστεί η ιστοσελίδα του δικτύου (Χαραλαμπίκης & Καραγεώργος, στο Βερέβη, 2002:556-561).

Το Φεβρουάριο του 2003 οι Λεωνίδας Κυριακίδης και Δημήτρης Δημητρίου μελέτησαν τις απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών σχετικά με την υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών, το οποίο θα στηρίζεται σε πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Αρχικά χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 175 εκπαιδευτικούς και στο σύνολο των Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης, 47 στον αριθμό. Ανταποκρίθηκε το 80% των εκπαιδευτικών και το 83% των Επιθεωρητών, γεγονός που θα επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε τέσσερις εκπαιδευτικούς και δύο Επιθεωρητές με σκοπό να ελεγχθεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι Επιθεωρητές θεωρούν ως ιδιαίτερα σημαντικά τα κριτήρια που προκύπτουν από τα μοντέλα λειτουργικής διαδικασίας, συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης και επίλυσης προβλημάτων. Λιγότερο σημαντικά και από τις δύο ομάδες του δείγματος θεωρούνται τα κριτήρια που προκύπτουν από το μοντέλο επίτευξης στόχων και ικανοποίησης προϊσταμένων και πελατών. Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες, διαπιστώνεται ότι οι Επιθεωρητές θεωρούν καταλληλότερα τα κριτήρια που προκύπτουν από όλα σχεδόν τα μοντέλα και - αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς - τοποθετούνται θετικά απέναντι σε κριτήρια που προκύπτουν από το μοντέλο ικανοποίησης προϊσταμένων και πελατών και αξιοποίησης των πηγών. Σχετικά με τις πηγές συλλογής πληροφοριών, οι Επιθεωρητές θεωρούν ως σημαντικότερη πηγή την παρακολούθηση της διδασκαλίας στην τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί την αυτοαξιολόγηση. Αναφορικά με τη διαδικασία συγκέντρωσης και τήρησης δεδομένων, η ανάλυση φανέρωσε την ύπαρξη έξι παραγόντων που αναφέρονται στις παρακάτω παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη, για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης: α) Αποτελεσματική χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων, β) Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της παρατήρησης, γ) Βελτίωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της παρατήρησης, δ) Διερεύνηση των επιπτώσεων της παρατήρησης στη διδακτική πράξη, ε) Αξιοποίηση του ατομικού φακέλου, και στ) Αναγκαιότητα ελέγχου της εγκυρότητας του ατομικού φακέλου. Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στις ψυχομετρικές

ιδιότητες της παρατήρησης της διδασκαλίας και παρουσιάζονται επιφυλακτικοί στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η παρατήρηση στη διδακτική τους πράξη. Ακόμη, θεωρούν τον ατομικό φάκελο προσωπική ιδιοκτησία του εκπαιδευτικού και τοποθετούνται αρνητικά στη χρήση του για σκοπούς συγκριτικής αξιολόγησης (Κυριακίδης & Δημητρίου, στο Χατζηδήμου κ.ά., 2004:244-246).

Η Γεωργία Ρουμπέα μέσω της έρευνάς της, προέβη στην εσωτερική αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της οργάνωσης και της διεύθυνσης της σχολικής τάξης. Με τους όρους οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης, εννοούνται «το σύνολο των ενεργειών προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και συντονισμού του φυσικού και ψυχολογικοκοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της μαθητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και στην εγκαθίδρυση, διατήρηση και αποκατάσταση της σχολικής πειθαρχίας, χωρίς την άσκηση εξωτερικής βίας». Στην έρευνα συμμετείχαν 17 καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων από δύο γειτονικές σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο), καθώς και 438 μαθητές 13-18 ετών, οι οποίοι προέρχονταν από μεσαίες και χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Επιδόθηκαν ερωτηματολόγια και στους καθηγητές και στους μαθητές. Τα ερωτηματολόγια των καθηγητών ήταν ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, εφ' όσον ζητούσαν να ασκηθεί κριτική από τους ίδιους όσον αφορά στις πρακτικές τους. Στα ερωτηματολόγια των μαθητών έπρεπε να γίνει αξιολόγηση των καθηγητών από τους μαθητές τους. Μετά την ανάλυση των συλλεγμένων στοιχείων, τα αποτελέσματα δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τα μελετήσουν και ακολούθησαν συνεντεύξεις με καθηγητές και μαθητές. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι, ενώ οι καθηγητές σε σχετικό ερώτημα δήλωσαν ότι έχουν απόλυτα εξηγήσει τι περιμένουν από τους μαθητές και έχουν συναποφασίσει για τα πλαίσια του μαθήματος, οι μαθητές σε ποσοστό 74% δήλωσαν ότι τους έγινε μεν εξήγηση, αλλά σε 88% ότι δεν έχουν συζητήσει τι θέλουν οι ίδιοι από το μάθημα. Σε επόμενο ερώτημα διερευνήθηκε η συνέπεια του καθηγητή σε ό,τι συμφωνεί και υπόσχεται στους μαθητές. Οι περισσότεροι καθηγητές φάνηκε ότι θεωρούνται συνεπείς, αλλά κάποιοι συγκέντρωσαν σημαντικά ποσοστά αμφισβήτησης. Ακόμη διερευνήθηκε το θέμα της ησυχίας μέσα στην τάξη. Σε ορισμένους καθηγητές επικρατεί σχεδόν πάντοτε ησυχία ενώ σε κάποιους άλλους σπάνια, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε απόκλιση και στις απαντήσεις των καθηγητών. Οι απαντήσεις των μαθητών προσφέρουν τη δυνατότητα στους καθηγητές να συγκρίνουν την εικόνα που έχουν οι

ίδιοι με εκείνη των μαθητών τους. Επιπλέον, οι μαθητές δήλωσαν για τους περισσότερους καθηγητές ότι κρατούν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ για κάποιους άλλους - στο μεγαλύτερο ποσοστό τους - οι μαθητές δήλωσαν το αντίθετο. Σε ερώτηση σχετική με το αν οι καθηγητές επιδιώκουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών τους, υπήρξε ομόφωνα θετική απάντηση και υπήρξε αναγνώριση από τους μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία, με εξαίρεση την ακραία περίπτωση καθηγητή, ο οποίος θεωρούσε ότι επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή της τάξης, ενώ το ένα τρίτο της τάξης διαφωνούσε. Ακόμη σχετικά με τις παρατηρήσεις προς τους μαθητές, οι καθηγητές προτιμούν τις μη λεκτικές παρατηρήσεις ως περισσότερο διακριτικές. Στα ερωτήματα που αφορούσαν σε ζητήματα πειθαρχίας της τάξης, οι καθηγητές δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν στη χρήση σωματικής ποινής, ούτε κάνουν χρήση σωματικής ποινής, σε αντίθεση με κάποιες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι δήλωσαν ότι ο καθηγητής τους καταφεύγει σε αυτό το μέσο επιβολής πειθαρχίας. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι ο καθηγητής στέλνει στο Διευθυντή και ένα λίγο μεγαλύτερο, ότι αποβάλλει συχνά από την τάξη. Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές, οι καθηγητές επιλέγουν ως μέσο διευθέτησης τη συζήτηση. Ως συμπέρασμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας διαφαίνεται η σπουδαία συνεισφορά της εσωτερικής αξιολόγησης στη συνειδητοποίηση φαινομένων και παγιωμένων καταστάσεων σε επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών, με σκοπό τον εντοπισμό εναλλακτικών λύσεων και βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών (Ρουμπέα, στο Χατζηδήμου κ.ά., ό.π.:315-321).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας με υπεύθυνη την Δέσποινα Τσακίρη (2008), πραγματοποίησε έρευνα σχετική με την «αξιολόγηση και τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης». Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ανέδειξε μία νέα προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, το εκπαιδευτικό σύστημα προσλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα, συνεπώς αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική κατάσταση (εκπαιδευτικές πολιτικές, τρόποι λειτουργίας και οργάνωσης των θεσμών, συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, μαθητών, συλλόγων γονέων και άλλων φορέων). Σκοπός της μελέτης ήταν να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ευρώπη, καθώς το σχολείο εκλαμβάνεται ως ολότητα, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και να κατανοηθεί ο τρόπος λειτουργίας των βασικών αξόνων αξιολόγησης – εκπαιδευτικών, σχολικής μονάδας και

εκπαιδευτικής πολιτικής – που συμβάλλουν στην αξιολόγηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ερευνήτρια επέλεξε ως βασικούς άξονες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εφ' όσον αυτοί καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αποτελούν δυναμικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στο υλικό που παρέχουν οι Εθνικές Εκθέσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο δίκτυο «Ευρυδίκη». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι οι χώρες της Ε.Ε. στρέφονται σε τρεις κοινές κατευθύνσεις για την οργάνωση των αξιολογικών τους συστημάτων: α) την ανάπτυξη της αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο και καθιέρωση ενός δικτύου πληροφοριών, β) την αναπροσαρμογή του ρόλου της επιθεώρησης με την ανάπτυξη της συντονιστικής και συμβουλευτικής δράσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και γ) την ανάπτυξη της αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο, σημειώνοντας ότι σε πολλές χώρες υπάρχει και νομοθετική κατοχύρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Άλλη διαπίστωση από την ανάλυση των δεδομένων, είναι ότι οι χώρες της Ε.Ε. αναζητούν τρόπους ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο τρόπος για να πραγματοποιηθεί αυτή η ρύθμιση είναι να αξιοποιηθούν οι ανθρώπινοι πόροι μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, της συν-αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, να ενισχυθούν οι μηχανισμοί στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, να αναπτυχθεί η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των σχολικών μονάδων με τη δημοσίευση δεικτών αξιολόγησης και να αναπτυχθούν δίκτυα συνεργασίας με τους συντελεστές της σχολικής μονάδας και με τους εταίρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Άλλη έρευνα που εκπονήθηκε μέσω του ΚΕΕ από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια Μαρία Τζάνη είχε ως θέμα μελέτης: «Η διάγνωση αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δημιουργία μοντέλου μόνιμης αξιολόγησής του». Η έρευνα για την οποία γίνεται λόγος δεν αφορά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, αλλά σε μία μόνο πτυχή της, εκείνη της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, όπως αποκαλύπτεται μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, στόχος της μελέτης αυτής ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών της καλλιέργειας και ανάπτυξης της γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα στα σχολεία. Ως κριτήρια της

γλωσσικής ικανότητας, χρησιμοποιήθηκαν: η εννοιολογική κατανόηση κειμένου, η γνώση και αναγνώριση όρων, η φαντασιακή-συμβολική λειτουργία της γλώσσας, η πληρότητα και η δημιουργικότητα στην έκφραση του γραπτού λόγου. Κριτήρια μαθηματικής ικανότητας αποτέλεσαν η κατανόηση και χρήση απλών μαθηματικών εννοιών και συμβόλων, η κατανόηση και χρήση ιδιοτήτων βασικών μαθηματικών πράξεων, η γεωμετρική αντίληψη του επιπέδου και του χώρου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η έρευνα αποκάλυψε μια δυσάρεστη εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος, εφ' όσον απέδειξε την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να «καλλιεργεί τις ενδιάθετες ικανότητες των μαθητών» και ότι η μεθοδολογία που ακολουθείται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι τέτοια, που «παραδίδει τους μαθητές σε χειρότερο επίπεδο από εκείνο που τους παρέλαβε». Αντίστοιχα ήταν και τα συμπεράσματα σχετικά με τις μαθηματική δεξιότητα των μαθητών, η οποία ακολουθεί «πτωτική πορεία, απόρροια της πτωτικής πορείας των ιδιοτήτων που την αποτελούν, φαινόμενο που αποδίδεται αποκλειστικά στην ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία». Το γενικό συμπέρασμα επομένως της έρευνας συνοψίζεται στο ότι η κύρια αιτία που ευθύνεται για την αναποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο σύνολό του, είναι η ακολουθούμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία (Τζάνη, στο Βερέβη, 2001:134-138).

Ένα νέο εργαλείο το οποίο αποτυπώνει την εικόνα του σχολείου με πολλαπλούς τρόπους, είναι το «πορτραίτο του σχολείου», που δημιουργείται με τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με επαγγελματίες ερευνητές εκτός σχολείου. Ακριβώς αυτό ήταν το αντικείμενο έρευνας του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam – Leadership for learning (LFL), στο οποίο συμμετείχαν επτά χώρες: Αγγλία, ΗΠΑ, Αυστραλία, Ελλάδα, Νορβηγία, Δανία, Αυστρία με συντονιστή σε διεθνές επίπεδο το Πανεπιστήμιο του Cambridge και σε ελληνικό επίπεδο το Πανεπιστήμιο Πατρών σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου κάθε χώρας που συμμετέχει στο πρόγραμμα συνεργάζεται με τρία σχολεία για τρία χρόνια. Το πρόγραμμα επικεντρώνεται στη μελέτη του ρόλου της ηγεσίας του σχολείου στη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος μάθησης. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η έννοια της ηγεσίας στο πρόγραμμα, αφορά σε κάθε άτομο ή ομάδα που συμμετέχει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και επηρεάζει το σχολείο. Το πορτραίτο του σχολείου στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος επιτρέπει την αυτοαξιολόγησή του και στοχεύει στη βελτίωσή του. Προϋποθέσεις διαμόρφωσης του πορτραίτου στο

συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν α) να είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα και να αποτελείται από τους καλύτερους μαθητές και τους πιο συνεργάσιμους γονείς, β) να αφιερωθεί αρκετός χρόνος ώστε τα στοιχεία να είναι αξιόπιστα, γ) να διαμορφωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας και τους συμμετέχοντες στην έρευνα και δ) όσοι εμπλέκονται να είναι πρόθυμοι να ενεργήσουν προς την κατεύθυνση της αλλαγής και της ανάπτυξης του σχολείου, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρακολούθηση (Shadowing), η αξιολόγηση με φωτογραφίες, το focus groups, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος LFL, ο ερευνητής που συνεργαζόταν με καθένα από τα σχολεία, συνόδευσε τον διευθυντή για μια σχολική ημέρα, παρακολούθησε (shadowing) και κατέγραψε τις αντιδράσεις του, τις σχέσεις του με τη σχολική κοινότητα και την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών. Η αξιολόγηση με φωτογραφίες πραγματοποιήθηκε από ομάδες τεσσάρων μαθητών, οι οποίοι φωτογράφησαν 4 μέρη του σχολείου όπου κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται ευτυχισμένο, 4 πράγματα του σχολείου για τα οποία κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται υπερηφάνεια, 4 πράγματα του σχολείου που ο καθένας βρίσκει ασυνήθιστα, 4 πράγματα που ο καθένας θα ήθελε να αλλάξει. Το focus groups αφορά σε ομάδες 6-12 ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, οι οποίες συζητούν πάνω σε ένα καθορισμένο με σαφήνεια θέμα με τη βοήθεια ενός ατόμου που διευκολύνει τη συζήτηση με στόχο να καταγραφούν διεξοδικά οι απόψεις των ομάδων. Το LFL κατέγραψε τις απόψεις δύο focus groups το ένα με μαθητές και το άλλο με γονείς, επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία και στο τέλος του προγράμματος για να εντοπιστούν τυχόν μετατοπίσεις στις αντιλήψεις γονέων και μαθητών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν ατομικά με καθηγητές καθώς και με το Διευθυντή του κάθε σχολείου, ενώ τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις τους για την ηγεσία, τη μάθηση και πώς αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση, καθώς και το στάδιο ανάπτυξης του σχολείου. Παράλληλα με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτύπωση των πορτραίτων, αξιοποιήθηκαν και τα επιπλέον στοιχεία του σχολείου, όπως: στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα του σχολείου και παρέχουν μια συνοπτική εικόνα γι' αυτό, το περιορισμένο αλλά κοινοποιημένο στο διαδίκτυο πορτραίτο του σχολείου που έχει συνθέσει το ίδιο το σχολείο ανεξάρτητα από το LFL, και το πλήρες πορτραίτο του σχολείου στο διαδίκτυο, αλλά με ελεγχόμενη πρόσβαση (Μπινιάρη & Μπαγάκης, στο Μπαγάκης, ό.π.:146-156).

Ο Γιώργος Μαγγόπουλος (2005), στα πλαίσια της μεταπτυχιακής του εργασίας διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους και στην επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν. Ακόμη το ενδιαφέρον της έρευνας στράφηκε στους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης, στα κριτήρια, τους φορείς και τις μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα. Ακόμη, άλλο ένα θέμα που απασχόλησε την έρευνα, ήταν οι παράγοντες οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά την αξιολόγηση, καθώς και το ερώτημα «ποιος ή ποιοι νομιμοποιούνται να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα», πώς μπορούν αυτά να αξιοποιηθούν και ποιες οι απόψεις τους για το δικαίωμα υποβολής ενστάσεων. Στα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ελάχιστα ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και νομοθετικού πλαισίου που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αναφέρονται στην αξιολόγηση με αρνητικό τρόπο, όταν συνδέουν την αξιολόγηση με πελατειακές σχέσεις, ενώ τα θετικά σχόλια αφορούν στη δυνατότητα βελτίωσης, την ενδυνάμωση της υπευθυνότητας, την αξιοκρατία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατά της αξιολόγησης, αλλά υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει σαφή άποψη. Όσοι διαφωνούν θεωρούν ότι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης αναπτύσσονται προβληματικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων και επίσης διαφωνούν με τον ελεγκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας αυτής. Όσοι συμφωνούν, προσδοκούν τη βελτίωση, την ενίσχυση της αξιοκρατίας και της υπευθυνότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υπόλοιποι, είτε αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία, είτε δεν έχουν λάβει σχετική ενημέρωση. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τα κριτήρια αξιολόγησης που προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Βασικές κατηγορίες των κριτηρίων αυτών είναι: η μεθόδευση της διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί δε θα ήθελαν να χρεωθούν τις παραλείψεις, τις αδυναμίες ή τα λάθη άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης. Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησής τους, δείχνουν προτίμηση προς την αυτοαξιολόγηση, αλλά γίνονται δεκτοί στη διαδικασία ως φορείς, τόσο ο Διευθυντής, όσο και ο Σχολικός Σύμβουλος και οι μαθητές. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι σχετικά με τη

μέθοδο αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν μία ποικιλία μεθόδων, επιλέγοντας την παρατήρηση της διδασκαλίας, τη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές και την περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές, τους Σχολικούς Συμβούλους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να γνωστοποιούνται οπωσδήποτε στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς. Εκείνοι που δήλωσαν ότι επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με συνέπειες, αναφέρονται κυρίως στη βαθμολογική εξέλιξη, στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις και στην οικονομική εξέλιξη. Εκτιμούν ότι πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για υποβολή ένστασης σε περίπτωση διαφωνίας με το αξιολογικό αποτέλεσμα. Όσοι νιώθουν αρτιότερα ενημερωμένοι σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης εμφανίζονται λιγότερο δύσπιστοι ως προς την αξιολόγησή τους (Μαγγόπουλος, ό.π.:331-333).

Η Σχολική Σύμβουλος Ελευθερία Παναγιωτίδου μαζί με τους εκπαιδευτικούς Σάββα Γουστέρη και Αλεξάνδρα Γκλούμπου (στο Κακανά, 2006:707-712), διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών), αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε σε 70 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας. Περιλάμβανε δείκτες αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι αναφέρονται στη διδακτική απόδοση του εκπαιδευτικού και στην οργάνωση-διοίκηση της τάξης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μέσο βελτίωσης του διδακτικού/εκπαιδευτικού έργου τους και ότι η διαδικασία αυτή διευκολύνεται σημαντικά με τη χρήση των κατάλληλων μέσων τεχνολογίας. Επίσης θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση έχει θετικά αποτελέσματα για εκπαιδευτικούς και μαθητές και τη θεωρούν μέσο ανατροφοδότησης και βελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς και εμπέδωσης γνώσεων για τους μαθητές. Θεωρούν ότι η δημιουργία ομάδων και η συνεργασία των παιδιών συμβάλλουν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Ακόμη, θεωρούν απαραίτητη την αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας, εφόσον αυτή αποδειχθεί αναποτελεσματική για μια ομάδα παιδιών. Οι νηπιαγωγοί, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, χρησιμοποιούν συχνότερα από τους δασκάλους συμπληρωματικό υλικό και έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων και στο χρόνο πραγματοποίησής τους. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων προκύπτει ότι

είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν σε θέματα αυτοαξιολόγησης και να την εντάξουν στην οργάνωση του μαθήματος.

Οι Παυλινέρη κ.ά., (στο Κακανά κ.ά., ό.π.:735-741), χορήγησαν ερωτηματολόγια σε 136 εκπαιδευτικούς της Β΄θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Ενιαία Λύκεια, Γυμνάσια και Τ.Ε.Ε. των Αθηνών με σκοπό να διερευνήσουν την αυτοαξιολόγηση και τις συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητική άποψη για τη χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης για εξωτερικούς σκοπούς, επειδή ανησυχούν για τις τυχόν δυσμενείς επαγγελματικές συνέπειες. Συμφωνούν, η χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης να διοχετευθεί στην κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, εμφανίζονται αλληλένδετες οι συλλογικές δράσεις με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί σε όλους τους εξωτερικούς προς το σχολείο φορείς, ενώ επιθυμούν τη συμμετοχή της Διεύθυνσης στην αυτοαξιολόγηση και επίσης αποδέχονται σε υψηλό ποσοστό τον έλεγχο από τους μαθητές τους. Το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζεται να διαφωνεί με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, ακόμα και με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Το 2006 ο Ρούσσης Ραφαήλ στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας πραγματοποίησε έρευνα με θέμα: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας». Ειδικότερα, ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας και να αναδειχθούν οι άξονες της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 Γυμνάσια με 123 καθηγητές και 23 Λύκεια και ΤΕΕ με 111 καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, στο νομό Μεσσηνίας. Το δείγμα προερχόταν κατά ένα μεγάλο μέρος από αστικές περιοχές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν πολλά χρόνια και που στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι μόνιμοι. Στο ερώτημα: «Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή κάποιας μορφής αξιολόγησης στην εκπαίδευση», το 90,6% απάντησε θετικά, ενώ το 9,4% απάντησε αρνητικά. Το 11% θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν έχει κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα, το 15% εκτιμά ότι έχει μικρή σκοπιμότητα, το 29% μέτρια σκοπιμότητα, το 23% πολύ, το 16% πάρα πολύ, ενώ δεν απαντά το 5%. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση στις απαντήσεις

σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγηση, αλλά δεν είναι πεπεισμένοι για τον τρόπο που πρέπει να γίνει και για το φορέα που θα την πραγματοποιήσει. Στο ερώτημα: «Μπορεί η αξιολόγηση να βελτιώσει τη σχολική αποδοτικότητα», το 6% απάντησε καθόλου, το 9,8% απάντησε λίγο, το 33,8% απάντησε μέτρια, το 30,8% απάντησε πολύ και το 18,8% πάρα πολύ. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητες κάποιες διαδικασίες αξιολόγησης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, το 8,1% κρίνει τα σχολικά κτίρια και τους χώρους πλήρως κατάλληλα για τη χρήση τους, το 29,5% πολύ ικανοποιητικά, το 41,5% μέτρια, το 14,5% λίγο κατάλληλα και το 6% ακατάλληλα. Ακόμη το 3,4% εκτιμά πως η υλικοτεχνική υποδομή είναι πάρα πολύ καλή, το 23,9% πολύ καλή, το 37,6% μέτρια, το 27,8% λίγο καλή και το 6,8% ακατάλληλη. Διαφοροποιήσεις παρουσιάζουν και οι απαντήσεις που αφορούν στους χώρους που διατίθενται για τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών: Το 6% τους θεωρεί πάρα πολύ καλούς, το 19,7% πολύ καλούς, το 33,3% μέτριους, το 28,6% μη ικανοποιητικούς και το 10,7% ακατάλληλους. Επίσης αναφορικά με την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής, το 6,8% την αξιοποιεί πάρα πολύ, το 33,3% την αξιοποιεί πολύ, το 34,2% μέτρια, το 20,5% λίγο, το 2,6% δεν την αξιοποιεί καθόλου και ένα 2,6% δεν απαντά. Από τις αναλύσεις των δεδομένων φαίνεται ότι η εύκολη πρόσβαση στη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για τη χρήση της. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, ανεξάρτητα από την καταλληλότητά της, ενώ η έλλειψη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης δείχνει ότι δε γίνεται αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής, ακόμη και στην περίπτωση που αυτή είναι επαρκής. Σχετικά με τους διαθέσιμους πόρους, μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 3,8% είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα οικονομικά εμφανίζεται πάρα πολύ μικρή. Η εξέταση των δεδομένων έδειξε ότι, όταν υπάρχουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικών, άλλων φορέων, η αξιοποίηση των οικονομικών πόρων γίνεται με πιο αποδοτικό τρόπο, ενώ παρατηρείται και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό έργο. Επίσης η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι διοικητικές λειτουργίες και οι διαδικασίες τεχνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκείς, σε αντίθεση με την κατανομή των εργασιών, τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος και τη λήψη των απόψεων των μαθητών στο σχεδιασμό. Στους κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή μετέχουν εκπαιδευτικοί

και μαθητές, των οποίων η συνεργασία εκτιμάται ως επαρκής. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται ανεπαρκής η τακτική και αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα σε σχολείο και γονείς. Στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν υπερφορτωμένα και το διαθέσιμο χρόνο για την εφαρμογή τους μη επαρκή. Αποτέλεσμα της ασφυκτικής αυτής πίεσης είναι η ελαχιστοποίηση της χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής και συνεπώς η μείωση της αποδοτικότητας. Τέλος, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι σημαντικοί παράγοντες αυτοαξιολόγησης που ευθύνονται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι: α) η διοίκηση που θέτει στόχους, προτεραιότητες και αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους, β) η απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς καλής εικόνας για τους μαθητές τους, γ) η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, δ) η διασφάλιση τακτικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων και ε) η συνεργασία με άλλους φορείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Όπως έγινε ήδη αντιληπτό, η λειτουργία του σχολείου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η αποτελεσματικότητα του οποίου, εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Η ορθή λειτουργία του δηλώνει την υγιή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η σχέση, ωστόσο, είναι αμφίδρομη. Δεν μπορούμε να αξιωνούμε σωστά σχολεία, χωρίς αντίστοιχα να υπάρχει σωστός σχεδιασμός, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, έκφραση της οποίας αποτελούν τα προγράμματα σπουδών στα ελληνικά Πανεπιστήμια, τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων όλων των βαθμίδων, τα σχολικά εγχειρίδια, η επιστημονική κατάρτιση, οι οικονομικοί πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή, ο συγκεντρωτισμός που διέπει την ελληνική εκπαίδευση κι ο πολύπλευρος ρόλος που απαιτείται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Ο Βερδής (στο Μπαγάκης, 2001:99-100), επιβεβαιώνει τα παραπάνω λεχθέντα σχολιάζοντας, ότι στις μέρες μας η έννοια της εκπαιδευτικής ποιότητας αγκαλιάζει πολλά αντικείμενα, όπως τους πόρους, τα αναλυτικά προγράμματα, το έμπυχο υλικό, τις νέες τεχνολογίες την αυτοαξιολόγηση και την απολογισμικότητα και ότι το νόημα αυτής της ποιότητας είναι η «ευμάθεια». Η έννοια αναφέρεται σε ένα σχολείο, στο οποίο δε μαθαίνουν μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί, για ένα σχολείο ανοιχτό στη διαφορετικότητα, στο οποίο οι μαθητές επιστρέφουν κάθε λίγα χρόνια. Απ' την άλλη πλευρά, με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει βήματα προς τα εμπρός στην ελληνική εκπαίδευση, είναι σωστό να αναρωτηθούμε, αν, υπό τις παρούσες συνθήκες, εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, αν γίνεται η δέουσα αξιοποίηση των υπάρχοντων πόρων κι αν η κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιεί τα θετικά της αποτελέσματα, τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη, κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο. Τίθεται δηλαδή το ερώτημα για ύπαρξη και διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων στο σύνολό τους. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση καλείται να επιτελέσει αυτόν το ρόλο. Όπως διευκρινίζει ο Παλαιοκρασάς (1997:11), χωρίς αξιολόγηση, τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους, αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους.

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην έννοια της αξιολόγησης. Σε γενικές γραμμές, επιχειρείται ένας διαχωρισμός των εννοιών «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μια παρουσίαση των επιχειρημάτων υπέρ και κατά της αξιολόγησης, των μοντέλων, καθώς και των διαδικασιών αξιολόγησης – εσωτερικής, εξωτερικής και συνδυασμού των δύο αυτών.

3.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ευρεία και περιλαμβάνει – όπως επεξηγήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, τόσο τη μακροσκοπική όσο και τη μικροσκοπική διάσταση της εκπαίδευσης. Οι Kellaghan et al. (in Kellaghan & Stufflebeam, 2003:1), διατείνονται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιβάλλεται από μια ευρεία σειρά δραστηριοτήτων και ότι λαμβάνει χώρα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από τις ατομικές μαθητικές αξιολογήσεις και εκτείνεται στις εθνικές αξιολογήσεις και στις δια-εθνικές συγκρίσεις των μαθητικών επιτευγμάτων. Σύμφωνα με το Βεργίδη (στο Μπαγάκης, ό.π.:45-57), η αξιολόγηση αναπτύσσεται προς τρεις κατευθύνσεις: α) Προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της πολιτικής που εφαρμόζεται από κυβερνήσεις, διεθνείς οργανισμούς ή άλλους μακροφορείς δράσης. Αυτές οι μελέτες αξιολόγησης εκπονούνται συνήθως σε κεντρικό επίπεδο, εξυπηρετούν τις ανάγκες της ηγεσίας και συμβάλλουν στη λήψη κεντρικών αποφάσεων. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει η αξιολόγηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. β) Προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης προγραμμάτων και περιφερειακών και τοπικών φορέων. Εδώ εντάσσεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχολείων και γενικότερα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. γ) Προς την κατεύθυνση της εξατομικευμένης αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών, κ.λ.π.

Ο Παλαιοκρασάς (ό.π.:18-25), τονίζει ότι οι βασικότεροι ρόλοι που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στην εκπαιδευτική αξιολόγηση στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής είναι: α) η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας (social efficiency) που θεωρεί το σχολείο ως σύστημα παραγωγής ατόμων με γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις ανάγκες της οικονομίας και β) η έννοια της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης, που βασίζεται στην καθημερινή εργασία των μαθητών και όχι μόνο σε επίσημες σταθμισμένες εξετάσεις.

Παράλληλα, ο Μωραΐτης (2002:132-133), διευκρινίζει ότι στην αξιολόγηση διακρίνουμε δύο διαστάσεις: την κάθετη και την οριζόντια. Η κάθετη, αξιολογεί τα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής ζωής και πιο συγκεκριμένα: α) το εκπαιδευτικό σύστημα από το οποίο εκπορεύονται όλες οι εκπαιδευτικές δομές, β) τη σχολική μονάδα, η οποία είναι απόρροια του συστήματος, γ) τον εκπαιδευτικό και δ) το μαθητή, που είναι ο αποδέκτης της διαπαιδαγωγικής διαδικασίας. Ασχολείται με τις πολιτικές διαστάσεις του προβλήματος και μελετά τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από τη μια μορφή στην επόμενη. Η οριζόντια διάσταση, είναι μια μορφή αποτίμησης κατά επίπεδο των μονάδων και η συνεκτίμηση των μορφών της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Εξετάζει τους δείκτες και τα κριτήρια της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, της εργασίας που λαμβάνει χώρα σε κάθε επίπεδο.

Η αξιολόγηση επιτελεί τρεις λειτουργίες: τη θεσμική, την παιδαγωγική και την κοινωνική. Η θεσμική αφορά στην επιλογή εποπτικών και διοικητικών στελεχών με μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία υφίστανται διαρκή αξιολόγηση. Τα στελέχη αυτά πρέπει να διακρίνονται από επιστημονική κατάρτιση στους τομείς της διεύθυνσης και της οργάνωσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα του συστήματος. Η παιδαγωγική, επιτρέπει τη διάγνωση των ελλείψεων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και προωθεί την εκπαιδευτική προσπάθεια και τους στόχους της. Η κοινωνική λειτουργία, ασχολείται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του και με τον τρόπο που αξιολογείται ο εκπαιδευτικός από τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους (Παπαστεργίου & Κοτζακιάζη, 2002:498).

Ο Ανδρέου (2003:20-22), περιγράφει τέσσερις τάσεις-προσεγγίσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ανάλογα με την προσέγγιση και τις πολιτικές προθέσεις διατυπώνονται οι αρχές, οι διαδικασίες, τα κριτήρια, οι μέθοδοι και η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ταξινομούνται δε, ως εξής: 1) Η πρώτη προσέγγιση συνδέει την αξιολόγηση με το αίτημα για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Ειδικότερα, κάτω από την πίεση των γενικότερων διαθέσιμων δημοσιοοικονομικών μεγεθών και την επίδραση των ιδεών του νεοφιλελευθερισμού για το πρότυπο της επιτυχημένης επιχείρησης - στην οποία υπολογίζεται και αξιολογείται το αποτέλεσμα - το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το μαθητή, το γονέα, τον εργοδότη, όπως είναι οι υψηλές επιδόσεις, η επιτυχία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επαγγελματική διέξοδος και αποκατάσταση. 2) Η δεύτερη προσέγγιση, συναφής με την

πρώτη, συνδέει την εκπαίδευση με την παραγωγή και την αγορά εργασίας. Αναγνωρίζει την ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και την ανάγκη ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων. Οι καλύτερα ενημερωμένοι καταναλωτές του εκπαιδευτικού αγαθού, επιλέγουν τις καλύτερες μεταξύ διαφορετικού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Μ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων και βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης. 3) Η τρίτη τάση προέρχεται από τους πολιτικούς υπέρμαχους της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού. Η αξιολόγηση αυτού του είδους, αποτελεί μέσο ελέγχου, αποσκοπεί στη συμμόρφωση προς τις επιταγές ενός αυταρχικού συστήματος και υποστηρίζει την εξωτερική αξιολόγηση. Ο αξιολογητής – άτομο ή ομάδα - δεν αποτελεί μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η προσέγγιση αυτή αγνοεί μια σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παραγόμενου έργου, προάγει τον ατομικισμό, ενισχύει τις εξουσιαστικές σχέσεις. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι ασαφή, άρρητα και αμφισβητούνται από τους εμπλεκόμενους. 4) Η τελευταία προσέγγιση προέρχεται από το κριτικό ρεύμα της εκπαιδευτικής κοινότητας και αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης, σχολείου, εκπαιδευτικής περιφέρειας και εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη αυτή προκρίνει την εσωτερική αξιολόγηση, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλες οι ενδιαφερόμενες ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα.

Οι αξιολογήσεις κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: στις διαχειριστικές, τις δημοκρατικές και τις συμμετοχικές. Στην πρώτη κατηγορία, οι αξιολογητές πρέπει να είναι ανεξάρτητοι επιστήμονες. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολόγησης στηρίζεται αφ' ενός στο υψηλό τους επίπεδο και στην εξειδίκευσή τους στο πεδίο αυτό και αφ' ετέρου στην ανεξαρτησία τους απέναντι στους εμπλεκόμενους, όπως είναι η πολιτική ηγεσία, οι χρηματοδότες και οι αξιολογούμενοι. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σ' αυτές τις αξιολογήσεις χαρακτηρίζονται από ουδετερότητα. Στη δεύτερη κατηγορία, απαραίτητη είναι η εμπλοκή των πολιτών και η ενημέρωσή τους σχετικά με τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις όσων υπόκεινται σε διαδικασία αξιολόγησης. Στην τρίτη κατηγορία, οι αξιολογητές συνεργάζονται με εκλεγμένους εκπροσώπους των εμπλεκόμενων φορέων και θέτουν στη διάθεσή τους την τεχνογνωσία τους, κυρίως για τεχνικά ζητήματα. Στις συμμετοχικές αξιολογήσεις επιλύονται προβλήματα μέσα από συλλογικές διαδικασίες και συμμετέχουν ισότιμα επιστήμονες και εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων και του πληθυσμού-στόχου.

Ως προς το χρόνο αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι τύποι αξιολόγησης αφορούν: 1) Στην εκ των προτέρων (ex ante) ή διαγνωστική αξιολόγηση. Στην περίπτωση αυτή, αξιολογείται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης πριν την υλοποίησή της, η καταλληλότητα και η συνάφεια των στόχων και η σκοπιμότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. 2) Στη διαρκή (on going) αξιολόγηση, που διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και συνδυάζεται με την παρακολούθηση της παρέμβασης. 3) Στην ενδιάμεση αξιολόγηση, που είναι σχεδόν πάντοτε διαμορφωτική, εφ' όσον συνήθως διενεργείται κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της παρέμβασης και αποσκοπεί στη βελτίωσή της, με τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων. 4) Στην εκ των υστέρων (ex post) αξιολόγηση, που είναι συνήθως απολογιστική ως προς το σκοπό για τον οποίο διενεργείται. Καταγράφει και αναλύει τη συμβολή της παρέμβασης και την επίτευξη των αλλαγών.

Για την εκπόνηση μελέτης αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε την κατηγορία αξιολόγησης που έχει επιλεγεί, τον τύπο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί, τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης, τη μέθοδο και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων.

3.2.1 Σκοπός της αξιολόγησης

Είναι αδύνατη η διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας χωρίς την ύπαρξη σκοπού. Αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης, ο Scriven θεωρεί ότι η αξιολόγηση επιτελεί πλήθος ρόλων, αλλά έχει ένα και μοναδικό σκοπό: να καθορίσει την αξία του πράγματος που τελεί υπό αξιολόγηση. Ο Talmage διατύπωσε την άποψη ότι στους ορισμούς της αξιολόγησης εμφανίζονται συχνά τρεις σκοποί: α) Να αποδοθούν κρίσεις για την αξία ενός προγράμματος, β) Να βοηθηθούν οι σχεδιαστές αποφάσεων να λάβουν πολιτικές αποφάσεις με αίσθημα ευθύνης και γ) Να εξυπηρετηθεί μία πολιτική λειτουργία. Για τον Rossman ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η μάθηση και η παροχή βοήθειας προς τους εξασκούντες επαγγέλματα, ώστε να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις παρατηρήσεις τους. Οι Weiss, Henry και Julnes κινούνται πέρα από τους άμεσους σκοπούς της αξιολόγησης και υποστηρίζουν ότι σκοπός αυτής είναι η κοινωνική βελτίωση με την έννοια της ελάττωσης των κοινωνικών προβλημάτων και της συνάντησης με τις ανθρώπινες ανάγκες (Fitzpatrick et al., 2004:10-11).

Εστιάζοντας, ωστόσο, στη σχολική αξιολόγηση ο Stufflebeam (in Kellaghan & Stufflebeam, 2003:782), θεωρεί ότι τέσσερις είναι οι κύριοι σκοποί της σχολικής αξιολόγησης: 1) Η βελτίωση, η υπευθυνότητα, η κατανόηση και η διάδοση. Πιο

συγκεκριμένα, πρώτος σκοπός είναι η συνεχής βελτίωση του σχολείου και των συγκεκριμένων υπηρεσιών του. 2) Συμπληρωματικά προς αυτόν, βρίσκεται η επιταγή του να εφοδιάζεται το σχολείο και οι συμμετέχοντες σ' αυτό με πληροφόρηση για την υπευθυνότητα σ' όλα τα επίπεδα του σχολείου, την οποία, οι διοικούντες και γενικότερα οι άμεσα ενδιαφερόμενοι μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη λήψη μελλοντικών αποφάσεων. Ειδικότερα, οι αναλυτές και υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής συγκλίνουν στην κοινή πεποίθηση ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999:15). Ο Παλαιοκρασάς (ό.π.:18-25) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μόνο το πρώτο βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, είναι όμως ο καλύτερος προμηθευτής πληροφοριών τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να επέλθουν βελτιώσεις. Οι Παπαστεργίου & Κοτζακιάζης (ό.π.:498) αναφέρουν σχετικά με τα προαναφερθέντα, ότι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να μετρά με εύχρηστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ή των δραστηριοτήτων και να καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τη βελτίωσή τους. 3) Τρίτο σκοπό αποτελεί οι αξιολογήσεις να είναι αθροιστικές, έτσι ώστε το προσωπικό και όλες οι συνιστώσες του σχολείου να αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση της σχολικής λειτουργίας. 4) Τέλος, το σύστημα αξιολόγησης αποσκοπεί στο να τροφοδοτήσει εξωτερικούς ενδιαφερόμενους παράγοντες με στοιχεία, τα οποία θα μπορούν αυτοί να μεταφέρουν ή να προσαρμόσουν, ή να εφαρμόσουν κάπου.

Στη συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τους σκοπούς της δεν απουσιάζει ο αντίλογος. Σύμφωνα με τους αρνητικούς υποστηρικτές, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία με πολιτικό χαρακτήρα. Εκείνος που δίνει εντολή για τη διεξαγωγή της, ταυτίζεται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιών, με συγκεκριμένα κίνητρα και υπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό και επιμέρους στόχους. Επομένως, για να τοποθετηθεί κάποιος απέναντι στην αξιολόγηση, επιβάλλεται να είναι ενήμερος σχετικά με τα πολιτικά προγράμματα που ισχύουν σε διεθνές, εθνικό, τοπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τέλος, οι πίνακες απόδοσης, παρουσιάζουν

ατελώς την «ιστορία» των σχολικών μονάδων και εντάσσονται στη λογική και τους νόμους της ελεύθερης αγοράς (Ανδρεαδάκης, 2005α).

3.2.2 Φάσεις της αξιολόγησης

Κάθε διαδικασία αξιολόγησης, επομένως και η εκπαιδευτική, περιλαμβάνει πέντε φάσεις (Demunder, στο Μπαγάκης, 2001:24-39):

A. Τη συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης, δηλαδή τη συγκρότηση του «αντικειμένου» της αξιολόγησης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων: Η συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης είναι το πλαίσιο αναφοράς με το οποίο συνδέονται τα γεγονότα, τα δεδομένα και οι μετρήσεις, ούτως ώστε να μπορέσουμε να διατυπώσουμε αξιολογικές κρίσεις. Σύμφωνα με τον Παλαιοκρασά (ό.π.:18-25), τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν διεθνώς ταξινομηθεί 1) Σε αυτά που αφορούν στη λειτουργικότητα και τις επιμέρους λειτουργίες του εκπαιδευτικού ιδρύματος, οπότε η αξιολόγηση γίνεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή με εντολή της τοπικής αρχής και 2) Στα μη λειτουργικά αντικείμενα που αφορούν στον προορισμό του σχολείου, οπότε η αξιολόγηση γίνεται σε επίπεδο σχολείου, κοινότητας και περιφέρειας. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται αντικείμενα όπως: η ποιότητα της παιδαγωγικής και επιστημονικής πράξης, οι συνθήκες εσωτερικής οργάνωσης, η διοικητική και οικονομική διαχείριση, οι σχέσεις με τους τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των μαθητικών και διδακτικών πόρων, η οργάνωση εργασίας, η διοίκηση προσωπικού, η δυναμική της οργάνωσης, η διαχείριση άλλων πόρων, η εσωτερική οργάνωση, η διαχείριση του εργασιακού περιβάλλοντος, η ανάπτυξη εξωτερικών σχέσεων, η αξιολόγηση και παρακολούθηση και η γενική διαχείριση. Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται α) οι εισοδοί του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή: το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, το κοινωνικό-θεσμικό περιβάλλον, η φύση, ποσότητα και ποιότητα του βασικού εξοπλισμού, η φύση, ποσότητα και ποιότητα πόρων παιδαγωγικής και τεκμηρίωσης, το προσωπικό και ο σχολικός πληθυσμός, β) οι διαδικασίες, στις οποίες εντάσσονται: οι μέθοδοι εργασίας και το περιβάλλον δράσης, οι διοικητικές εργασίες, η γενική και οικονομική διοίκηση, οι παιδαγωγικές λειτουργίες και ο σχολικός πληθυσμός, γ) οι έξοδοι του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως: η ποιότητα των παραγόμενων υπηρεσιών, η επικοινωνία με τους εταίρους και το περιβάλλον, το προσωπικό, ο σχολικός πληθυσμός.

Το αντικείμενο αξιολόγησης είναι προϊόν που δομείται με βάση τους σκοπούς και τους στόχους. Δεν πρέπει να συγχέονται το «αντικείμενο» με τους «σκοπούς-στόχους». Το αντικείμενο σχετίζεται με το «τι» αξιολογείται, ενώ ο «σκοπός-στόχος» με το γιατί αξιολογείται αυτό το αντικείμενο. Οι σκοποί-στόχοι προσδιορίζονται θέτοντας το ερώτημα, «γιατί αξιολογείται στην περίπτωση αυτή το συγκεκριμένο αντικείμενο αξιολόγησης;» λαμβάνοντας ο αξιολογητής υπόψη την προβληματική που καθιστά αναγκαία την αξιολόγηση. Ακόμη στον προσδιορισμό των στόχων παίζουν καθοριστικό ρόλο ο φιλοσοφικός προσανατολισμός του αξιολογητή και η σχολή αξιολόγησης στην οποία είναι ενταγμένος.

Β. Την επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης. Επιβάλλεται η χρήση τους για την αποφυγή αυθαίρετων κρίσεων. Αποτελούν τους άξονες αναφοράς πάνω στους οποίους γίνεται μια κρίση και τα χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης. Τα κριτήρια είναι πολυάριθμα.. Επιβάλλεται κατά συνέπεια η επιλογή τους. Η επιλογή των κριτηρίων είναι προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ της αρχής που υποβάλλει το αίτημα αξιολόγησης και της αρχής που αναλαμβάνει την υλοποίηση της αξιολόγησης. Για να προσδιοριστούν όμως τα κριτήρια αξιολόγησης, πρέπει προηγουμένως να έχουν τεθεί τα σωστά και κρίσιμα ερωτήματα στα οποία απαιτείται να δοθεί απάντηση. Ο Stufflebeam (in Kellaghan & Stufflebeam, op.cit.:785) αναφέρει ότι σύμφωνα με τη the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, η υγιής αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις απαιτήσεις όσον αφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται: στη χρησιμότητα, στην εφικτότητα, στην ορθότητα και στην ακρίβεια.

Ο Κασσωτάκης (2003:4), αναφερόμενος στα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι πρέπει να πληρούν τις εξής προϋποθέσεις: να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ακρίβεια, να είναι γνωστά εκ των προτέρων σε όλους και να γίνονται με τον ίδιο τρόπο αντιληπτά και από τους αξιολογητές και από τους αξιολογούμενους. Ακόμη να είναι αποδεκτά και από τις δύο πλευρές, λόγος για τον οποίο επιβάλλεται να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, να λαμβάνουν υπόψη τους την εκπαιδευτική πραγματικότητα και, προπάντων, τις συνθήκες, μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τη βοήθεια και τις δυνατότητες που τους προσφέρονται και τις ιδιαιτερότητες των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Η περιγραφή των κριτηρίων περιλαμβάνει τους ρόλους, τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού στο σχολείο, στην τάξη και στην κοινωνία. Παρουσιάζει

αναλυτικά την αναμενόμενη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν και τα κριτήρια αξιολόγησης, προκύπτουν με βάση τις δεξιότητες του «καλού» εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Όσο πιο εμπειριστατωμένη και διεξοδική είναι η περιγραφή του έργου του εκπαιδευτικού, τόσο πιο εύκολος είναι ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης (Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002:29).

Γ. Τη συγκρότηση μεθόδου αξιολόγησης. Πρόκειται για τη συλλογή δεδομένων, απαραίτητων στη διαμόρφωση κρίσεων. Αναφέρεται στο «πώς» της αξιολόγησης, στους πρακτικούς τρόπους και στις πρακτικές ενέργειες μέσω των οποίων καταλήγει ο αξιολογητής στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Δ. Τη διατύπωση κρίσεων. Οι κρίσεις που διατυπώνονται δεν είναι ούτε αυθόρμητες, ούτε διαισθητικές, ούτε αυθαίρετες. Πρόκειται για επιστημονικά τεκμηριωμένες κρίσεις, που βασίζονται στις παραπάνω διαδικασίες.

Ε. Τη διατύπωση προτάσεων. Στόχος της διατύπωσης προτάσεων, είναι η βελτίωση του πλέγματος παρέμβασης.

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα εφ' όσον τηρούνται οι προϋποθέσεις α) της εγκυρότητας, δηλαδή όταν αξιολογείται ο προσδιορισμένος στόχος με ακρίβεια και χωρίς παρεκκλίσεις, β) της αξιοπιστίας του αποτελέσματος, δηλαδή όσες φορές κι αν επαναληφθεί η διαδικασία κάτω από τις ίδιες συνθήκες να δίνει το ίδιο αποτέλεσμα και γ) της αντικειμενικότητας, όταν δηλαδή η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους υποκειμενικούς παράγοντες, που είναι άσχετοι προς το αντικείμενο αξιολόγησης.

3.2.3 Φορέας αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει λόγος για το φορέα αξιολόγησης και τα χαρακτηριστικά που πρέπει βάσει των βιβλιογραφικών αναφορών να τον διακρίνουν. Ο φορέας – άτομο ή ομάδα -, πρέπει να είναι εκπαιδευτικός, ο οποίος να διαθέτει τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα, έτσι ώστε να μην τεθεί σε αμφισβήτηση η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των διαδικασιών και του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Επομένως, βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατά το δυνατόν αξιοκρατικότερη επιλογή των κριτών. Κατ' επέκταση χρειάζεται οι φορείς αξιολόγησης να επιμορφώνονται πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε θέματα που σχετίζονται με τους στόχους, τις τεχνικές, τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:83-

84). Οι Χανιωτάκης & Καψάλης (ό.π.:30), συμπληρώνουν για το ρόλο του αξιολογητή, ότι θα πρέπει αυτός να βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει ότι ο αξιολογητής δεν είναι ένα απλό μέλος της διοίκησης και επομένως ξένος προς το σώμα των εκπαιδευτικών, αλλά ότι ανήκει στην ίδια παιδαγωγική οικογένεια και ότι κοινός στόχος και των δύο μερών αποτελεί το καλό της εκπαίδευσης και των μαθητών. Παράλληλα, ο φορέας αξιολόγησης διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης και της συζήτησης σε θέματα που σχετίζονται με προβλήματα της σχολικής μονάδας ή με δημιουργική κριτική. Επιπλέον ο αξιολογητής αντιμετωπίζει με διακριτικότητα τα προσωπικά ζητήματα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού και επιδιώκει τη σύμφωνη γνώμη του σχετικά με τις βελτιωτικές ενέργειες που πρέπει να γίνουν, χωρίς να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ότι αυτές είναι επιβεβλημένες.

Οι Cuba & Lincoln (στο Δημητρόπουλος, 2004:151-152) διατυπώνουν τα εξής κύρια χαρακτηριστικά του καλού αξιολογητή: 1) Ικανότητα ανταπόκρισης στις προσδοκίες και απαιτήσεις, 2) Προσαρμοστικότητα στις ιδιαιτερότητες της κάθε κατάστασης αξιολόγησης, 3) Ολιστική αντιμετώπιση της αξιολόγησης, με αίσθηση και χειρισμό του όλου, 4) Εκτενής γνώση διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης, αλλά και θεμάτων σχετικών με το υπό αξιολόγηση αντικείμενο, 5) Διαδικαστική ετοιμότητα και αμεσότητα και 6) Ικανότητα αποσαφήνισης, συνόψισης και διερεύνησης άτυπης και ιδιοσυστατικής συμπεριφοράς. Ακόμη ο αξιολογητής απαιτείται να είναι ουδέτερος απέναντι στην αξιολόγηση του αντικειμένου αξιολόγησης, ούτως ώστε να είναι αντικειμενικός στις κρίσεις του και να επιλέγει κριτήρια και διαδικασίες που διευκολύνουν αυτήν την αντικειμενικότητα.

Οι Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2004:13), αναφέρουν πως σήμερα, πολλοί οργανισμοί διευθύνονται από άτομα τα οποία εκπαιδεύονται επίσημα σαν αξιολογητές, παρακολουθούν επαγγελματικά συνέδρια, μελετούν ευρέως πάνω στο πεδίο και αναγνωρίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο ως ενός αξιολογητή ή ως μέλη του προσωπικού, τα οποία έχουν πολλές άλλες υπευθυνότητες, διοικητικές, εργασιακές - είτε με μαθητές είτε με πελάτες-, αλλά και καθήκοντα αξιολόγησης.

Οι Rallis & Rossman βλέπουν τον αξιολογητή ως έναν κριτικό φίλο, ο οποίος πρέπει να είναι ένα έμπιστο πρόσωπο, περισσότερο φίλος παρά κριτής, που ωστόσο, δε φοβάται να ασκήσει κριτική. Ο Schwandt περιγράφει τον αξιολογητή στο ρόλο ενός δασκάλου που βοηθά τους ασκούντες ένα επάγγελμα να αναπτύξουν σημαντική κριτική ικανότητα. Ο Patton οραματίζεται τον αξιολογητή στο ρόλο του διευκολυντή, του

συνεργάτη, του δασκάλου, του συμβούλου διαχείρισης, του πράκτορα κοινωνικής αλλαγής. Επίσης οι αξιολογητές διαδραματίζουν κατά τον Lipsey και το ρόλο ενός επιστημονικά εξειδικευμένου ατόμου, που έχει την ικανότητα να εντοπίζει πράγματα, να προχωρά σε συστηματικές παρατηρήσεις και μετρήσεις, να συγκρίνει, να αναλύει και να ερμηνεύει με αντικειμενικότητα (Fitzpatrick et al., op.cit.:12-13).

3.3 Έννοια και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ο Κολτσάκης (2007) αναφέρει ότι η σχολική μονάδα αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, δηλαδή μια τυπική οργάνωση που έχει καθορισμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων της παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των νέων.

Με βάση τη συστημική θεωρία, κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Σε αυτό το ανοιχτό σύστημα της σχολικής μονάδας εισρέουν παραγωγικοί πόροι: οι διδάσκοντες, οι μαθητές, οι γνώσεις τους, οι συμπεριφορές τους, τα προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις κ.λ.π. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων της, οι εισροές μετασχηματίζονται σε εκροές: σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, τροποποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και διδάσκοντες, μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, κ.λ.π. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π., το σύστημα διοίκησης της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι απλό και ευέλικτο προκειμένου να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η σχολική μονάδα, λειτουργεί ως ένα ανοιχτό σύστημα, όπου οι μαθητές, οι διδάσκοντες, τα προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό, οι υποδομές και ο εξοπλισμός, αποτελούν ταυτόχρονα τις εισροές και τις εκροές της. Προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, απαιτείται ορθολογική αξιοποίηση των υλικών και των άυλων πόρων της, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι της, ελαχιστοποιώντας το κόστος και μεγιστοποιώντας το όφελος. Απαραίτητη προϋπόθεση, συνεπώς, αποτελεί η αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συγκεκριμένα απαιτείται προγραμματισμός δράσης,

οργάνωση της λειτουργίας του, διεύρυνση της ανθρώπινης προσπάθειας και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων λειτουργίας του. Μέσω του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και της από κοινού λήψης αποφάσεων, καθορίζονται οι αντικειμενικοί σκοποί της και προσδιορίζονται οι μέθοδοι προσέγγισής τους. Οι αντικειμενικοί αυτοί στόχοι μπορεί να είναι είτε εσωτερικοί και να αφορούν αποκλειστικά τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, είτε εξωτερικοί, οπότε σχετίζονται με την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, όπως είναι η αγορά εργασίας, οι τοπικές κοινωνίες, αλλά και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εσωτερικοί αντικειμενικοί στόχοι της σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν σε παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και διοικητικούς. Ωστόσο, οι αντικειμενικοί στόχοι για τους οποίους γίνεται λόγος, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες του οργανισμού, το περιβάλλον και τις αδυναμίες του. Παρά το ότι, επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί τον αποδέκτη και εφαρμοστή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καλείται τα τελευταία χρόνια, να ασκήσει η ίδια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, διευρύνοντας τα περιθώρια αυτονομίας της.

Με περισσότερο λακωνικό ύφος, αλλά εύγλωττο εντούτοις, ο Στεργιόπουλος (2008:10), ταυτίζεται με τα παραπάνω λεχθέντα, αναφέροντας ότι το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο δράσης όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης που μοιράζονται την ευθύνη για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του.

Σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι σχεδόν αδύνατο να παρασχεθεί εξαντλητικός ορισμός που να είναι αποδεκτός από όλους. Ωστόσο η σχολική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει κρίσεις σχετικά με τις επιδόσεις των σχολείων μέσω της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών και τους σχετικούς με αυτές ρητούς στόχους, τα κριτήρια και τις αξίες. Στην ιδανική περίπτωση η σχολική αξιολόγηση συνεπάγεται εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, η οποία καλύπτει όλες τις πτυχές της σε ένα σχολείο και τις επιπτώσεις τους επί της μάθησης των μαθητών. Η εν λόγω ανασκόπηση και ανάλυση αυτή αφορά σε μια σειρά από εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα, που αντανακλώνται σε στοιχεία όπως το προσωπικό, οι πόροι του προγράμματος σπουδών, η ποιότητα της ηγεσίας και η διαχείριση της μάθησης και των δραστηριοτήτων, καθώς και τα πρότυπα που πρέπει να επιτευχθούν από τους μαθητές. Από την άποψη αυτή, η αξιολόγηση των σχολείων, που αποτελεί μία μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν αποτελεί αυτοσκοπό,

αλλά το πρώτο βήμα στη διαδικασία της βελτίωσης και της αναβάθμισης της ποιότητας του σχολείου (Anton De Grauwe & Naidoo, 2010). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν αποτελούν ένα μέσο για την κατηγοριοποίησή της, αλλά αντίθετα, διαμέσου του ανατροφοδοτικού χαρακτήρα τους, συντείνουν στην κινητοποίηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών λειτουργών, με σκοπό να ληφθούν τα απαραίτητα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση (Στεργιόπουλος, 2008:11).

Σύμφωνα με το Irish National Teacher' s Organisation (2010), ολόκληρη η σχολική αξιολόγηση έχει σχέση με τις εργασίες στο σύνολο της σχολικής μονάδας και αφορά στο διδακτικό προσωπικό, τη διαχείριση των σχολείων, τους γονείς και τους μαθητές. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αλληλεπιδρούν με την ομάδα αξιολόγησης για να συζητήσουν θέματα σχετικά με το έργο του σχολείου.

Μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαπιστώνεται η ενδεχόμενη θετική αλλά και αρνητική πορεία, εντοπίζονται οι αδυναμίες και επιδιώκεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σύμφωνα με το καινούριο νομοσχέδιο, τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα αφορούν στους πόρους, τη διοίκηση του σχολείου, την υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών, το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, το συνολικό πρόγραμμα της κοινωνικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής δράσης του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις κοινοτικές δράσεις του σχολείου σ' όλους τους τομείς, καθώς και τα αποτελέσματα της φοίτησης, επίδοσης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Μπενέτου, 2010).

3.3.1 Δείκτες ποιότητας

Με αφορμή την αμέσως προηγούμενη αναφορά στο νέο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των σχολείων, ακολουθεί ανάλυση σε ένα επιπλέον ζήτημα που αποτελεί τάση των τελευταίων ετών και σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση - τη μικροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης - και αφορά στους δείκτες αξιολόγησης. Συναντώνται και ως δείκτες ποιότητας ή δείκτες επίδοσης/απόδοσης (performance indicators). Ο τελευταίος αυτός όρος καθιερώθηκε στην πρακτική της εκπαίδευσης στην Αμερική και στην Αγγλία παράλληλα με τον όρο «επίπεδα επιθυμητής απόδοσης» (performance standards), για την αξιολόγηση του σχολείου.

Σκοπός της ύπαρξής τους είναι να αναλύουν διάφορες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος και να διευκολύνουν διεθνείς συγκρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να είναι είτε ποιοτικοί είτε ποσοτικοί. Μέχρι στιγμής έχουν χρησιμοποιηθεί ως επί το πλείστον δείκτες σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών (Δημητρόπουλος, 2004:138-139). Οι Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (ό.π.:314), σχολιάζουν ότι οι δείκτες σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ή ενός κοινωνικού συστήματος και ότι δρουν σαν όργανα έγκαιρης προειδοποίησης, όταν υπάρχει πρόβλημα ή παρέχουν τη διαβεβαίωση ότι όλα λειτουργούν ομαλά. Σύμφωνα με τον Fitz Gibbon, ένας εκπαιδευτικός δείκτης είναι στατιστική, η οποία συλλέγεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να μελετηθεί η επίδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Shavelson et al., περιέγραψαν έναν εκπαιδευτικό δείκτη ως μία ανεξάρτητη ή σύνθετη στατιστική, η οποία συνδέεται με μια βασική λειτουργία στην εκπαίδευση και είναι χρήσιμος στα πλαίσια πολιτικής χάραξης (Παμουκτσόγλου, 2003:30).

Στις αρχές του 2001, στην Έκθεση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων», επισημαίνεται ότι η μεγαλύτερη πίεση για επιτυχία αφ' ενός, και η σμίκρυνση των προϋπολογισμών καθιστούν αναγκαία την κατανομή των πόρων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχουν περισσότερες ανάγκες. Συνεπώς, ανέκυψε το θέμα της κατανόησης για το ποια σχολεία λειτουργούν καλά και ποια όχι και της ύπαρξης ενός εθνικά αναγνωρισμένου τρόπου ή διαφορετικά, ενός κριτηρίου ή ενός δείκτη προόδου, σύμφωνα με τον οποίο θα έπρεπε να μετριέται η επιτυχία. Κατά την ίδια χρονική περίοδο, συντάχθηκε, εκδόθηκε και δημοσιεύθηκε η «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης», η οποία κατέληγε σε 16 δείκτες που καλύπτουν τέσσερις ευρείς τομείς: α) Τα επίπεδα επιδόσεων, που συμπεριλαμβάνουν: τα Μαθηματικά, τις Αναγνωστικές Δεξιότητες, τις Θετικές επιστήμες, τις Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών, τις Ξένες γλώσσες, την Ικανότητα του μανθάνειν και την Αγωγή του Πολίτη. β) Την επιτυχία και μετάβαση, που αναφέρεται: στην εγκατάλειψη του σχολείου, την ολοκλήρωση του Β' κύκλου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. γ) Την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει: την αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των γονέων, και δ) Τους πόρους και τις δομές, δηλαδή: την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή στην προσχολική

εκπαίδευση, τον αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή και την εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή (Κάτσικας, στο Κάτσικας & Καββαδίας, 2002:252-253, Παμουκτσόγλου, ό.π.:32-33, Ρουσάκης & Πασιάς, 2006:162-163, Κάτσικας κ.ά., 2007:141-143).

Άμεσα, το ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), προώθησε το πρόγραμμα «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έδωσε στη δημοσιότητα τον «Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ο Οδηγός προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση 17 δείκτες αξιολόγησης, οι οποίοι καλύπτουν επίσης 4 ευρείες θεματικές ενότητες:

Α) Τη διαχείριση-αξιοποίηση πόρων, που συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα: 1.Υλικοτεχνική υποδομή (ελλείψεις της σχολικής μονάδας, περίσσειμα αιθουσών, αξιοποίηση διατιθέμενων χώρων, ασφάλεια χώρων, κατάσταση εξοπλισμού, αξιοποίηση οικονομικών πόρων κ.ά.), 2. Ανθρώπινο δυναμικό (ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς, επάρκεια σπουδών, επαγγελματική εμπειρία κ.ά.), 3. Οργάνωση της σχολικής ζωής (εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων, λήψη αποφάσεων με βάση τις οργανωτικές δυνατότητες, κατανομή τάξεων, κριτήρια σημαντικότητας ενοτήτων, εναλλακτικά προγράμματα διδασκαλίας, κ.ά.) και 4. Μέσα διδασκαλίας (συγκρότηση σχολικού προγράμματος με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες, σχολικά εγχειρίδια, συνοχή διδασκαλίας-μάθησης, συνάφεια γνωστικών αντικειμένων, εξισορρόπηση έκτασης και βάθους της ύλης, κ.ά.).

Β) Τις σχέσεις-κλίμα, δηλαδή: 5. τη Φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας (σκοποί του συγκεκριμένου σχολείου, κανόνες δεοντολογίας, παράδοση του σχολείου, χαρακτηριστικά που αποδίδονται από την κοινωνία, κ.ά.), 6. τις Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (κανόνες που διέπουν τις σχέσεις, η ηγεσία ως διάυλος επικοινωνίας, κατακόρυφος και οριζόντιος διάυλος, τυπικοί και άτυποι διάυλοι, κ.ά.), 7. τις Σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών (αμοιβαιότητα σχέσεων, σχολικό κλίμα, κλίμα σχολικής τάξης, μαθητική κοινότητα, κ.ά.), 8. τις Σχέσεις μεταξύ των μαθητών (κουλτούρα και δυναμική της ομάδας, επικοινωνιακό πλαίσιο, κ.ά.), 9. το Σχολείο και τους γονείς (διάυλοι επικοινωνίας, θεσμοθετημένες και άτυπες συναντήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, κ.ά.), και 10. το Σχολείο και το θεσμικό περιβάλλον (τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικές αρχές, ιδρύματα, φορείς και οργανώσεις, κ.ά.).

Γ) Τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που σχετίζονται με τα εξής: 11. Διδασκαλία (ενεργή συμμετοχή των μαθητών, σύνδεση με την καθημερινή ζωή, βασικές έννοιες και δεξιότητες και όχι μεταβίβαση πληροφοριών, σαφήνεια στόχων, αξιοποίηση χρόνου διδασκαλίας, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, επιστημονική ακρίβεια και σαφήνεια, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, κ.ά.), 12. Μάθηση (αξιοποίηση φυσικής περιέργειας και δημιουργικότητας των μαθητών, ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών για αυτόνομη μάθηση, καλλιέργεια δεξιοτήτων, ανάληψη και ολοκλήρωση ατομικών και συλλογικών εργασιών, κ.ά.), και 13. Αξιολόγηση (συνάφεια μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης, με στόχους, εγκυρότητα, αξιοπιστία, ανατροφοδότηση διδασκαλίας, ταξινόμηση υλικού αξιολόγησης, ενημέρωση γονέων, κ.ά.).

Δ) Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που αναφέρονται στα κάτωθι: 14. Φοίτηση-εγκατάλειψη (πρόωρη εγκατάλειψη, ελλιπής φοίτηση, πραγματικός χρόνος φοίτησης-φυσική παρουσία, ουσιαστικός χρόνος φοίτησης-ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία, κ.ά.), 15. Επίδοση-πρόοδος (απόσταση από στόχους, ατομική πρόοδος, παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο, κ.ά.), 16. Συναισθηματική ανάπτυξη (συναισθηματικές εκρήξεις, παραβατικές συμπεριφορές, ευκαιρίες συναισθηματικής ανάπτυξης, πολιτιστικές εκδηλώσεις, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παιχνίδια, άθληση, εκδρομές, οργανωμένες συναντήσεις, κ.ά.), και 17. Επαγγελματική-ακαδημαϊκή εξέλιξη (κλίσεις, επαγγελματικές συνθήκες και προοπτικές, προγράμματα σπουδών, κ.ά.) (Μενδώνης κ.ά., στο Κάτσικας & Καββαδίας, ό.π.:197, Ανδρεαδάκης, 2005γ, Κάτσικας κ.ά., ό.π.:143-145).

Σύμφωνα με τους Gray & Wilcox, οι δείκτες απόδοσης πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Δημητρόπουλος, 2004:139):

- Να σχετίζονται με την απόδοση του σχολείου
- Να κατέχουν κεντρική θέση στη σχολική διαδικασία
- Να αντανακλούν τις προτεραιότητες του σχολείου
- Να είναι ελέγξιμη η επίτευξή τους
- Να επιτρέπουν συγκρίσεις
- Να μην είναι πολυάριθμοι
- Να διευκολύνουν τη διαπίστωση της εικόνας του σχολείου σε διαχρονική βάση

3.3.2 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως ήδη επανειλημμένως αναφέρθηκε, είναι μία ευρεία έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει εκτός των άλλων πτυχών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Με αφορμή τον ισχύοντα νόμο 2986/2002 για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κάτω από τον τίτλο «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», παραθέτουμε τα σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποσπάσματα: Σύμφωνα με το άρθρο 4, «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τα παιδιά. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

Παράλληλα, όπως αναφέρεται στο άρθρο 5, «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής και ζ) η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης».

Σύμφωνα με το νόμο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) Το

Κ.Ε.Ε. έχει σαν αποστολή του την ανάπτυξη πρότυπων δεικτών και κριτηρίων, για τα οποία ήδη έγινε λόγος, με σκοπό την αποτύπωση της κατάστασης και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως όρος καθιερώθηκε το 1987, προκειμένου να αποφευχθεί η χρήση παλαιότερων όρων που περιείχαν αρνητική φόρτιση. Ενώ στα προηγούμενα σχέδια προεδρικών διαταγμάτων η αξιολόγηση οριζόταν ως «εκτίμηση της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού», στο σχέδιο του 1987 η αξιολόγηση ορίζεται ως «εκτίμηση του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα». Κρίνεται σκόπιμο επομένως, να επιχειρηθεί, αρχικά, ένας σύντομος εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων «εκπαιδευτικό έργο» και «αξιολόγηση εκπαιδευτικών». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» δε συναντάται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ενώ στην ελληνική απουσιάζει η ομοφωνία.

Ο Γκότοβος θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού, ή η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ο Κασσωτάκης το ορίζει ως το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Παπακωνσταντίνου ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου. Ακόμη είναι το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. (Ζουγανέλη κ.ά., 2007:136). Ο Χαρακόπουλος (ό.π.:45), δίνει τον ακόλουθο ορισμό: Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη γενική του μορφή, εννοούμε την αξιολόγηση σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, που συνιστούν το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις, κ.λ.π.) που συνθέτουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό έργο, αποτελεί μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Σύμφωνα με το Σιάρκο (2003:176), περιλαμβάνει τόσο τους εσωσχολικούς όσο και τους εξωσχολικούς παράγοντες. Οι εσωσχολικοί δεν είναι άλλοι από τα

θεσπισμένα από την Πολιτεία αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα βιβλία και τις υποδομές, το συνολικό περιβάλλον του σχολείου, η σχολική ζωή με τις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σ' αυτό, η ιστορία του σχολείου. Ακόμη, παράγοντες όπως ο τύπος του δασκάλου, το επιστημονικό και παιδαγωγικό του επίπεδο, το στυλ διδασκαλίας, ο τύπος του μαθητή, η αυτοεικόνα του μαθητή. Οι εξωσχολικοί παράγοντες που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο είναι το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, η αστικότητα της περιοχής, η κουλτούρα του τόπου, το οικογενειακό περιβάλλον, η οικονομική και κοινωνική επιφάνεια, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Ο Παπακωνσταντίνου (στο Ζουγανέλη κ.ά. ό.π.:136), αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, όπου περιγράφεται σε επίπεδο μακρο-ανάλυσης η θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα στο σύνολό της, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης και επομένως σε επίπεδο μικρο-ανάλυσης, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

Μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η ανατροφοδότηση και η βελτίωση σχεδιασμένων διαδικασιών, όπως: εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή διδακτικών βιβλίων, παροχή εκπαιδευτικών μέσων, υλικών και εξοπλισμού, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η μαθησιακή κατάσταση των μαθητών, διδακτικές μέθοδοι και σχολικές δραστηριότητες, η μελέτη της παιδείας σε σχέση με τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και άλλες συνθήκες του περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα Αναλυτικά προγράμματα, μέχρι τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Ο βασικότερος συντελεστής του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ο εκπαιδευτικός. Κατά συνέπεια δε μπορεί να γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς αναφορά στον εκπαιδευτικό. Η επιτελούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Όπως υποστηρίζει η Danielson (2001:1), ο πρώτος και μοναδικός σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αναγνωρίζεται από νομοθέτες

και σχεδιαστές πολιτικής είναι η διασφάλιση της ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζουν ότι η διδασκαλία είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και ότι μία απλή, σύντομη παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη δεν είναι αρκετή. Ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να αναγνωρίζει, να καλλιεργεί και να αναπτύσσει την καλή διδασκαλία. Προς την ίδια κατεύθυνση τοποθετείται και ο Κασσωτάκης (2003:4), όταν σχολιάζει πως, αν πρόκειται να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, μέσω της αξιολόγησης, θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα σύστημα που να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη συνεχή ποιοτική τους αναβάθμιση και την αξιοκρατική στελέχωση της εκπαίδευσης.

Ο Σιάρκος (ό.π.:178-179), όταν αναφέρεται στον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», εννοεί την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου του στο σχολείο και όχι την αξιολόγηση της προσωπικότητάς του. Η αξιολόγηση αυτή αφορά σε ενέργειες ή δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, που όμως εντάσσονται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης. Οι επιδόσεις αυτές είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν, αν υπάρξουν αλλαγές είτε στις συνθήκες εργασίας, είτε στο χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται η διαδικασία της αξιολόγησης, είτε στον αξιολογητή.

Οι Κυρίτση, Μανώλη & Παπαδοπούλου (στο Κοσμίδου-Hardy, 2005:125-126), αναφέρουν ότι το κάθε έργο που παράγεται σε κάθε σχολική μονάδα, χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και κάθε διδακτικό συμβάν έχει τη δική του ιδιαιτερότητα λόγω διαφορετικών αλληλεπιδράσεων κάτω από ξεχωριστές συνθήκες. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όταν διεξάγεται αποσπασματικά, χωρίς να εξετάζονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο οι συνθήκες ή το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή του, είναι δυνατό να συναντήσει ορισμένα προβλήματα: 1) Είναι δύσκολο να εξοικειωθεί κανείς σε σύντομο χρόνο με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγεται το εκπαιδευτικό έργο και επομένως είναι δύσκολη η προσπάθεια αξιολόγησής τους. 2) Είναι δύσκολο να καθοριστούν ενιαία κριτήρια για όλες στις σχολικές μονάδες, εφόσον η παραγωγή εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ομοιότροπη. 3) Οι μετρήσεις στην εκπαίδευση είναι σχετικές και μπορούν να χρησιμεύσουν μόνο αν συγκριθούν με άλλες που έγιναν σε ομοειδή πληθυσμό και κάτω από παρόμοιες συνθήκες. 4) Όποτε η αξιολόγηση γίνεται αυτοσκοπός, αποτελεί πηγή άγχους, φόβου και τροχοπέδη σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία. 5) Αν ενδεχομένως οι αξιολογητές δεν διαθέτουν τη δέουσα κατάρτιση, η αξιολόγηση δεν είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, αλλά γίνεται μέσω ελέγχου και χειραγώγησης της κεντρικής εξουσίας.

Ο Μαυρογιώργος (1993:143-153), διατυπώνει την άποψη ότι δεν μπορούμε να εννοήσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς να προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων. Μια αξιολογική διαδικασία που στοχεύει μόνο στον εκπαιδευτικό ή το μαθητή, και αγνοεί τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, θεωρείται αποσπασματική, περιστασιακή, τεχνοκρατική. Ο ίδιος μελετητής, κάνει τη διάκριση μεταξύ γραφειοκρατικού και διερευνητικού-μετασηματιστικού μοντέλου αξιολόγησης. Το πρώτο έχει ιεραρχική δομή, υιοθετεί για την αξιολόγηση την αντίληψη «από πάνω κι από τα έξω» επιβάλλει την παθητικότητα και στοχεύει στον έλεγχο και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών. Διαιωνίζει επίσης τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές σχέσεις και διαδικασίες. Το δεύτερο απορρίπτει την ιεραρχική διαστρωμάτωση, υιοθετεί την αντίληψη «από τα κάτω», η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αποκεντρωμένη, αυτοδιοικούμενη και συνεταιριστική και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποκτά τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει κριτικά τις απόψεις, τη συμπεριφορά του και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται.

Ωστόσο, προτού εφαρμοστεί ένα οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης, το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όπως επισημαίνει ο Ζιαγκάκης (1993:123), θα πρέπει να έχουν εξασφαλιστεί ορισμένες προϋποθέσεις και μέσα. Κατ' αρχήν είναι σημαντικό να διατεθούν τα απαραίτητα κονδύλια για τη ριζική βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Ακόμη, να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια, έτσι ώστε να συνδέεται ορθολογικά με τις ανάγκες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Να εκσυγχρονιστούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία έτσι ώστε να ευνοείται ο διάλογος στην τάξη. Να υποβοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο υλικά, όσο και ηθικά, ώστε να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Επίσης, να συνδεθεί η εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Οι μέθοδοι αξιολόγησης να σέβονται την πνευματική ελευθερία, την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και να καθορίζονται σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις τους. Τέλος, ο θεσμός της αξιολόγησης πρέπει να είναι αξιοκρατικός και αξιόπιστος στην κοινωνία.

3.4 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης

Στον ελλαδικό χώρο το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχει συναντήσει την αντίδραση σημαντικού μέρους του εκπαιδευτικού κόσμου, το οποίο αρνείται να συναινέσει στην εφαρμογή της, ή διάκειται επιφυλακτικά. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία αντιπαλότητας ανάμεσα στον κρατικό μηχανισμό και τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, αλλά και η εκκρεμότητα του θέματος για πάνω από δύο δεκαετίες. Ωστόσο, κατά καιρούς έχουν εκφραστεί επιχειρήματα που υπερασπίζονται και άλλα, που εναντιώνονται στην αξιολόγηση, τα οποία κρίνεται χρήσιμο να παρατεθούν αμέσως παρακάτω, ώστε να φωτιστούν οι δύο πλευρές. Θα διατυπωθούν αρχικά οι απόψεις που υπερασπίζονται την αξιολόγηση (Ζιαγκάκης, 1993:123, Λάμνιαν, στο Μπαγάκης, 2001:79, Χανιωτάκης, 2002:27-28, Μιχαήλ κ.ά., 2003:60, Βερέβη, 2003:23, Σιάρκος, ό.π.:179-180, Δημητρόπουλος, ό.π.:252-254, Χαρίσης, 2007:159-160):

1. Η αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης βελτιώνει συνολικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και το καθιστά περισσότερο ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα από τη λήψη αποφάσεων και ενισχύοντας τις διαδικασίες που οδηγούν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

2. Αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση στο σύνολό της, για τους ίδιους λόγους θα πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός, ως ο βασικός παράγων της εκπαίδευσης.

3. Αν πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δε νομιμοποιείται να αξιολογεί τους μαθητές, όταν αρνείται ο ίδιος να αξιολογηθεί.

4. Με την προϋπόθεση ότι η αξιολόγηση διεξάγεται με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αντιμετωπίζεται με καλή πίστη από αξιολογητές και αξιολογούμενους και δεδομένου ότι η κατάρτιση και η πείρα δεν αποτελούν πάντοτε εγγύηση για ένα καλό αποτέλεσμα, μπορεί να συνδυαστεί με την αυτό(καθοδήγηση) και τη Συμβουλευτική. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα εντοπιστούν οι αδυναμίες και θα επανεξεταστούν πολλές από τις θέσεις και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού.

5. Η επιτυχία του δασκάλου στο ρόλο του πρέπει να διασφαλίζεται εκ των προτέρων και να διευκολύνεται μέσω ορισμένων διαδικασιών, μια από τις οποίες είναι και η αξιολόγηση.

6. Μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο συνευθύνης, σε σχέση με την επιτυχία της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της μαθητικής επίδοσης.

7. Ενώ στους υπόλοιπους τομείς κοινωνικής δραστηριότητας κάθε πολίτης δρα επιλεκτικά όσον αφορά στον επαγγελματία από τον οποίο θα δεχθεί υπηρεσίες, στην εκπαίδευση δεν συμβαίνει το ίδιο. Γι' αυτό το λόγο, η Πολιτεία θα πρέπει να μεριμνά, ώστε να εξασφαλίζονται έστω οι ελάχιστες προδιαγραφές για τις παρεχόμενες από τον κάθε εκπαιδευτικό υπηρεσίες, αλλά και η κοινωνία να είναι ενήμερη για το ποιόν του μέσω ενός παιδαγωγικά και επιστημονικά τεκμηριωμένου τρόπου αξιολόγησης.

8. Πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, ακόμη και για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θεωρούνται αποτελεσματικοί.

9. Η αξιολόγηση θα εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που διακρίνονται για τις ικανότητές τους και εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι μεν πρώτοι θα ανταμείβονται και θα αξιοποιούνται κατάλληλα, οι μεν δεύτεροι θα υποστηριχθούν ανάλογα με τις αδυναμίες που παρουσιάζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους.

10. Η επιλογή για ανάδειξη στελεχών ανάλογα με τις δυνατότητες και τις επιδόσεις και η τοποθέτησή τους στις κατάλληλες θέσεις την κατάλληλη χρονική στιγμή, θα είναι πιο επιτυχής, αν στηρίζεται σε δεδομένα έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης, με μετρήσιμους δείκτες και αντικειμενικά κριτήρια και μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση.

11. Η διαδικασία της αξιολόγησης ασκεί προστατευτικό ρόλο απέναντι σε μορφές συμπεριφοράς ή αποτελέσματα που εκδηλώνονται από τον εκπαιδευτικό.

12. Η σωστή αξιολόγηση εντοπίζει τις πραγματικές αδυναμίες όπου υπάρχουν, και επομένως τις πραγματικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών που χρήζουν βελτίωσης. Αυτό το στοιχείο αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού για επιστημονική, διδακτική αναβάθμιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

13. Η σωστή αξιολόγηση διδάσκει τον εκπαιδευτικό πώς να αυτοαξιολογείται και πώς να βελτιώνεται..

14. Οι πρακτικές όψεις της εργασιακής σχέσης (προαγωγές, μονιμοποιήσεις, προσλήψεις, απολύσεις, μεταθέσεις), διευκολύνονται μέσω της αξιολόγησης.

15. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τους μαθητές και τους συναδέλφους του, αλλά είναι ανεπίσημη και αυθαίρετη και δεν οδηγεί σε ανατροφοδότηση και βελτίωση.

16. Μόνο μέσω της αξιολόγησης μπορεί να εξασφαλιστεί η αξιοκρατία, στοιχείο επιθυμητό, από δασκάλους, μαθητές, γονείς, κοινωνικό σύνολο.

17. Η αξιολόγηση διασφαλίζει την υψηλής ποιότητας διδασκαλία και κατοχυρώνει την αξιοπιστία του σχολείου.

18. Η αξιολόγηση παρέχει στον εκπαιδευτικό αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος.

19. Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το διδακτικό, διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών, τα προγράμματα επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και γενικά είναι χρήσιμη για τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

20. Όταν μέσω της σωστής αξιολόγησης επιβραβεύεται ο εκπαιδευτικός, αισθάνεται ηθική ικανοποίηση και κερδίζει την αναγνώριση της κοινωνίας, απ' τα οποία αντλεί δύναμη για να συνεχίσει το έργο του.

21. Η απουσία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οδηγεί στην υποβάθμιση του ρόλου του και τη μείωση του επιστημονικού του κύρους.

3.5 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης

Εκτός από τα επιχειρήματα που προασπίζονται την ύπαρξη της διαδικασίας αξιολόγησης, έχουν αντίστοιχα εκφραστεί επιχειρήματα που την καταδικάζουν., τα οποία συνοψίζονται στα εξής (Ζιαγκάκης, ό.π.:123, Δελληγιάννη, 2002:36, 38-40, 43,46,50, Μωραϊτης, 2002:132-134, Δημητρόπουλος, ό.π.:251-252, Θεριανός, 2004:18, Κοσμίδου-Hardy, ό.π.:88, Κάτσικας κ.ά, ό.π.:113-119,127-129, Χαρίσης, ό.π.:159-160):

1. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την επάρκεια και την ευσυνειδησία που απαιτούνται, ώστε να ανταποκρίνονται σωστά στα διδακτικά τους καθήκοντα, οπότε δεν χρειάζεται η αξιολόγηση.

2. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγηση υπό την προϋπόθεση ότι αυτή διενεργείται με αντικειμενικότητα και από φορέα επιστημονικά καταρτισμένο στο πεδίο. Λόγω της δυσκολίας να πληρούνται οι προϋποθέσεις αυτές, η αξιολόγηση μάλλον βλάπτει, παρά ωφελεί.

3. Η αξιολόγηση έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν ως μέσο επιτήρησης, χειραγώγησης, ελέγχου και ως μέσο πειθαναγκασμού στις εκάστοτε κυρίαρχες πολιτικές ιδεολογίες.

4. Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην υποκρισία, την κολακεία και δημιουργεί μάλλον πειθήνια όργανα, παρά ελεύθερες προσωπικότητες με κριτική στάση απέναντι στα προβλήματα της εκπαίδευσης και της ζωής.

5. Η αξιολόγηση αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού και ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση.

6. Η αξιολόγηση διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες, επιβάλλει την υπαλληλοποίηση και αντιβαίνει στην πνευματική ανεξαρτησία και αυτοτέλεια του εκπαιδευτικού.

7. Για την υλοποίηση της παιδαγωγικής λειτουργίας είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σωστής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και φορέα αξιολόγησης, στην οποία επιδρά αρνητικά ή καταλυτικά η απουσία σωστής αξιολόγησης.

8. Είναι δικαιολογημένοι οι εκπαιδευτικοί που διάκεινται αρνητικά απέναντι στην αξιολόγηση, δεδομένου ότι έχει σταθεί αδύνατον μέχρι στιγμής να ευρεθούν προσεγγίσεις αξιολόγησης που να εξασφαλίζουν τη βασική προϋπόθεση της επιστημονικότητας της αξιολογικής διαδικασίας.

9. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα τις διαδικασίες αξιολόγησης πάνω στις οποίες βασίζεται η προαγωγή «κατ' εκλογήν» και η αμοιβή με κριτήριο την απόδοση.

10. Καμιά διαδικασία αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν έχει αποδειχθεί απόλυτα επαρκής, αποτελεσματική και αξιόπιστη.

11. Η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί στον εκπαιδευτικό άγχος και κατά συνέπεια μειωμένη απόδοση και άρνηση.

12. Το σύστημα αξιολόγησης έχει σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή του σχολείου, στις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό και στον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε «συμβολαιογράφους επιδόσεων» και οι μαθητές διαβάζουν μόνο ό,τι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις.

13. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται σύγκριση ποιοτήτων σε μια λογική κόστους-οφέλους (cost benefit analysis), με σκοπό την εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης με τα χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης, στην οποία τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται ως μονάδες μέτρησης της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας.

14. Θα ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων μεταξύ τους, κάτω από το πρόσχημα της συλλογικότητας και της άμιλλας.

15. Η αξιολόγηση είναι ο κυριότερος μοχλός ανατροπής των εργασιακών σχέσεων στη δημόσια εκπαίδευση, εφόσον η πολιτική εξουσία επιδιώκει να δημιουργήσει το νέο μοντέλο της ευλύγιστης και ανασφαλούς εργασίας.

16. Η αξιολόγηση που μετατρέπει τον εκπαιδευτικό από δρων υποκείμενο της διδακτικής διαδικασίας σε αντικείμενο παρατήρησης και εξέτασης, δεν αποσκοπεί στη βελτίωσή του αλλά μάλλον σε μια μορφή «τιμωρίας», που μπορεί να ποικίλλει από τη βαθμολόγησή του, μέχρι την παρεμπόδιση της εξέλιξής του ή και την καθήλωσή του σε μια επαγγελματική βαθμίδα, ή ίσως και στην καθήλωση του ίδιου του εγώ του.

17. Με την αξιολόγηση γίνεται μετάθεση των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και όλες οι αδυναμίες των άλλων παραγόντων επιφορτίζονται σ' αυτούς.

18. Η αξιολόγηση που θα καταλήγει σε επιχορήγηση των αποτελεσματικών σχολείων και σε υποχρηματοδότηση ή κλείσιμο των σχολικών μονάδων που θα θεωρούνται οικονομικά ασύμφορες, ισοδυναμεί με τιμωρία των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων που φοιτούν σ' αυτά.

19. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει σε πολυκατηγοριοποίηση των σχολείων ανάλογα με τη χρηματοδοτική ικανότητα των γονέων και των Δήμων.

20. Η αξιολογική διαδικασία δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες, όπως: οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

21. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δε θα αναιρεί, αλλά θα εδράζεται στην ατομική αξιολόγηση και τον εσωτερικό ανταγωνισμό, αφού θα υπάρχουν εσωτερικές διαβαθμίσεις (επαρκείς, επαρκέστεροι, ανεπαρκείς κ.λ.π.).

22. Κάθε διδασκαλία είναι μοναδική και ανεπανάληπτη λόγω της επίδρασης πολλών παραγόντων, επομένως ο αξιολογητής που αγνοεί όλους αυτούς τους παράγοντες θα κρίνει εντελώς υποκειμενικά και αυθαίρετα.

23. Οι εκπαιδευτικοί που θα αξιολογούνται αρνητικά θα παίρνουν μειωμένο κίνητρο απόδοσης – επειδή όλα τα επιδόματα του μισθού θα ενσωματωθούν σ' αυτό - και συνεπώς θα καθηλωθούν σε εξαιρετικά χαμηλούς μισθούς.

24. Από τα κριτήρια αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνονται στους 16 δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γίνεται φανερό η κατεύθυνση της εκπαίδευσης, που δεν είναι η ολόπλευρη μόρφωση και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, αλλά η

αποσπασματική παροχή συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων αναγκαίων για την αγορά εργασίας.

25. Όσοι ασχολούνται με τα συστήματα αξιολόγησης αδυνατούν να ορίσουν την ποιότητα, πόσο μάλλον να την μετρήσουν.

3.6 Μοντέλα και τύποι αξιολόγησης

Ένα γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να αποκτήσει επιστημονική οντότητα, πρέπει να διαθέτει επαρκή θεωρητική στήριξη, έτσι ώστε να εξασφαλίσει υψηλού επιπέδου επιστημονική υπόσταση. Η αξιολόγηση ως γνωστικό αντικείμενο προήλθε από άλλους επιστημονικούς τομείς και εξαιτίας της ανάγκης άμεσης εφαρμογής της, διαμορφώθηκαν χρηστικά μοντέλα, ορισμένα από τα οποία στη συνέχεια, απέκτησαν θεωρητική υπόσταση και αναδείχθηκαν σε θεωρητικά σχήματα. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα έχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, ωστόσο, αλληλοσυμπληρούμενα αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης. Κανένα τους δε θεωρείται καλύτερο από το άλλο. Ο αξιολογητής επιλέγει το καταλληλότερο κάθε φορά για την αξιολόγηση που πρόκειται να διεξάγει. Στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα, η κρατούσα άποψη είναι η ταξινόμηση των μοντέλων σε πέντε βασικές κατηγορίες: Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους σκοπούς, στη διοίκηση, στον καταναλωτή, στην αυθεντία και στους συμμετέχοντες (Γραμματικόπουλος, 2006:239).

Ο Δημητρόπουλος (ό.π.:51,61,73,83,94), ταξινομεί ως εξής τα πιο αντιπροσωπευτικά θεωρητικά σχήματα της αξιολόγησης: α) Τα «στοχοκεντρικά» θεωρητικά σχήματα, που ασχολούνται με το να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν. β) Τα θεωρητικά σχήματα «αποφάσεων-διοίκησης», όπου η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται σαν ένα μέσο που διευκολύνει τη διοίκηση στη λήψη σωστών αποφάσεων και την πραγματοποίηση συνετών επιλογών μέσα από τη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων. Κατά κανόνα δεν ενδείκνυται ο αξιολογητής και το πρόσωπο που παίρνει τις αποφάσεις να είναι το ίδιο πρόσωπο. γ) Τα «κρίσεοκεντρικά-εμπειριοκεντρικά» θεωρητικά σχήματα, τα οποία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον αξιολογητή, στην επιστημονική του κρίση και εμπειρία. Τα σχήματα αυτά παρουσιάζονται περισσότερο ανεκτικά και δείχνουν εμπιστοσύνη στην υποκειμενικότητα του εμπειρογνώμονα και στα εσωτερικά κριτήρια. δ) Τα «πλουραλιστικά-συμμετοχικά» θεωρητικά σχήματα. Η αξιολόγηση αποκτά πιο ανθρωπιστική, ανθρωποκεντρική και σχολειοκεντρική κατεύθυνση. Μέσω της

συνεργασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου, γίνονται κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων, συνεκτιμώνται οι ελλείψεις και συνεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε μία εκπαιδευτική προσπάθεια. ε) Τα «αντιπαραθετικά» θεωρητικά σχήματα, ισχυρίζονται ότι όσο κι αν προσπαθεί ο αξιολογητής να είναι αντικειμενικός, η αξιολόγηση βρίσκεται πάντα σε στενή σχέση με τις πεποιθήσεις, ιδέες, προκαταλήψεις, ή προτιμήσεις του και επομένως, μετατρέπεται σε σημαντικό παράγοντα υποκειμενικότητας. Θα πρέπει συνεπώς να ενσωματώνονται μηχανισμοί εγγενείς κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, τέτοιοι, που να εξετάζουν τις αντίθετες απόψεις και να ακουστεί και ο αντίλογος.

Ο Robert Stake επιχειρεί την παρακάτω ταξινόμηση μοντέλων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων: 1) το μοντέλο της «διαπίστευσης» που αξιολογεί, όχι τους υποψήφιους ούτε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, αλλά ένα θεσμό, ξεκινώντας από τα κριτήρια που αφορούν στους ανθρώπινους και υλικούς πόρους του οργανισμού, καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. 2) Το μοντέλο του Ralph Tyler, το οποίο βασίζεται σε κατάλληλους δείκτες για να εξετάσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. 3) Το μοντέλο των πολλαπλών στόχων που αναγνωρίζει πως μια εκπαιδευτική δράση περιλαμβάνει συνήθως πολλαπλούς και διαφορετικούς στόχους ανάλογα με την ποικιλία των εμπλεκόμενων προσώπων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.λ.π.) 4) Το μοντέλο λήψης αποφάσεων, το οποίο ενδιαφέρεται όχι μόνο για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης αλλά και για τις διαφορετικές φάσεις αυτής, για να διαπιστώσει τη μεταξύ τους συνοχή. Χρησιμοποιείται από υπεύθυνους για λήψη αποφάσεων (Pelletier, στο Jean-Jacques Bonniol & Michel Vial, 2007:188-189).

Όπως έγινε αντιληπτό, διεθνώς έχουν καταγραφεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης, τα τρία όμως που έχουν επικρατήσει και μπορούν να θεωρηθούν ως γενικές κατηγορίες των ειδικότερων σχημάτων αξιολόγησης είναι το «ορθολογιστικό», το «μοντέλο των ειδικών» και το «πολυμερές».

Το ορθολογιστικό μοντέλο με αρχικό εκφραστή τον Tyler, ονομάζεται και μοντέλο των στόχων, επειδή έδινε έμφαση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης αναφορικά τόσο με τη βελτίωση των διαδικασιών και δραστηριοτήτων του προγράμματος όσο και με τους αρχικούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Στις αποκλίσεις που εμφανίζονται ανάμεσα σε στόχους και επιδόσεις εφαρμόζονται διορθωτικές παρεμβάσεις. Σχετικά με τον αντικειμενικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τα στοχοκεντρικά μοντέλα υιοθετούν την άποψη ότι η αξία ενός προγράμματος μπορεί

να διερευνηθεί αμερόληπτα, αρκεί να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν κατάλληλα και ουδέτερα εργαλεία αξιολόγησης. Τα στοχοκεντικά μοντέλα έχουν δύσκαμπτη δομή και ο σχεδιασμός τους επιδέχεται ελάχιστες αλλαγές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της αξιολόγησης (Κυριακίδης, στο Μπαγάκης, 2001:108-110)

Το μοντέλο των ειδικών σχετίζεται με την αποτίμηση που λαμβάνει χώρα από επιστήμονες που γνωρίζουν το αντικείμενο και το συγκεκριμένο χώρο πολύ καλά. Το μοντέλο αυτό κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση (ετήσιες εκθέσεις σχολικών συμβούλων, κρίσεις διδακτικών εγχειριδίων κ.λ.π.).

Το πολυμερές μοντέλο, βρίσκεται στον αντίποδα του ορθολογιστικού μοντέλου, γιατί η έμφαση δίνεται στον εντοπισμό συγκεκριμένων προβλημάτων και στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά από τις εμπλεκόμενες ομάδες. Στόχος του αξιολογητή είναι να κατανοήσει τις ανάγκες, αξίες και οπτικές των διαφορετικών εμπλεκόμενων ομάδων, να τις συνοψίζει και να τις εξισορροπεί (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:25-26)

Παράλληλα, ο Μαυρογιώργος (ό.π.:149-153), αναφέρεται στο γραφεικρατικό και στο διερευνητικό-μετασηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης, τα οποία αναφέρθηκαν σε προηγούμενη θεματική ενότητα.

Το γραφειοκρατικό καλλιεργείται κάτω από σχήματα ιεραρχικών διακρίσεων. Κριτήριο επιτυχημένης αξιολόγησης είναι η ικανοποίηση των προϊσταμένων του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική αρχή στην οποία υπάγεται ο εκπαιδευτικός ασκεί τον αποκλειστικό έλεγχο και την αξιολόγησή του. Ο θεσμός της επιθεώρησης που κυριάρχησε στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας ανήκει σ' αυτό το μοντέλο.

Το μετασηματιστικό μοντέλο απορρίπτει την ιεραρχική διαστρωμάτωση, είναι διερευνητικό και κατοχυρώνει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια της συλλογικής ευθύνης, της συλλογικής κριτικής και του συνεταιριστικού απολογισμού. Στόχος είναι η επισήμανση των αδυναμιών και των ελλείψεων που υπονομεύουν το μετασηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Κυριακίδης (στο Μπαγάκης, ό.π.:107, 110), αναφέρεται στο μοντέλο αυτό με τον όρο «συμμετοχικό μοντέλο», διευκρινίζοντας ότι τα συμμετοχικά μοντέλα υιοθετούν προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας και ότι οι αξιολογούμενοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ακολουθώντας μια διαλεκτική διαδικασία, καθορίζοντας και επανακαθορίζοντας το σχεδιασμό της αξιολογικής έρευνας, καθώς εξελίσσεται η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων πολλαπλών πτυχών του προγράμματος που

αξιολογείται. Έχουν ευέλικτη δομή, που επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα που τίθενται, στα κριτήρια αξιολόγησης και στον τρόπο συλλογής δεδομένων.

Κατά τον Σολομών (1998), η επιλογή και η διαμόρφωση των πρακτικών αξιολόγησης στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέπονται από τρεις λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας»:

1) Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία πραγματώνεται κυρίως μέσα από το μοντέλο της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Συναντάται κυρίως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και αναφέρεται κυρίως στην άμεση ιεραρχική επιτήρηση και παρατήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια.

2) Τη «λογική της απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» (consumer-centered accountability), που διέπεται από τους νόμους της ελεύθερης αγοράς. Ρητός σκοπός είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή. Γι' αυτό το λόγο οι αποδέκτες αυτής της λογικής είναι οι γονείς ως «καταναλωτές» ή ως «κριτικοί καταναλωτές». Το σχολικό ίδρυμα είναι μία επιχείρηση και σε περίπτωση μη καλής απόδοσης και αποτελεσματικότητας, αυτό χάνει πελάτες, πόρους και εισοδήματα, ενώ οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα καλύτερο σχολείο. Σύμφωνα με τον Scriven (in Kellaghan & Stufflebeam, op.cit.:22), οι καταναλωτές δεν ενδιαφέρονται αν το πρόγραμμα ή αν το προϊόν των σχεδιασμένων στόχων έχει επιτευχθεί ή ποιοι είναι οι στόχοι. Δεν τους ενδιαφέρει επομένως η διαμορφωτική αξιολόγηση, εφόσον κυρίως ενδιαφέρονται για το εάν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους καθώς και για όλα τα αποτελέσματα του προγράμματος. Τα εργαλεία αξιολόγησης είναι οι δείκτες απόδοσης και τα αποτελέσματα εμφανίζονται με τη μορφή σταθμισμένων σκορ επίδοσης και ποσοστών.

3) Τη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Η ρητή προτεραιότητα τίθεται στη διαδικασία της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης και κυρίως της θεραπείας αδυναμιών που εντοπίζονται από τα ίδια τα ιδρύματα. Πραγματώνεται μέσα από μια σειρά αξιολογικών πρακτικών, που εντάσσονται στο μοντέλο αυτό-αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Εφαρμόζεται σε αποκεντρωτικά συστήματα. Σ' αυτή τη λογική ανήκει το μετασχηματιστικό-διερευνητικό μοντέλο που αναφέρθηκενωρίτερα.

3.6.1 Τύποι της αξιολόγησης

Ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής, τα σκοπό, τη μέθοδο που χρησιμοποιείται, την οπτική γωνία που υιοθετείται, το είδος των δεδομένων που εξετάζονται και το πρόσωπο που επιχειρεί την αξιολόγηση, η αξιολογική διαδικασία κατατάσσεται αντίστοιχα στους εξής τύπους:

Σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής η αξιολόγηση μπορεί να είναι: α) Αρχική ή Προκαταρκτική ή Προγραμματική (ex-ante). Εφαρμόζεται στο στάδιο του οικονομικού προγραμματισμού για να καταλήξει σε προκαταρκτικά συμπεράσματα σχετικά με την αποδοτικότητα της επένδυσης, ιδιαίτερα όταν εξετάζεται η πραγματοποίηση μακρόπνοων, μεγάλης εμβέλειας και υψηλού κόστους προγραμμάτων. Επίσης διερευνάται, αν οι μαθητές κατέχουν ήδη κάποιες γνώσεις και δεξιότητες ή αν διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία για να κατανοήσουν το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθούν β) Ενδιάμεση ή Κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος. Οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του προγράμματος γ) Εκ των υστέρων ή Τελική (ex-post). Χρησιμοποιείται όταν αξιολογείται η επένδυση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου τα συμπεράσματα για την αποδοτικότητα του προγράμματος είναι εγκυρότερα και όταν επιδιώκεται η σύγκριση ανάμεσα σε προγράμματα που παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο υλοποίησής τους (π.χ. δημόσια και ιδιωτικά σχολεία) δ) Διαδοχική (Multiple time-series). Διενεργείται σε περιοδικά διαδοχικά χρονικά διαστήματα και απαντά στο κατά πόσο τα αποτελέσματα του προγράμματος διαρκούν μέσα στο χρόνο ή φθίνουν μετά από λίγο.

Σε σχέση με το σκοπό της η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση ή αξιολόγηση της πορείας. Διενεργείται κατά τη διάρκεια της λειτουργίας ενός προγράμματος, για να παρέχει στους υπεύθυνους του προγράμματος πληροφορίες για τη βελτίωσή του και συνδέεται με το σκοπό της στήριξης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Ο αξιολογητής παίζει συμβουλευτικό ρόλο ή το ρόλο του «κριτικού φίλου» και συνεργάζεται με τον αξιολογούμενο. Απώτερος σκοπός είναι να οδηγηθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του. Επίσης ανακύπτουν επιμορφωτικές ανάγκες για τον εκπαιδευτικό και για τα μαθησιακά μέσα που του έχουν δοθεί για χρήση. Παρέχεται πληροφόρηση και συνεχής επανατροφοδότηση, τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές και τροποποιήσεις. Ο ειδικότερος όρος «διαγνωστική αξιολόγηση» αναφέρεται στην

αξιολόγηση αυτού του τύπου, που γίνεται στο αρχικό στάδιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες με σκοπό έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες των υποκειμένων. Εντοπίζονται και διαγιγνώσκονται δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά και ανάλογα με τον μόνιμο ή παροδικό χαρακτήρα των παραπάνω προβλημάτων σχεδιάζονται και εφαρμόζονται διορθωτικές παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής και διαγνωστικής αξιολόγησης τίθενται στη διάθεση και χρήση μόνο των ερευνητών-σχεδιαστών του προγράμματος β) Τελική ή αθροιστική ή απολογιστική αξιολόγηση. Ο όρος «τελική αξιολόγηση» απαντάται μόνο στην ελληνική βιβλιογραφία και δεν αποδίδει το εννοιολογικό περιεχόμενο της απολογιστικής αξιολόγησης. Στο διεθνή χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «αθροιστική αξιολόγηση». Διενεργείται στο τέλος της εφαρμογής για την αποτίμηση του οφέλους του προγράμματος. Αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των συνολικών εκπαιδευτικών προσπαθειών και του συνολικού διδακτικού έργου για χρονικά διαστήματα μεγάλης σχετικά διάρκειας σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και σε σχέση με σημαντικά κριτήρια. Διεξάγεται για υπηρεσιακούς ή βαθμολογικούς σκοπούς και συγκεκριμένα με τη συνέχιση, την επέκταση ή τη διακοπή του αξιολογούμενου. Γίνεται δηλαδή η αποτύπωση των παραγόντων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και στη διατύπωση προτάσεων σε σχέση με το μέλλον του προγράμματος. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στο ευρύ κοινό. Ο ρόλος του αξιολογητή είναι εκείνος του «ειδικού» και του συμβούλου των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων.

Ο πρώτος που έκανε τη διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης ήταν ο Scriven και από τότε οι δύο όροι έχουν γίνει σχεδόν παγκοσμίως αποδεκτοί στο επιστημονικό αυτό πεδίο. Η διαμορφωτική και η απολογιστική, είναι ασύμβατοι τύποι αξιολογήσεων, γιατί δεν είναι δυνατόν να διεξάγονται ταυτόχρονα από τον ίδιο αξιολογητή.

Σε σχέση με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται, η αξιολόγηση μπορεί να είναι: α) Πειραματική και ημι-πειραματική (experimental, quasi-experimental). Το κατεξοχήν πειραματικό σχήμα δεν χρησιμοποιείται συχνά, επειδή δύσκολα εκπληρώνονται οι αυστηρές του προϋποθέσεις στο φυσικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Εφαρμόζεται όμως το ημι-πειραματικό σχήμα που επιδιώκει να ελέγξει τους παράγοντες που θα μπορούσαν να αποκρύπτουν την πραγματική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στις εξαρτημένες β) Ανάλυση ως προς το κόστος-όφελος (cost-benefit). Σε μια

τέτοιου είδους ανάλυση αποδοτικότητας ενός προγράμματος πρέπει να αποφασιστεί αν το σημείο αναφοράς θα είναι το άτομο ή ο φορέας που αναλαμβάνει το κόστος, ή το κοινωνικό σύνολο γ) Ανάλυση κόστους- αποτελεσματικότητας χρήσης πόρων (cost-effectiveness), όπου οι εισροές στο πρόγραμμα εκφράζονται σε χρηματικούς πόρους, ενώ τα αποτελέσματα στα πραγματικά τους μεγέθη.

Σε σχέση με την οπτική γωνία που υιοθετεί, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε: α) Αξιολόγηση εσωτερικής αποδοτικότητας (internal efficiency). Η αξιολόγηση αυτή αφορά στην ποιότητα παροχής του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, των βιβλίων, των εποπτικών μέσων κ.λ.π.. Επομένως τα κριτήρια είναι εσωτερικά και αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, καθώς και στους τρόπους εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας β) Αξιολόγηση εξωτερικής αποδοτικότητας (external efficiency). Αφορά στην αντιστοιχία και συμβατότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρει η εκπαίδευση με τις ανάγκες της παραγωγής και των υπηρεσιών, καθώς και η επάρκειά τους.

Σε σχέση με το είδος των δεδομένων που εξετάζει η αξιολόγηση διακρίνεται: α) Σε ποιοτική, όταν περιλαμβάνει ποιοτικές αποτιμήσεις του προγράμματος και β) Σε ποσοτική, όταν βασίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά δεδομένα. Η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση είναι ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων σε μια αξιολόγηση.

Σε σχέση με τη θέση του φορέα που επιχειρεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα, διακρίνουμε δύο μορφές: α) Την αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση, αν το ίδιο άτομο ή ομάδα θέτει κάποιο στόχο και στη συνέχεια επιχειρεί μόνο του την αξιολόγηση των προσπαθειών του και β) Την ετεροαξιολόγηση ή εξωτερική αξιολόγηση, αν ο αξιολογητής είναι άλλο πρόσωπο ή ομάδα ανθρώπων.

Ανάλογα με την επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις ή παραμέτρους του προγράμματος οι αξιολογήσεις διακρίνονται σε: α) Αξιολογήσεις διαδικασίας, οι οποίες δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ αρχικών συνθηκών και αποτελέσματος. Εντοπίζουν τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά αποτελέσματα β) Αξιολογήσεις αποτελέσματος, οι οποίες εστιάζουν στο είδος, την ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων του αξιολογούμενου.

Με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος, οι αξιολογήσεις διακρίνονται σε : α) Συμμετοχικές και β) Μη συμμετοχικές

Με κριτήριο την επικέντρωση στο σκοπό και τους στόχους του προγράμματος διακρίνονται: α) Στην αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation), όπου

οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο αν οι στόχοι επιτεύχθηκαν β) Στην ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation), όπου οι στόχοι θεωρούνται διαπραγματεύσιμοι και επομένως αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης (Πολυχρονόπουλος, 1991:71, Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:26-30, Κωνσταντίνου, 2000:81-82, Κυριαζή, 2002:24-25, Boston, 2002, Fitzpatrick et al., 2004:16-17, Καραλής, 2006:100-104).

3.6.1.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Προηγουμένως αναφέρθηκε, ότι με κριτήριο τη θέση του φορέα που διενεργεί την αξιολόγηση, διακρίνονται δύο μορφές - η εσωτερική και η εξωτερική – για τις οποίες θα ακολουθήσει λεπτομερέστερη περιγραφή αμέσως παρακάτω, ξεκινώντας από την εξωτερική.

Ο Brian Wilcox (2000:15-16), ορίζει την εξωτερική αξιολόγηση (επιθεώρηση), ως *«τη διαδικασία εκτίμησης της ποιότητας και/ή της απόδοσης των οργανισμών, των υπηρεσιών, των προγραμμάτων από εκείνους (επιθεωρητές), οι οποίοι δεν εμπλέκονται άμεσα σ' αυτά και είναι συνήθως ειδικά διορισμένοι για να εκπληρώσουν αυτές τις ευθύνες»*.

Ο David Nevo (2001:95), διευκρινίζει ότι η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί από την περιφέρεια του σχολείου, από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο χρησιμοποιεί επαγγελματίες αξιολογητές ή τοπικούς επιθεωρητές ή μια υπηρεσία αξιολόγησης σε περιφερειακό, πολιτειακό, ή εθνικό επίπεδο. Επίσης, μία εξωτερική αξιολόγηση θα μπορούσε να ανατεθεί σε έναν ανεξάρτητο εμπειρογνώμονα της αξιολόγησης ή σε μία εταιρεία, από το ίδιο το σχολείο ή από το διοικητικό του συμβούλιο.

Κατ' ανάλογο τρόπο ο Σολομών (1999:15), αναφέρει ότι, η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση το ρόλο της αξιολόγησης, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία, όπως επί παραδείγματι, τις προαγωγές που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας.

Σε μελέτη του δικτύου Eurydice το 2004, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στις περισσότερες χώρες είναι κατά κανόνα υποχρεωτική και γίνεται από επιθεωρητές, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την κεντρική κυβερνητική αρχή που είναι αρμόδια για θέματα επιθεώρησης. Σε χώρες όπου είτε δεν είναι διαδεδομένη η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είτε δε ρυθμίζεται κεντρικά, εφαρμόζεται ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της ανάλυσης της επίδοσης των μαθητών ή μέσω της αξιολόγησης είτε των τοπικών αρχών είτε των εκπαιδευτικών σε ατομική βάση.

Επί πολλά χρόνια η αξιολόγηση του σχολείου ισοδυναμούσε με την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, πραγματοποιούνταν από τους επιθεωρητές και σε άλλες, όπως στις Η.Π.Α. γινόταν μέσω περιφερειακών ή κρατικών προγραμμάτων αξιολόγησης. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα συνδυάζονταν προγράμματα μαθητικής αξιολόγησης και γενικές σχολικές επιθεωρήσεις. Ορισμένες από τις διαδικασίες αξιολόγησης διεξάγονταν με ιδιαίτερα συστηματικό τρόπο από κεντρικές μονάδες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι ο OFSTED στην Αγγλία και ο OER στη Νέα Ζηλανδία.

Οι πρόσφατοι σχετικά όροι της απόδοσης λόγου, των κριτηρίων και των δεικτών ποιότητας ανάγονται στη μακρά παράδοση του ελέγχου των σχολικών μονάδων μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης. Ανέκαθεν υπήρχε η απαίτηση από τους πολιτικούς, τις διοικήσεις, τους γονείς και από την κοινωνία στο σύνολό της να αξιολογούνται τα σχολεία από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης, ούτως ώστε να διαπιστώνεται αν αυτά εκπληρώνουν την αποστολή τους και εάν ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, με την ελπίδα ότι η εξωτερική αξιολόγηση θα αποτελέσει κίνητρο προς τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των σχολείων. Η πραγματικότητα αυτή ίσχυσε από το παρελθόν τόσο σε δημοκρατικές όσο και σε μη δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά και σε συγκεντρωτικά ή και σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμη κι αφότου η εξωτερική αξιολόγηση δέχθηκε δριμεία κριτική. Η κριτική αφορούσε στα στενά όρια αντίληψης και στην τάση της εξωτερικής αξιολόγησης να επικεντρώνεται σε κοινοτοπίες μάλλον, παρά σε ιδιαιτερότητες. Ακόμη, στην προσπάθειά της να επιδιώξει συγκρισιμότητα και γενίκευση πειθαναγκάζεται σε πολλές περιπτώσεις να απευθύνει το χαμηλότερο κοινό παρανομαστή, ο οποίος όμως, ίσως είναι ασήμαντος για τις τοπικές ανάγκες και προτεραιότητες. Τα κριτήρια αυτής της μορφής αξιολόγησης συχνά είτε είναι ασαφή και ευμετάβλητα, είτε συνοδεύονται από προκαταλήψεις και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις που ενισχύουν την τάση

αμφισβήτησης από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα αποτελέσματα δε συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των αδυναμιών και κατ' επέκταση στη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση των πρακτικών τους και της σχολικής μονάδας γενικότερα, αλλά μάλλον αυτά προάγουν το φόβο, το άγχος και συχνά την τυφλή υπακοή.

Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση εμφανίζει και ορισμένα προτερήματα. (Fitzpatrick et al., 2004:185-187, Ανδρεαδάκης, 2005β, Γραμματικόπουλος, 2006:238).

1) Θεωρείται ως μέθοδος αντικειμενική και αμερόληπτη επειδή ο εξωτερικός αξιολογητής βρίσκεται σε απόσταση από το πρόγραμμα και από εκείνους που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του. 2) Είναι επίσης αξιόπιστη, ειδικά, αν το πρόγραμμα είναι αμφιλεγόμενο και τα ευρήματα πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για να καθυστερηθεί η υπάρχουσα αμφισβήτηση. 3) Έχει τη δυνατότητα να προβαίνει σε συγκρίσεις βασισμένες στα αποτελέσματά της. 4) Έχει ακόμη τη δυνατότητα να εκφράζει προτάσεις ευρείας εμβέλειας και να γνωρίζει τη λειτουργία παρόμοιων οργανισμών. 5) Οι εξωτερικοί αξιολογητές μεταφέρουν μια νέα προοπτική έξωθεν και μπορούν να ανιχνεύσουν αδικαιολόγητες υποθέσεις που γίνονται αποδεκτές από αυτούς που βρίσκονται μέσα στον οργανισμό. 6) Ορισμένες φορές, τα πρόσωπα που σχετίζονται με ένα πρόγραμμα επιθυμούν να αποκαλύψουν ευαίσθητες πληροφορίες στους εξωτερικούς αξιολογητές ως επί τω πλείστον, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει εμπιστοσύνη, απ' ό,τι στους εσωτερικούς αξιολογητές, για τους οποίους φοβούνται μήπως παραβιαστεί η εμπιστευτικότητα, λόγω της συνεχόμενης επαφής με όσους εμπλέκονται στο πρόγραμμα 7) Γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς.

Η εξωτερική αξιολόγηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα παίρνει διαφορετικές μορφές, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω:

α) Η Επιθεώρηση, όπου διενεργείται έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ό,τι αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε έγγραφο του ΟΟΣΑ υπάρχει η δήλωση, ότι η επιθεώρηση είναι μια λειτουργία που συνίσταται στον προσδιορισμό και την επιβεβαίωση εάν – και σε ποιο βαθμό– τα κείμενα, οι οδηγίες και τα εγχειρίδια, οι διαδικασίες και τα κανάλια της οργάνωσης είναι σύμφωνα με κανόνες και κριτήρια προσδιορισμένα εκ των προτέρων (Bernard, στο Bonniol & Vial, ό.π.:222).

β) Η Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω μηχανισμών ελέγχου (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η κτιριακή υποδομή, ο εξοπλισμός των σχολείων και το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό. Ορισμένα από τα στοιχεία χρησιμοποιούνται σε λειτουργίες του Υπουργείου Παιδείας – διορισμούς, εισαγωγικές εξετάσεις, προγραμματισμό προμηθειών, εξοπλισμού κ.λ.π. –, στην καταγραφή των χαρακτηριστικών τάσεων και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης. Η επεξεργασία των στοιχείων αυτών συνήθως καθυστερεί ιδιαίτερα με αποτέλεσμα τη μη αξιοποίησή τους από την Πολιτεία.

γ) Οι Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Θέματά τους αποτελούν η επίδοση των μαθητών σε μεμονωμένα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων, κ.λ.π. Οι μελέτες παρέχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και η συγκρισιμότητα των δεδομένων επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σ' αυτές είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά τους είτε δεν φτάνουν εγκαίρως στα σχολεία και στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής, ή, όταν φτάνουν, δεν αξιοποιούνται κατάλληλα.

3.6.1.2 Η εξωτερική αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο

Κάθε μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται για τον έλεγχο ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι αποκομμένη από τη δομή οργάνωσης και διοίκησης της κάθε χώρας, ούτε από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της περιόδου κατά την οποία εφαρμόζεται, ούτε από το βαθμό σχολικής αυτονομίας που επικρατεί, αλλά αντίθετα, συνδέεται οργανικά με όλα αυτά. Επομένως, είναι σωστό το κάθε σύστημα αξιολόγησης να εξετάζεται σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες συγκυρίες που το επηρεάζουν.

Η εξωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα, ταυτίζεται με το θεσμό του επιθεωρητή, από τους μακροβιότερους της ελληνικής εκπαίδευσης που ξεκινά με το διάταγμα 1372/5 του 1830 στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Τότε διορίζονται οι πρώτοι επιθεωρητές με κύριες αρμοδιότητες την επιτήρηση της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα σχολεία και τον καθορισμό του εάν κάποιος δάσκαλος έπρεπε να παραμείνει στην υπηρεσία ή όχι.

Από την περίοδο 1842 μέχρι 1895 υποβάλλονται νομοσχέδια με ιδιαίτερη μνεία στο ρόλο των επιθεωρητών. Το 1895, με υπουργό Παιδείας τον Ανδρέα Αυγερινό, ο επιθεωρητισμός συστηματοποιείται. Ψηφίζεται ο νόμος ΒΤΜΘ΄, όπου αναφέρεται, ότι ο επιθεωρητής είναι η μόνη εγγύηση της ακριβούς εφαρμογής των σχολικών νόμων. Το 1889, υπουργός Παιδείας είναι ο Θεοτόκης. Στα νομοσχέδια της περιόδου, αναφέρεται ότι οι επιθεωρητές πρέπει να έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και σπουδές. Έχουν επίσης, αυξημένα καθήκοντα, όπως τη διεκπεραίωση μισθοδοσίας και την έγκριση αναρρωτικών αδειών, την επίβλεψη της διαγωγής των διδασκόντων, αλλά και να αποφασίζουν για τον προβιβασμό τους ή την απόλυσή τους. Επιβάλλεται δε να συντάσσεται από τον επιθεωρητή λεπτομερής έκθεση, στην οποία να αιτιολογείται η κρίση του. Ο κρατικός έλεγχος της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού αποτελεί πάγια τακτική από τις αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ δίνει τη δύναμη σε πολλούς επιθεωρητές να συμπεριφέρονται ως οι απόλυτοι κυρίαρχοι των εκπαιδευτικών, μεταθέτοντας και απολύοντας εκπαιδευτικούς *«μετά μίαν του σχολείου επίσκεψιν και πολλάκις άνευ αιτιολογίας του δικαζομένου»*. Την κατάσταση αυτή προσπάθησαν να ρυθμίσουν με ανάλογες εγκυκλίους οι υπουργοί Παιδείας Πετρίδης (1896) και Μομφεράτος (1899).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εισάγονται στην Ελλάδα καινούριες παιδαγωγικές ιδέες, εμφανίζεται το κίνημα του δημοτικισμού, καθώς και σοσιαλιστικές ιδέες. Ο επιθεωρητισμός στρέφει την προσοχή του στο κατά πόσο η καθαρεύουσα και τα χριστιανικά ήθη κλονίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Το 1911 ο νόμος ΓΩΚΗ (3828), καθιέρωσε τη μονιμότητα των επιθεωρητών και ενίσχυσε τις αρμοδιότητές τους, ως εντολοδόχων του ΥΠΕΠΘ. Το 1929 ποινικοποιούνται τα πολιτικά φρονήματα και πιο συγκεκριμένα *«η διάδοσις κομμουνιστικών ιδεών»* με το νόμο 4229/1029. Ο τότε υπουργός Γεώργιος Παπανδρέου με σχετική εγκύκλιο επισείει την προσοχή των Γενικών επιθεωρητών και των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων Μακεδονίας και Θράκης, ώστε να λάβουν τα *«προσήκοντα μέτρα»* κατά της *«κομμουνιστικής προπαγάνδας»*. Σε επιστολή του στο Διδασκαλικόν Βήμα επισημαίνει να είναι αμείλικτοι οι επιθεωρητές στη δίωξη και απόλυση των κομμουνιστών δασκάλων, προσέχοντας όμως η εμπάθεια να μην δημιουργήσει αθώα θύματα. Ωστόσο, η Διδασκαλική Ομοσπονδία υποστηρίζει ότι έγιναν διώξεις *«με το πρόσχημα του κομμουνισμού»*, *«με υπόνοιες και αφηρημένες κατηγορίες, πλαστές και ασύστατες»*.

Με το τέλος του εμφυλίου πολέμου, πολλοί εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει στην αντίσταση κατά των δυνάμεων του φασιστικού άξονα, διώκονται

από στελέχη της εκπαίδευσης λόγω πολιτικών φρονημάτων και επειδή «δεν εμπορούνταν από υγιείς εθνικά ιδέες». Από το συνολικό σώμα των εκπαιδευτικών που ήταν 24.000-25.000 (16.000 δάσκαλοι και 7.000 καθηγητές), απολύθηκαν 3.500 εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο 1946-1947, και 1.300 κατά την περίοδο 1953-1956. Ανάμεσα στους διωχθέντες συμπεριλαμβάνονται ορισμένα από τα πιο φωτισμένα πνεύματα της ελληνικής εκπαίδευσης και της ελληνικής διανόησης (Ιμβριώτη, Αλεξίου, Παπανούτσος κ.ά).

Στις αρχές της δεκαετίας του '50, συγκροτείται νέος δημοσιούπαλληλικός κώδικας στον οποίο τονίζεται, ότι βασική προϋπόθεση διορισμού αποτελεί το «υπάλληλον ήθος» στο οποίο περιλαμβάνονται οι υγιείς κοινωνικές αντιλήψεις των υπαλλήλων. Στη Μέση εκπαίδευση, την αξιολόγηση ασκούν ο επιθεωρητής και ο γυμνασιάρχης, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ακόμη και πειθαρχικές κυρώσεις στους καθηγητές.

Επί δικτατορίας με το νόμο 129/1967 ανοίγει ο δρόμος για τις διώξεις των εκπαιδευτικών που δεν θεωρούνται νομιμόφρονες και εμπορούνται από κομμουνιστικές ιδέες, προβλέποντας ότι ο απολυόμενος δεν έχει δικαίωμα προσφυγής ή αίτησης ακύρωσης. Με το νομοθετικό διάταγμα 532/1970 ορίζεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από πίστη και αφοσίωση στα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη. Τα δικαιολογητικά για τις θέσεις των νέων επιθεωρητών που προκηρύχθηκαν πέρασαν από ενδελεχή έλεγχο κοινωνικών φρονημάτων και επιλέχθηκαν συγκεκριμένα πρόσωπα, χωρίς πολλοί από αυτούς να έχουν τα απαραίτητα ουσιαστικά προσόντα. Ο τότε υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Καλαμποκιάς δήλωσε: «Δεν θέλουμε σοφούς, θέλουμε πιστούς». Με το διάταγμα 651/1970 συγκροτείται ένα σώμα αξιολόγησης από το διευθυντή του σχολείου, τον επιθεωρητή, το νομαρχιακό επιθεωρητή και τον εκπαιδευτικό σύμβουλο, οι οποίοι ελέγχουν ιδεολογικά και πολιτικά την εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και την ιδιωτική του ζωή. Αξιολογείται μία φορά το χρόνο και συντάσσεται «Εκθεση υπηρεσιακής ικανότητας», η οποία μπαίνει στον υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού και τον ακολουθεί σ' ολόκληρη την υπηρεσιακή του ζωή.

Την περίοδο της μεταπολίτευσης, το 1975 ψηφίστηκε νέο Σύνταγμα, με το οποίο κατοχυρώνεται η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Ο νόμος 309/30-4-76, διατηρεί τους επιθεωρητές ως μηχανισμό αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Οι τομείς στους οποίους αξιολογείται ο εκπαιδευτικός είναι ο επιστημονικός, ο διδακτικός, ο διοικητικός, η

ευσυνειδησία, η δράση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εντός και εκτός υπηρεσίας. Ο επιθεωρητής συντάσσει έκθεση στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, στην οποία συμμετέχει και ο διευθυντής του σχολείου προσκομίζοντας τις δικές του κρίσεις για τον κάθε εκπαιδευτικό στους τομείς «*Ευσυνειδησία*», «*Διοικητικόν*», «*Δράσις και συμπεριφορά*». Οι εκθέσεις αυτές δεν υπεισέρχονταν σε ουσιώδη ζητήματα και προβλήματα της εκπαίδευσης. Οι δύο εκθέσεις υποβάλλονται μαζί και χρησιμοποιούνται για την προαγωγή τους. Αποτελούν την επένδυση του κράτους στο φόβο των εκπαιδευτικών. Γίνονται η αιτία δημιουργίας «*πελατειακών σχέσεων*», που έπρεπε να συντηρεί ο εκπαιδευτικός κόσμος με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να μην έχει πρόβλημα στην υπηρεσιακή του καριέρα. Ο τρόπος αυτής της αξιολόγησης αποτελούσε μηχανισμό ελέγχου των πολιτικών φρονημάτων και της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών, αλλά και μηχανισμό επιβολής της θέλησης της κρατικής εξουσίας, έτσι ώστε να διασφαλίζεται το ιδεολογικό περιεχόμενο του σχολείου.

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 η πολιτική σκηνή στην Ελλάδα αλλάζει και η εγκύκλιος στις 5-2-1982 περιορίζει τα εποπτικά καθήκοντα των επιθεωρητών στη σύνταξη εκθέσεων μόνο σε απαραίτητες περιπτώσεις. Λίγο αργότερα, ο νόμος 1304/82 καταργεί το θεσμό του επιθεωρητή και εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Έργο του είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση μπαίνει επίσημα στην ατζέντα της πολιτικής σκηνής το 1984, δηλαδή δύο χρόνια μετά την κατάργηση των επιθεωρητών, όπου επιδιώκεται να δοθούν αρμοδιότητες αξιολόγησης στους σχολικούς συμβούλους και στους διευθυντές των σχολείων. Στο σχέδιο προεδρικού διατάγματος αναφέρεται ότι η αξιολόγηση επιδιώκει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει την ποιότητα της προσπάθειάς του, να βελτιώσει την αποδοτικότητά της και να βοηθήσει την πολιτεία να διασφαλίσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το σχέδιο προεδρικού διατάγματος του 1987, μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Δε γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Η αξιολόγηση ορίζεται ως εκτίμηση του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Υπεισέρχεται η λογική της «*διαφορικής αποτίμησης*» και εισάγεται η έννοια της αυτοαξιολόγησης του

εκπαιδευτικού. Στο σχέδιο προεδρικού διατάγματος του 1988 αναλύεται διεξοδικά η έννοια της συμβολής του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο, σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας, ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, συμμετοχής του σε δραστηριότητες επιμόρφωσης.

Στο προεδρικό διάταγμα του 320/93, γίνεται λόγος για «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση ορίζεται ως η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά, και αποτελεί στροφή προς το θεσμό του επιθεωρητισμού εφόσον καθιστά το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή αξιολογητές του εκπαιδευτικού. Το 1993 με την αλλαγή της κυβέρνησης, το διάταγμα καταργείται.

Με το νόμο 2525/1997, την υπουργική απόφαση και το προεδρικό διάταγμα το 1998, καθορίζονται ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, η Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας κ.λ.π. Οι ψηφισμένες νομοθετικές διατάξεις παρέμειναν ανενεργές. Ο νόμος 2986/2002 προβλέπει η αξιολόγηση να γίνεται περιοδικά, να αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την ευθύνη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να αναλάβουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο εκπαιδευτικής Έρευνας (Βαλμάς κ.ά., 2000:1, Λαθούρης, 2001:224-226, Κάτσικας κ.ά., 2007:69-111).

Από τη σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή γίνονται αντιληπτά τα αίτια της άρνησης και η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών μέχρι σήμερα για την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης. Άλλωστε, κατά το παρελθόν, επικεντρώθηκε στην προσωπικότητα, ιδιωτική ζωή και ιδεολογία του εκπαιδευτικού και αποτέλεσε μηχανισμό ελέγχου για την διασφάλιση και επικράτηση της ισχύουσας κάθε φορά ιδεολογίας και εξαναγκασμού του εκπαιδευτικού να πειθαρχήσει σ' αυτή. Σήμερα παρατηρείται σε πολλές χώρες αναγέννηση του ενδιαφέροντος της εξωτερικής αξιολόγησης, και επανεξέταση των συστημάτων επιθεώρησης, αφ' ενός επειδή υπάρχει παγκόσμιο ενδιαφέρον σχετικά με την απόδοση λόγου των σχολείων και αφ' ετέρου η ανάγκη για τη συνεχή τους βελτίωση.

Ο ελεγκτικός χαρακτήρας της σχολικής επιθεώρησης έχει υποστεί έντονη κριτική από εκπαιδευτικούς και ερευνητές που ασχολούνται με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, επειδή συχνά επικεντρώνεται σε ποσοτικά στοιχεία της σχολικής επίδοσης χωρίς να διερευνάται η επίδραση σημαντικών εκπαιδευτικών εισροών και ποιοτικών διαδικασιών για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Επίσης, οι σχολικοί επιθεωρητές αγνοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη

μοναδικότητα του κάθε σχολείου που επισκέπτονται και χρησιμοποιούν την παρακολούθηση ως μοναδική μέθοδο αξιολόγησης. Ακόμη έχει διαπιστωθεί ότι με την επιθεώρηση αναπτύσσεται άγχος στους εκπαιδευτικούς, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διεξαγωγή της, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με τη συμπεριφορά των επιθεωρητών. (Χατζόπουλος, στο Μπαγάκης, 2001:265).

Από την άλλη πλευρά, αυτό το σύστημα ελέγχου βοηθά στο να παρέχονται οι εγγυήσεις για ένα ελάχιστο επίπεδο ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι επιθεωρητές έχουν ως θεσπισμένο καθήκον τους να προωθούν τη συνολική ποιότητα των σχολείων. Οι σχολικές επιθεωρήσεις βοηθούν στο να οδηγηθεί το κάθε σχολείο σε μια αύξηση της προστιθέμενης αξίας. Αρχικά, οι σχολικές επιθεωρήσεις οδηγούν σε χρονοδιαγράμματα για βελτιώσεις στα σχολεία, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την ποιοτική βελτίωση και την αύξηση της προστιθέμενης αξίας. Οι επισκέψεις στα σχολεία είναι το πιο σημαντικό εργαλείο των επιθεωρητών. Οι επιθεωρητές χρησιμοποιούν διάφορες πηγές πληροφόρησης που βοηθούν την κρίση τους, όπως είναι η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια. Μετά από μία σειρά επισκέψεων, εξετάζονται συστηματικά τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου, εξετάζεται το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η συμμόρφωση με τους θεσπισμένους κανόνες. Το σχολείο πληροφορείται για το πώς μπορεί να βελτιώσει τις αδυναμίες του και ακολουθεί έκθεση η οποία δημοσιοποιείται (Wolf & Janssens, 2007:381).

Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της επιθεώρησης υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει αυτή να στρέφεται αποκλειστικά ή τόσο έντονα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών τους, ούτε να επικεντρώνεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά να επιδιώκει μια συνολική εκτίμηση στις σχολικές μονάδες και του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, προκειμένου να περιοριστεί το στοιχείο της υποκειμενικότητας, επιβάλλεται τα κριτήρια να είναι σαφή και ρητά. Διακρίνεται ακόμη τάση συγκρότησης ομάδων επιθεώρησης, που θα απαρτίζονται από επαγγελματίες επιθεωρητές, αλλά και κοινούς εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπάρξει περιορισμός των αυθαίρετων κρίσεων (Ανδρεαδάκης, 2005β).

Οι σύγχρονοι επιθεωρητές πρέπει να συγκεντρώνουν μεταξύ άλλων τα εξής χαρακτηριστικά: Κατ' αρχήν πρέπει να λειτουργούν ανεξάρτητα από το Υπουργείο. Το πλαίσιο επιθεώρησης και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται να είναι ανοιχτά στην πολιτική κριτική, αλλά να μην αποτελούν καθημερινό αντικείμενο της πολιτικής ιεραρχίας. Ακόμη, το σημείο έναρξης της επιθεώρησης να είναι η εσωτερική

αξιολόγηση, η οποία να εγκυροποιείται και να επαληθεύεται και μόνο στις περιπτώσεις που αμφισβητείται η ποιότητα των σχολείων, να διενεργείται εξωτερική αξιολόγηση. Επίσης, ο επιθεωρητής πραγματοποιεί αρκετές αξιολογήσεις, προκειμένου να αναπτύξει μια γενική επισκόπηση της ποιότητας του σχολικού συστήματος, να μπορεί να παρουσιάσει έκθεση αυτής της ποιότητας στην πολιτική ιεραρχία, αλλά και να εξακριβώσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του πλαισίου αξιολόγησης. Για τη διασφάλιση της ποιότητας, υπάρχουν εσωτερικές διαδικασίες, που έχουν σχέση με την εγκυρότητα της επιθεώρησης. Εάν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στα σχολεία, πρέπει να διενεργείται διπλός έλεγχος. Ζητείται από τα σχολεία να παρέχουν ανατροφοδότηση για τη διεξαγωγή της επιθεώρησης που δίνεται στον γενικό επιθεωρητή (chief inspector), και υπάρχει ένα δικαστήριο προσφυγής για τα σχολεία που επιθυμούν να καταγγείλουν είτε τον αξιολογητή είτε την αναφορά επιθεώρησης. Ο επιθεωρητής έχει την αρμοδιότητα να μεσολαβεί στις περιπτώσεις που τα σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Πρέπει να είναι ανοιχτός στο διάλογο και να χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό και σαφήνεια (Bruggen, 2000:18-20). Θα πρέπει ακόμη να διαθέτει τα κατάλληλα ακαδημαϊκά προσόντα καθώς και διδακτική εμπειρία στο αντικείμενο που αξιολογεί.

Ο Κασσωτάκης (στο Κοσμίδου-Hardy, 2005:71-73), αναφέρεται στις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνοψίζονται: 1) Στην απαλλαγή του εκπαιδευτικού από το φόβο της αξιολόγησης και στην οικειοθελή συγκατάθεσή του στην αξιολόγησή του από άλλο πρόσωπο. Η εθελοντική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης που έχουν καθαρά υποστηρικτικό, βελτιωτικό χαρακτήρα και δεν επιδιώκουν ιεραρχικές ταξινομήσεις ή άλλου είδους συναφείς στόχους, θα μπορούσαν να αμβλύνουν το φόβο και να μειώσουν τις σχετικές αντιστάσεις. 2) Στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με τον διοικητικό έλεγχο και τις κυρώσεις. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, θα συνέβαλε στη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης. 3) Στην καθιέρωση σαφών κριτηρίων αξιολόγησης με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα οποία θα είναι αποδεκτά από τους αξιολογούμενους και γνωστά σ' αυτούς πριν από την αξιολόγησή τους. Σημαντικός παράγοντας είναι και η ευελιξία ως προς την εφαρμογή των κριτηρίων αυτών, η εξατομίκευσή τους και η προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζει ο διδάσκων. 4) Στην

αποδοχή των αξιολογητών από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το κύρος των αξιολογητών, η επιστημονική τους κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης αλλά και στον τομέα εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού, τα γενικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και η διάθεση κατανόησης και στήριξης του εκπαιδευτικού. Αν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις αυτές, η κρίση τους θα αμφισβητείται και οι υποδείξεις τους δε θα είναι πειστικές. 5) Στην εγκυρότητα της ετεροαξιολόγησης, η οποία εξαρτάται μεταξύ άλλων από το βαθμό στον οποίο ο ετεροαξιολογητής γνωρίζει τον αξιολογούμενο.

3.6.1.3 Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) έγινε τάση στις δεκαετίες του '70 και του '80 κάτω από ποικίλους τίτλους και ακρωνύμια, όπου και εφαρμόστηκαν σε επίπεδο σχολείου μέθοδοι εσωτερικής αξιολόγησης, όπως: η «συμμετοχική αξιολόγηση (participatory evaluation), η αξιολόγηση ενδυνάμωσης (empowerment evaluation), η διοίκηση ολικής ποιότητας (total quality management), η έρευνα δράσης (action research) . Στην Αγγλία παράχθηκαν πολλά τέτοια σχήματα για τα σχολεία από τις τοπικές διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές (ILEA), άλλα από εθνικούς αντιπροσώπους όπως ο GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development of Schools) και άλλα από διεθνή προγράμματα επιχορηγούμενα από τον OECD. Παράλληλα, στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος ολοένα και πιο πολύ η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η τάση αυτή έχει τις ρίζες της στην αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του προφίλ και ότι αναπτύσσεται μέσα σ' αυτό μια πολυπαραγοντική δυναμική από τα άτομα ή τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα των μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε αγγλοσαξωνικές χώρες λόγω προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από τη χρήση κριτηρίων αποδοτικότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Η θεωρητική της βάση βρίσκεται στα συστήματα διοίκησης των επιχειρήσεων και στην Κοινωνική Ψυχολογία των οργανώσεων που αναπτύχθηκαν σε Ευρώπη και Αμερική μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, που υποστηρίζουν την αντίληψη, ότι το άτομο κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να είναι δημιουργικό και δραστήριο και να ταυτίζει τους προσωπικούς του στόχους με εκείνους της υπηρεσίας. Η υπηρεσία από τη μεριά της θα πρέπει να αξιοποιεί την ανάγκη του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και αναγνώριση και να παρέχει ευκαιρίες για την προβολή των ικανοτήτων του. Βασικός

στόχος είναι η ενσωμάτωση του ατόμου στους στόχους της οργάνωσης και η ταύτιση μαζί τους, με σκοπό την αύξηση του ενδιαφέροντος των υποκειμένων για την εργασία και κατ' επέκταση την αύξηση της παραγωγικότητας (Ρέππας, 2000:22).

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια δημοκρατική διαδικασία και εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα ή ημι-αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στη συμμετοχή όλων των παραγόντων του σχολείου που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα μ' αυτήν, προκειμένου να αξιολογηθούν θεματικές ενότητες της σχολικής ζωής μέσω ποιοτικών αλλά και ποσοτικών μεθόδων. Στην ποιοτική διάσταση, η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται σε πλευρές της μάθησης και της διδασκαλίας, στις συνθήκες και την κουλτούρα μάθησης, στην ποιότητα της ηγεσίας, κ.λ.π. Η ποσοτική διάσταση εστιάζεται στο βαθμό επίδοσης και τη βαθμολογία. Πρόκειται για πρακτική της αξιολόγησης «από τα κάτω» (bottom down) και από «τα μέσα», που το τελευταίο διάστημα έχει αναπτυχθεί συστηματικά στο διεθνή χώρο, σε αντίθεση με την επιβαλλόμενη «εκ των άνω» (bottom up) αξιολόγηση.

Για την πραγματοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι απαραίτητο ένα σχέδιο δράσης που οδηγεί στη σχολική βελτίωση και ταιριάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες του σχολείου. Ο δημοκρατικός της χαρακτήρας ευνοεί την ατομική ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη γόνιμη αντιπαράθεση των κριτηρίων αξιολόγησης του σχολείου με τα κριτήρια εξωτερικών μορφών αξιολόγησης και τη σε βάθος εξέταση της σχολικής πραγματικότητας με πνεύμα διαφάνειας και ειλικρίνειας. Παρ' όλα αυτά, η αξιοπιστία της βάλλεται, όταν η διαδικασία εκλαμβάνεται ως προσωπική κριτική (Χατζόπουλος, στο Μπαγάκης, 2001:266).

Σύμφωνα με τον Scriven (in Mathison, 1991:160-161), δεν υπάρχει λογική σύνδεση ανάμεσα στη διάκριση διαμορφωτικής-αθροιστικής αξιολόγησης και εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, γιατί θεωρητικά όλοι οι συνδυασμοί είναι δυνατοί. Παρ' όλα αυτά, οι εσωτερικοί αξιολογητές διεξάγουν διαμορφωτικές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης ενός προγράμματος, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του προγράμματος, ενώ με την ολοκλήρωσή του, διεξάγουν αθροιστικές αξιολογήσεις, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι χρηματοδοτικοί οργανισμοί. Ωστόσο, η εσωτερική αξιολόγηση είναι ως επί το πλείστον διαμορφωτική και όχι αθροιστική κι αυτό δε συμβαίνει επειδή της καταλογίστηκε χαμηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, αλλά λόγω της ίδιας της φύσης της

– που είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων, προϊόντων, πολιτικών - και επειδή κυρίαρχο μοντέλο κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης είναι εκείνο της λήψης αποφάσεων.

Η αυτοαξιολόγηση διεξάγεται τουλάχιστον σε τρία επίπεδα, σύμφωνα με την Κάνιουρα-Πράντζου, (2005:21-22): 1) Σε ατομικό επίπεδο, όπου ο διευθυντής, ο δάσκαλος και ο μαθητής μπορούν να αξιολογούν τις δραστηριότητές τους εντός σχολείου. 2) Σε επίπεδο ομάδας, όπου όλη η τάξη έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα που υλοποίησε ή μια ομάδα διδασκόντων μπορεί να αξιολογήσει τον τρόπο που διαχειρίστηκε συγκρουόμενες καταστάσεις στην τάξη. 3) Σε επίπεδο σχολείου, όπου διοίκηση, διδάσκοντες, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, μπορούν μέσα από τη συνεργασία να αξιολογήσουν το περιβάλλον του σχολείου.

Ο Ιωσήφ Σολομών (1999:18-20) διακρίνει δύο είδη εσωτερικής αξιολόγησης: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από παράγοντες της σχολικής μονάδας με την έννοια, ότι οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους. Αποτελεί συμπλήρωμα ή και επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Ενδιαφέρεται για τον έλεγχο και τη διασφάλιση της υπακοής και στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις. Είναι μάλλον συντηρητική, εφόσον δεν υποστηρίζει τη συλλογικότητα, την ανάπτυξη και την αλλαγή του σχολείου.

Η δεύτερη μορφή, η αυτοαξιολόγηση, αντιμετωπίζει το σχολείο ως σύνολο χωρίς να επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Μεταφέρεται ένα ευρύ φάσμα της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και συχνά οι μαθητές και οι γονείς, επειδή γνωρίζουν σε βάθος τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας και είναι σε θέση να επιλύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, αναβαθμίζεται το σχολικό περιβάλλον, ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων, βελτιώνονται ή αλλάζουν οι διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και βελτιώνονται τα μαθησιακά επιτεύγματα. Ακόμη, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες και οι δραστηριότητες, ευαισθητοποιούνται οι παράγοντες της σχολικής μονάδας σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η γνώση τους, αλλά και η ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο. Ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας, κοινής ευθύνης και αυτοδέσμευσης των ενδιαφερομένων μελών για βελτίωση της ποιότητας του έργου τους. Παράλληλα, σ' ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, ο ρόλος του διευθυντή, του εκπαιδευτικού, του μαθητή είναι γνωστό ότι

περιορίζεται στον εκτελεστικό. Ο ρόλος των γονέων, επίσης, είναι περιθωριοποιημένος. Η ανάπτυξη του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης παρέχει τη δυνατότητα όλοι αυτοί οι ρόλοι να αναβαθμιστούν σε δημιουργικούς, όπου απαιτείται κριτική σκέψη και όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να παράγουν έργο με πλήρη συνειδητοποίηση των αποφάσεών τους (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005). Η εμπλοκή όσων αναμιγνύονται στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έχει σαν αποτέλεσμα να αισθάνονται το σχολείο ως κτήμα τους, και να εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον και προσπάθεια, προκειμένου να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα (ownership). Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση, επειδή επιδίδεται στη λήψη αποφάσεων εντός και εκτός τάξης, γίνεται ένα σημαντικό εργαλείο στη διοίκηση των αποκεντρωμένων σχολείων, με την άσκηση της εξουσίας να μεταφέρεται από την κεντρική διοίκηση στην τοπική κοινότητα. Μέσω της συμμετοχής στις διαδικασίες αξιολόγησης, ενδυναμώνεται συνολικά ο οργανισμός και αποκτά την ικανότητα να παρακολουθεί ο ίδιος το έργο που επιτελείται σ' αυτόν, με συστηματικό τρόπο, κερδίζοντας περισσότερη αυτοπεποίθηση και παρέχοντας στα εμπλεκόμενα μέλη δεξιότητες αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες περιοχές της δουλειάς τους (Nevo, 2001:96-97).

Ως διαδικασία, η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει παράλληλα με τα πλεονεκτήματα, ορισμένες αδυναμίες. Εμφανίζεται μία τάση εσωστρέφειας της μονάδας σε σχέση με άλλες, αλλά και δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν υπάρχουν. Επίσης, είναι εμφανής η δυσκολία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Απουσιάζει η συστηματικότητα κατά τη διεξαγωγή της και κατά τον προσδιορισμό της θεματολογίας. Παρατηρείται επικέντρωση σε ανώδυνες για τη σχολική μονάδα πτυχές. Δυσκολεύεται μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της να προβεί στη χάραξη κατάλληλου σχεδίου δράσης. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο, με αναντίστοιχο όφελος για το σχολείο και τους μαθητές. Σε παρατεταμένες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα, παρουσιάζεται απώλεια του ενδιαφέροντος των εμπλεκόμενων μερών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες γνώσεις ανάπτυξης κατάλληλων και έγκυρων πρακτικών διερεύνησης, ώστε να μην οδηγούνται σε απλουστεύσεις των αποτελεσμάτων. Τέλος, δεν υπάρχουν σαφή συγκριτικά αξιοποιήσιμα δεδομένα για τη σχολική μονάδα, ούτε ένας εξωτερικός κριτής με αρμοδιότητα στη διασταύρωση των εξαγομένων συμπερασμάτων.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι οι υποστηρικτές της εσωτερικής αξιολόγησης αντιμετωπίζουν τρεις προκλήσεις (Wilcox, 2000:77-78), για τις οποίες γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω:

Η πρώτη αφορά στην αξιοπιστία της ως μεθόδου. Το πρόβλημα της αξιοπιστίας μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω της προσέγγισης του «μετριασμού» (moderation), δηλαδή της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από εξωτερικούς κριτές, με την έννοια ότι ο εξωτερικός κριτής μετριάζει τις κρίσεις που είναι είτε υπερβολικά επιεικείς, είτε υπερβολικά αυστηρές. Άλλη προσέγγιση που λύνει το πρόβλημα της αξιοπιστίας είναι η «επικύρωση» (accreditation), στην οποία ένα σχολείο εγκρίνεται για καθορισμένο χρονικό διάστημα να πραγματοποιήσει τη δική του αυτοαξιολόγηση, με την προϋπόθεση ότι διαθέτει τις απαραίτητες διαδικασίες αξιολόγησης και ότι το αποτέλεσμα από την εφαρμογή μπορεί να γίνει αποδεκτό με επιβεβαίωση. Η τρίτη παραλλαγή είναι ο «έλεγχος» (auditing), που αφορά σε έναν εξωτερικό έλεγχο της διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε και στην επικύρωση των συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί. Ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί σ' αυτήν την περίπτωση να αξιώσει την ελεύθερη πρόσβαση στα πρωτότυπα δεδομένα καθώς και σε άλλες πληροφορίες που παράχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην εσωτερική αξιολόγηση. Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις δεν έχουν εξελιχθεί σε βαθμό που να γίνουν ευρέως αποδεκτές.

Η δεύτερη πρόκληση αφορά στο γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση δεν είναι απαλλαγμένη από το τίμημα της απαίτησης χρόνου, που στρέφει το ενδιαφέρον των σχολικών παραγόντων στην αξιολόγηση και το απομακρύνει από άλλα καθήκοντα όπως είναι η διδασκαλία.

Η τρίτη πρόκληση της αυτοαξιολόγησης αφορά σε μεθοδολογικά ζητήματα, όπως ο τρόπος συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων με αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους που να απαιτούν ευρεία αποδοχή.

Η Ταμπούκου (στο Μπαγάκης, 2001:189-194), αναφέρεται στην εσωτερική αξιολόγηση χρησιμοποιώντας το δανεισμένο από τον Foucault όρο «κυβερνητική». Η κυβερνητική αφορά στο σύνολο των σχέσεων που συνδέουν αμφίδρομα τον έλεγχο του εαυτού με τον έλεγχο των άλλων και έχει ως πυρήνα την ίδια την παιδαγωγική σχέση. Επομένως, με την εσωτερική αξιολόγηση αναπτύσσεται μία μορφή εκπαιδευτικής κυβερνητικής, στην οποία οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους, το έργο τους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό γίγνεσθαι. Αυτό πραγματοποιείται με τη συμμετοχή τους σε διεργασίες συλλογικής διερεύνησης, εκτίμησης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου και στην κατασκευή, οργάνωση και

ανατροφοδότηση των διαδικασιών. Σκοπός αυτής της εμπλοκής είναι η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ενδυναμώσουν την εμπρόθετη δράση τους, να ανταποκριθούν ενεργά σε όσα συμβαίνουν γύρω τους, μέσα από τη δυνατότητα να εμπλακούν σ' ένα ερευνητικό πρόγραμμα και να δημιουργήσουν χώρο για εναλλακτικούς τρόπους σκέψης. Ακόμη, ενδυναμώνεται η εμπρόθετη δράση των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, να διεκδικήσουν αυτά που ζητούν από το σχολείο και να αποκτήσουν την ικανότητα να επιλέξουν από μια σειρά προσφερόμενων ευκαιριών.

Σύμφωνα με την Κοσμίδου-Hardy (2005:96), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιγράφεται με τον όρο «συνεργατική ενεργός έρευνα» (collaborative active research), όπου ο εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος παραγωγός της γνώσης και δρών υποκείμενο, που εξετάζει κριτικά το έργο του και τον εαυτό του, προγραμματίζει, υλοποιεί, παρατηρεί, αναλύει, αξιολογεί, βγάζει συμπεράσματα, προβαίνει σε βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές και γενικά μαθαίνει να προωθεί την ανάπτυξη του εαυτού του και των μαθητών του. Αναπτύσσει συνειδητή αυτοπειθαρχία και αυτοέλεγχο. Ο Sonnichsen (in Fitzpatrick et al, 2004:188), ισχυρίζεται ότι ο εσωτερικός αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να χτίσει μια παράδοση συστηματικής, κριτικής επιθεώρησης και στοχασμού σε ζητήματα και προβλήματα που αφορούν σ' έναν οργανισμό, με θετικές συνέπειες, που μεταφράζεται σε όρους βελτιωμένης απόδοσης. Προτείνει πέντε προϋποθέσεις έτσι ώστε να διασφαλίζεται ο μέγιστος θετικός αντίκτυπος για τον οργανισμό από την εσωτερική αξιολόγηση: υποστήριξη υψηλής διαχείρισης, διαθεσιμότητα των αρμόδιων αξιολογητών, μία κουλτούρα του οργανισμού εσωτερικής επιθεώρησης, συστήματα αξιόπιστων δεδομένων και απεριόριστη ευχέρεια προσέγγισης των δεδομένων του οργανισμού από τους αξιολογητές και το προσωπικό. Επίσης, ο επιτυχημένος εσωτερικός αξιολογητής είναι προσανατολισμένος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός των οργανισμών.

Σχετικά με τα στάδια διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης, το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης ενοποιεί τις λειτουργίες της ανάπτυξης του σχολείου και της απόδοσης λόγου για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Η σημείωση ανόδου στο σχεδιασμό για την ανάπτυξη των σχολείων, συμπεριέλαβε έναν κυκλικό σχεδιασμό που αποτελείται από τέσσερις διαδικασίες, οι οποίες συντείνουν στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου της εσωτερικής αξιολόγησης: Κατ' αρχήν ο έλεγχος (audit), μέσω του οποίου το σχολείο κάνει απολογισμό των δυνατών του σημείων και

των ελλειμμάτων του. Έπεται η κατασκευή σχεδίου (plan construction), κατά την οποία επιλέγονται οι προτεραιότητες και εκφράζονται με συγκεκριμένους στόχους. Επόμενη διαδικασία αποτελεί η υλοποίηση (implementation) των προσχεδιασμένων στόχων και προτεραιοτήτων. Τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση (evaluation) μέσω της οποίας ελέγχεται ο βαθμός υλοποίησης και επίτευξης των καθορισμένων κριτηρίων (Wilcox, op.cit.:77). Επομένως, ο πυρήνας κάθε κύκλου αυτοαξιολόγησης συνοψίζεται στα εξής ερωτήματα: Ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας; Πού επιθυμούμε να φτάσουμε; Τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε το σχολείο μας; Τι πρόοδο κάναμε; Στη συνέχεια τα μέλη της σχολικής μονάδας προχωρούν σε αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, σε διατύπωση των προτεραιοτήτων για δράση, σε σχεδιασμό δράσης, στην υλοποίηση της δράσης και στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης. Αφετηρία για τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα προτείνονται δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τη σύντομη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, στο σύνολο των περιοχών που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η δεύτερη περιλαμβάνει τη συστηματική διερεύνηση και ενδελεχή μελέτη μίας ή και περισσότερων περιοχών του εκπαιδευτικού έργου. Η επιλογή των περιοχών που θα αποτιμήσει το σχολείο βασίζεται στη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου ή μπορεί να σχετίζεται με κάποια προτεραιότητα σε τοπικό ή σε εθνικό επίπεδο (Κουλαϊδής & Κότσιρα –Ταμπακοπούλου, στο Μπαγάκης, 2005:77-78).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα Αρχεία Προτεινόμενου Συστήματος Αξιολόγησης της Κύπρου, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ολοκληρώνεται σε 4 φάσεις:

A) Δημιουργία κεντρικής επιτροπής και υποεπιτροπών αξιολόγησης. Με την έναρξη του σχολικού έτους, κάθε σχολική μονάδα, συγκροτεί την «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης», που την αποτελούν δύο εκπρόσωποι της διευθυντικής ομάδας μαζί με το Διευθυντή του σχολείου, δύο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, δύο εκπρόσωποι των μαθητών, δύο εκπρόσωποι των γονέων, εκπρόσωποι της κοινότητας και ένας εξωτερικός αξιολογητής. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για το συντονισμό, τη συγκέντρωση και τη διαχείριση των δεδομένων. Οι δύο εκπρόσωποι κάθε εμπλεκόμενου φορέα, στελεχώνουν με άλλους συναδέλφους τους και τις 5 αντίστοιχες υποεπιτροπές αξιολόγησης, με όριο σε κάθε υποεπιτροπή τα δέκα άτομα.

B) Καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης. Κάθε υποεπιτροπή μέσω συνεντεύξεων και συζητήσεων καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης που θεωρεί σημαντικά για τη δική

της σχολική μονάδα, και κατόπιν απευθύνεται (μέσω ερωτηματολογίων) στο σύνολο του πληθυσμού που εκπροσωπεί, για την επιλογή των σημαντικότερων κριτηρίων. Ο εξωτερικός αξιολογητής επισκέπτεται το σχολείο και συντονίζει τη συζήτηση της κάθε υποεπιτροπής, παρέχοντας στήριξη και πληροφορίες σχετικά με το κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Τα ερωτηματολόγια συλλέγονται και αποστέλλονται για ανάλυση σε αρμόδιο τομέα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, κάθε υποεπιτροπή ομαδοποιεί τα κριτήρια που επιλέγηκαν από το σύνολο του πληθυσμού της σε θεματικές περιοχές και καταρτίζεται ένας εννοιολογικός χάρτης με τις απόψεις των μελών της συνοπτικά διατυπωμένες. Όλοι οι χάρτες παρουσιάζονται σε κοινή συνεδρία της «Κεντρικής Επιτροπής Αυτοαξιολόγησης» για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Γ) Καθορισμός της περιοχής δράσης και δραστηριοτήτων για βελτίωση. Αφού εξαχθούν τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων – απόψεων κάθε φορέα, καθορίζεται η «περιοχή δράσης», αφού κοινοποιηθεί σε όλους για σχόλια και παρατηρήσεις. Η «περιοχή δράσης» είναι το κριτήριο για το οποίο η πλειοψηφία θεωρεί πως χρειάζεται ανάληψη δράσης για βελτίωση. Η περιοχή δράσης πρέπει να είναι μια θεματική περιοχή, στην οποία το σχολείο επιτρέπεται και έχει τη δυνατότητα να παρέμβει, λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, πρέπει να αφορά σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε η προσπάθεια για βελτίωση να είναι πρόδηλο ότι αποτελεί κοινή ευθύνη. Επίσης, πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι να αναγνωρίζουν την ύπαρξη αδυναμιών στη συγκεκριμένη περιοχή, αλλά και τα δικά τους σφάλματα, τα οποία επιδέχονται βελτίωση. Στη συνέχεια καθορίζονται οι δραστηριότητες, κατανέμονται οι υπευθυνότητες, καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα και το σύστημα παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού υλοποίησης κάθε δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, κατά το στάδιο της διαμόρφωσης σχεδίου δράσης, προσδιορίζονται συγκεκριμένοι, σαφείς και ρεαλιστικοί στόχοι, ποσοτικά ή ποιοτικά κριτήρια επιτυχίας, οι στρατηγικές εφαρμογής (μέθοδοι και ενέργειες), το χρονοδιάγραμμα με ημερομηνία έναρξης και λήξης για κάθε στρατηγική εφαρμογής, οι πόροι σε ανθρώπινο δυναμικό, χρόνο, υλικοτεχνικό εξοπλισμό, οικονομικούς πόρους και οργανωτικές δομές, οι διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης και ο υπεύθυνος του σχεδίου δράσης. Αν παρουσιαστεί πρόβλημα, η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» λαμβάνει αποφάσεις για διαφοροποίηση της πορείας.

Δ) Προς το τέλος του σχολικού έτους, η «Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης» προβαίνει σε αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης του «Σχεδίου Δράσης». Στην περίπτωση που υπάρχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης, αποφασίζεται η συνέχιση της προσπάθειας και για το επόμενο σχολικό έτος, στην ίδια «Περιοχή Δράσης», με νέες όμως δραστηριότητες. Σε αντίθετη περίπτωση, επαναλαμβάνεται η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε νέα «Περιοχή Δράσης». Κατά μία έννοια, η αυτοαξιολόγηση δεν έχει τελικό προϊόν (MacBeath, στο Μπαγάκης, 2005:42), επειδή είναι διαρκής και αναπτυσσόμενη. Παρ' όλα αυτά μπορεί στο τελικό της στάδιο να πάρει τη μορφή μιας γραπτής αναφοράς, ενός βίντεο, μιας παρουσίασης powerpoint, μιας σειράς από φωτογραφίες με σχολιασμό, μιας ιστοσελίδας, μιας σειράς εκθέσεων-αναφορών ή ενός ανοιχτού φακέλου (portfolio) ή να είναι ένας συνδυασμός από κάποια από αυτά ή από όλα αυτά. Ωστόσο, η πραγματική αξία βρίσκεται στο διάλογο, γιατί μόνο μέσα σε μια κουλτούρα συζήτησης, αναστοχασμού και συμμετοχής οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν και αναπτύσσονται.

Ο Χατζόπουλος (2006:3), αναφερόμενος κι αυτός στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, με πιο συνοπτικό τρόπο, ορίζει ως εξής τα στάδια διεξαγωγής της: Αρχικά σχηματίζεται η ομάδα αυτοαξιολόγησης που αποτελείται από εκπαιδευτικούς του σχολείου και άλλους ειδικούς επιστήμονες με την κατάλληλη κατάρτιση. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τις εκπαιδευτικές αρχές, καθορίζονται οι ποιοτικές περιοχές και τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι περιοχές αυτές συμπεριλαμβάνουν βασικές εκπαιδευτικές πτυχές - όπως η σύγχρονη και αποδοτική διδασκαλία, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, η καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς - αλλά και άλλες, όπως οι επιτυχίες του σχολείου και οι πρωτοβουλίες του για ποιοτική εξέλιξη. Η ομάδα αυτοαξιολόγησης συντάσσει διαφορετικά ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, που όμως συμπεριλαμβάνουν τις ίδιες ποιοτικές περιοχές, τα χορηγεί και αμέσως μετά την ανώνυμη συμπλήρωσή τους τα συγκεντρώνει. Ακολουθεί η ανάλυση, αξιολόγηση και η ηλεκτρονική κωδικοποίηση των απαντήσεων, η σύγκριση των δεδομένων αυτών με το πρότυπο αξιολόγησης που έχει διαμορφωθεί από πριν και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στο σχολείο, τις εκπαιδευτικές αρχές και την κοινωνία.

Η Μιχαηλίδου-Ευριπίδου (2005), επισημαίνει ότι για να είναι δυνατή η δημιουργία και ανάπτυξη του μηχανισμού αξιολόγησης στη σχολική μονάδα, επιβάλλεται η οριοθέτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιδιώκει το σχολείο για το μαθητή. Επίσης, επιβάλλεται έγκαιρη κατάθεση του προγράμματος

δράσης του σχολείου για όλη τη χρονιά και όλες τις πτυχές του έργου της σχολικής μονάδας, με συλλογική προσπάθεια και συνευθύνη, προς ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων. Παρενθετικά, ο Σπαθής, (2007:10), σ' αυτό το σημείο αναφέρει πως αρχικά το σχολείο προγραμματίζει την ανάπτυξη εσωτερικών διεργασιών αξιολόγησης, φροντίζοντας για την επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα αξιολόγησης.

Με την αυτοαξιολόγηση όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν αξιολογούνται πρόσωπα, αλλά καταγράφεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και λαμβάνει χώρα μία φορά ετησίως. Ωστόσο, μας βρίσκει σύμφωνους η υπογράμμιση των Χανιωτάκη & Καψάλη (2002:34), σύμφωνα με την οποία, οι διαπιστώσεις που προκύπτουν για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να αξιοποιούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για τον αναπροσδιορισμό του προγραμματισμού και τις απαραίτητες διορθωτικές αλλαγές και όχι να μεταφέρονται σε ιεραρχικά ανώτερους με πιθανό τον κίνδυνο να υπάρξουν επιπτώσεις στην επαγγελματική του εξέλιξη. Αν δεν ισχύσει αυτό, κινδυνεύει να εκφυλιστεί η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης, εφόσον θα στηρίζεται μόνιμα σε θετικές κρίσεις για το έργο του εκπαιδευτικού.

Οι Κάτσικας κ.ά. (2007:129, 130, 131), αναφέρουν ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη «βελτιωτική αξιολόγηση», και την «αυτοαξιολόγηση», διακρίνουν τρεις μορφές αξιολόγησης με διαφορετικό σκοπό και λειτουργία η καθεμία: Η αξιολόγηση της ανάπτυξης του σχολείου (evaluation of school development) η οποία σχετίζεται με τη διαφορική επίδοση, η αξιολόγηση για την ανάπτυξη του σχολείου (evaluation for school development – «formative evaluation»), η οποία παραπέμπει στη διαμορφωτική αξιολόγηση και η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανάπτυξης του σχολείου, που ταυτίζεται με την αυτοαξιολόγηση (evaluation as school development – «self-evaluation»). Σχολιάζουν ότι για να υπάρξει σύνδεση μεταξύ της βελτίωσης στην εκπαίδευση και της διαδικασίας της αξιολόγησης, θα πρέπει τα αποτελέσματα της δεύτερης να αξιοποιηθούν ανάλογα από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής (policy makers) και από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο εκφράζουν τη διαφωνία τους με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία διατυπώνοντας το επιχείρημα, ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τους νέους τρόπους αξιολόγησης, χρηματοδοτώντας ανάλογα προγράμματα, επειδή προσδοκά σε ένα σημαντικό πολιτικό όφελος: εμπλέκοντας στις διεργασίες των νέων τρόπων αξιολόγησης ένα σημαντικό τμήμα προοδευτικών και δραστήριων εκπαιδευτικών, κατορθώνει να διασπάσει το

εκπαιδευτικό μέτωπο ενάντια στην αξιολόγηση. Ακόμη, ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί οργανική εξέλιξη του επιθεωρητισμού στο μεταμοντέρνο σχολείο, με την έννοια ότι κεντρικός της άξονας δεν είναι το κριτικό ερώτημα «γιατί διδάσκουμε αυτή τη γνώση», αλλά πώς το σχολείο θα υπηρετήσει καλύτερα το υπάρχον σύστημα και την έντονα επιλεκτική του λειτουργία. Ο διαφωνών με τις επιταγές θα αποκλείεται, όχι μέσω της απόφασης ενός επιθεωρητή, αλλά με τη «συλλογική» απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί θα επιφορτιστούν με γραφειοκρατικό έργο – συμπλήρωση φορμών με δείκτες -, προκειμένου να ενημερώσουν το κράτος σχετικά με τα προβλήματα της εκπαίδευσης, τα οποία εκείνο εμφανίζεται να τα αγνοεί.

Αντίθετα, η Louise Stoll (in Riddell & Brown, op.cit.:53), υποστηρίζει ότι όταν η αυτοαξιολόγηση αποβαίνει επιτυχής, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και θετική επιρροή στους μαθητές και αυτό συμβαίνει όταν οι ίδιοι εμπλέκονται στις διαδικασίες επιθεώρησης και λήψης αποφάσεων. Η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης παρ' όλα αυτά δεν έρχεται με την απλή παραίνεση της εμπλοκής των ενδιαφερομένων. Επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει επαρκώς, τι σημαίνει ακριβώς η ανάμειξή τους σ' αυτή τη διαδικασία και να έχουν αποσαφηνίσει τους σκοπούς για τους οποίους συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές. Ακόμη, είναι απαραίτητο να τους παρέχεται συνεχής υποστήριξη, που περιλαμβάνει την εκπαίδευση στις διαδικασίες του σχεδιασμού και της ανάλυσης της αυτοαξιολόγησης, αλλά και την ανάπτυξη του προσωπικού και τη διασφάλιση της υλοποίησης της διαδικασίας.

Η κρίση που διανύει ο επιθεωρητισμός (supervision) ανά τον κόσμο, εμφανίζεται μέσα από συγκρουόμενους ορισμούς, αμφιβολίες για το ρόλο και τη λειτουργία του, κρίση ταυτότητας, χαμηλά επίπεδα αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς, συγκρουόμενες θεωρίες, μία αίσθηση ευπάθειας σε πλήθος κοινωνικοπολιτικών παραγόντων, απουσία συγκέντρωσης, κατεύθυνσης και ισορροπίας. Σ' αυτήν τη δύσκολη εποχή εμφανίζεται η ανάγκη υλοποίησης εναλλακτικών προσεγγίσεων επιτήρησης, οι οποίες προϋποθέτουν συνεργατικές σχέσεις, κοινή λήψη αποφάσεων, στοχαστική ακρόαση, επαγγελματική αυτονομία, ανάπτυξη της αυτοκατεύθυνσης. Είναι σωστό, πιστεύουμε, να συμπεριληφθούν στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, σε επίπεδο τάξης, γι' αυτό τις παραθέτουμε αμέσως: α) Mentoring: Χρησιμοποιείται για να διευκολύνει τη βελτίωση της διδασκαλίας από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος συμφωνεί να προσφέρει βοήθεια, υποστήριξη και συστάσεις σε άλλο μέλος του προσωπικού. Ο έμπιστος αυτός σύμβουλος, μπορεί να συνεργαστεί

χωρίς επικριτικότητα, με έναν νέο ή με μικρή εμπειρία δάσκαλο, μελετώντας και μεταφέροντας τρόπους διδασκαλίας στην τάξη ή μοιραζόμενος την εμπειρία του. Όλες οι αλληλεπιδράσεις και οι συστάσεις ανάμεσα στο μέντορα και τα συμβουλευόμενα μέλη παραμένουν εμπιστευτικές β) Peer coaching: Η προσέγγιση αυτή αφορά στην υποστήριξη που παρέχεται από δασκάλους προς άλλους δασκάλους που στοχάζονται, βελτιώνουν στρατηγικές διδασκαλίας, θέτουν σε εφαρμογή συγκεκριμένες διδακτικές ικανότητες. Πραγματοποιούνται συναντήσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους δασκάλους για να επιλύσουν προβλήματα, χρησιμοποιώντας το σχεδιασμό, την παρατήρηση, την ανατροφοδότηση, τη δημιουργική σκέψη, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δεξιότητας γ) Portfolios: Μπορεί να αποτελέσει θησαυρό γνώσεων για μια συγκεκριμένη περιοχή συστηματικής έρευνας. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται μέσα από αυτοστοχασμό, ανάλυση, συμμετοχική συζήτηση και γραπτή αναφορά με τους συνεργάτες του. Το πορτφόλιο περιλαμβάνει πηγές, αναφορές, επαγγελματικά άρθρα και πρακτικές υποδείξεις. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να εμπλουτίσει τις δύο προηγούμενες (mentoring, peer coaching) δ) Peer assessment: Παρέχει ένα χώρο, στον οποίο το προσωπικό του σχολείου ανταλλάσσει ιδέες, μαθαίνει ο ένας από τον άλλο, και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη στην επίτευξη των επαγγελματικών στόχων. Τις ομάδες συνθέτουν τρία ή τέσσερα μέλη από τουλάχιστον δύο θεματικές περιοχές. Η μία περιοχή έχει ορισμένη διάρκεια, εναλλάσσεται κάθε χρόνο και περιλαμβάνει την υποστήριξη των μελών του προσωπικού και τη συχνότητα των συναντήσεων. Η ομάδα παρέχει υποστήριξη, ανατροφοδότηση με γραπτές αυτοαξιολογήσεις, με την ολοκλήρωση του πορτφόλιο και με προετοιμασία παρουσιάσεων πριν αξιολογηθούν οι ομάδες ε) Action research: Πρόκειται για έναν τύπο εφαρμοσμένης έρευνας, όπου οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν απλή και σύνθετη μεθοδολογία για να κατανοήσουν καλύτερα τη δουλειά τους και ακόμη, να επιλύσουν συγκεκριμένα προβλήματα. Αποτελεί μια αυξανόμενα προοδευτική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα κυκλικά βήματα: επιλογή ενός στόχου, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων και ανάληψη δράσης (Sullivan & Glanz, 2000:1-6).

3.6.1.4 Κριτικός φίλος

Συχνά, κατά το χρόνο διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης, είναι απαραίτητη η οπτική ενός τρίτου προσώπου, η συμβολή ενός εξωσχολικού παράγοντα, ο οποίος ωστόσο γνωρίζει πολύ καλά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και προσφέρει ένα

σημείο αναφοράς και σύνδεσης με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων. Το άτομο αυτό ονομάζεται κριτικός φίλος (critical friend).

Οι Costa & Killick (Doherty et al., in MacBeath & Mortimore, 2001:138-139), περιγράφουν τον κριτικό φίλο ως «ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που θέτει προκλητικές ερωτήσεις, παρέχει δεδομένα που πρέπει να εξεταστούν υπό διαφορετικό πρίσμα και ασκεί κριτική στη δουλειά κάποιου ως φίλος. Ο κριτικός φίλος αφιερώνει χρόνο για να κατανοήσει πλήρως σε ποιο πλαίσιο έγινε η δουλειά που παρουσιάζεται και τα αποτελέσματα τα οποία επιδιώκουν οι ενδιαφερόμενοι, είτε ως άτομα είτε ως ομάδα. Ο φίλος είναι ένας συνήγορος που συμβάλλει στην επιτυχία αυτής της δουλειάς».

Η παρουσία και υποστήριξη του κριτικού φίλου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε το σχολείο να γίνει ικανό να κατανοήσει τον εαυτό του, τη διαδικασία της αλλαγής και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό στη διαχείρισή της, στην αυτό-αξιολόγηση και την αυτό-παρακολούθηση. Να καταστεί περισσότερο ανοιχτό στην κριτική, να δεσμευτεί σ' έναν γνήσιο διάλογο, να γίνει πιο στοχαστικό στον καθορισμό και στην τοποθέτηση προτεραιοτήτων σχετικά με τους στόχους. Τέλος, να αναπτύξει περισσότερη αυτοπεποίθηση στην αυτοδιαχείριση και στην αυτοβελτίωση, να μάθει πώς να χρησιμοποιεί τους κριτικούς φίλους και πώς να δικτυώνεται με άλλες πηγές υποστήριξης και πώς να συντηρεί συνήθειες αποτελεσματικότητας.

Αρχικά ο κριτικός φίλος προσπαθεί να αντιληφθεί τον τρόπο λειτουργίας και το χαρακτήρα του σχολείου μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να κατανοήσει, τι εννοείται ως αλλαγή σε σχέση με αυτές τις οπτικές. Οποιαδήποτε αμφισβήτηση των πρακτικών του σχολείου, επιχειρείται μέσα από ένα υποστηρικτικό και φιλικό πνεύμα, μέσα από μια σχέση συναδελφικότητας και συνεργασίας όπου τα ενδιαφερόμενα μέλη ακούν ο ένας τον άλλο και συζητούν χωρίς το φόβο της λογοκρισίας. Ο σύμβουλος – φίλος πρέπει να διαθέτει εμπειρία σε θέματα σχολικής βελτίωσης και εξειδικευμένη γνώση στη συνεργασία με διάφορες ομάδες και διάφορα περιβάλλοντα προκειμένου να είναι χρήσιμη η προσφορά του. Ακόμη, πρέπει να είναι αξιόπιστος όσον αφορά στη γνώση και την εμπειρία σχετικά με τις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης.

Τα προτερήματα, επομένως, που πρέπει να συγκεντρώνει ο κριτικός φίλος αναφέρονται στην ειλικρίνεια, στη διάθεση για να ακούει και να διαπραγματεύεται, στην κατανόηση, στην ικανότητα να δίνει χρήσιμες συμβουλές, στην ανάπτυξη και διατήρηση καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, στις επικοινωνιακές του ικανότητες ώστε να γίνεται κατανοητός, στην εποικοδομητική κριτική που ασκεί στο σχολείο και στην ωφελιμότητα της παρουσίας του. Ακόμη πρέπει να λειτουργεί ως επιστημονικός

σύμβουλος, να οργανώνει, να εμπνυχώνει, να διευκολύνει, να δικτυώνει, να λειτουργεί ως τρίτο πρόσωπο, να έχει επίγνωση του ρόλου του, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την ανταλλαγή ιδεών. Πρέπει να αποφεύγει να εκφέρει βιαστικές κρίσεις, να αναλαμβάνει διευθυντικό ρόλο, να προσφέρει βιαστικές και αβασάνιστες λύσεις και να κάνει διακρίσεις. Ο επιτυχημένος κριτικός φίλος, κατορθώνει να συνδυάσει όσα έχει ο ίδιος να προσφέρει με όσα απαιτεί το συγκεκριμένο έργο και οι συγκεκριμένες συνθήκες, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να σχετίζεται ο κριτικός φίλος με το σχολείο αναφέρονται αμέσως παρακάτω: α) Με μια αυστηρά δομημένη βραχυπρόθεσμη σχέση, που δημιουργείται όταν ένα σχολείο χρειάζεται στήριξη για ορισμένο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης φάσης της λειτουργίας του. β) Με άτυπη βραχυπρόθεσμη παρέμβαση ενός κριτικού φίλου, όταν ένα σχολείο αντιμετωπίζει πιεστικά προβλήματα που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μόνο του. γ) Με άτυπη μακροχρόνια σχέση, στις περιπτώσεις που υπάρχει χαλαρή συνεργασία ανάμεσα σε ένα σχολείο και ένα πανεπιστημιακό τμήμα. Οι κριτικοί φίλοι σ' αυτήν την περίπτωση γνωρίζουν πολύ καλά την κουλτούρα, τη μικροπολιτική και την ιστορία του σχολείου και μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα πολύτιμοι παράγοντες στήριξης του σχολείου. δ) Με αυστηρά δομημένη μακροπρόθεσμη σχέση, όταν τα σχολεία έρχονται σε επαφή με έναν εξωσχολικό φορέα, με τον οποίο συντάσσεται συμβόλαιο που αποτελεί τη βάση της συνεργασίας και των διαδικασιών που πρόκειται να πραγματοποιηθούν. Η σχέση αυτή απορρίπτει την αυθόρμητη παρέμβαση του φορέα εφόσον όλα είναι προγραμματισμένα με μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (MacBeath, 2001:147-148, MacBeath et al., 2004:263-274).

3.6.1.5 Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις Η.Π.Α., έχει προωθηθεί και εφαρμοστεί ένα σύστημα διπλής αξιολόγησης – εσωτερικής και εξωτερικής - του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Ακόμη, στο αυστραλιανό κράτος της Νέας Νότιας Ουαλίας, η αυτοαξιολόγηση εγκυροποιείται από μία ομάδα επιθεώρησης, η οποία συμπεριλαμβάνει εξωτερικά μέλη – αρχές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό από άλλα σχολεία. Ο συνδυασμός αυτός επίσης, εφαρμόζεται στη Βικτόρια της Αυστραλίας και τη Νέα Ζηλανδία. Η αξιολόγηση αυτή αλληλεπιδρά μέσα από μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στους λοιπούς παράγοντες που

συμμετέχουν στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο στην τοπική αυτοδιοίκηση, όσο και σε όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να δρομολογηθούν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνον «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Brian Wilcox (op.cit.:79), αναφέρει ότι είναι λαθεμένη η διχοτόμηση της εξωτερικής από την εσωτερική αξιολόγηση, επειδή και οι δύο μορφές αντιμετωπίζουν παρόμοια μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν στην αξιοπιστία και στο κατά πόσο είναι εφικτό να εφαρμοστούν. Επομένως η ισορροπία ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις αποτελεί πιθανότατα καλύτερη λύση από την αποκλειστικότητα στη μία από τις δύο μορφές. Επίσης, θεωρεί ότι οι κυβερνήσεις δεν θα αρκούσαν σ' ένα σύστημα απόδοσης λόγου των σχολείων βασισμένο αποκλειστικά στην αυτοαξιολόγηση και ότι τουλάχιστον θα ενέπλεκαν ένα ευυπόληπτο εξωτερικό στοιχείο. Όπως σχολιάζει, για το εγγύς μέλλον προβλέπεται ο συνδυασμός των δύο πρακτικών να απασχολήσει την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφορικά με το συνδυασμό των δύο τύπων αξιολόγησης, προσανατολίζεται σε τρεις κατευθύνσεις σε παγκόσμιο επίπεδο: α) Παράλληλη μορφή. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου γίνεται ανεξάρτητα από την εξωτερική και στη συνέχεια μπορούν να προβούν σε σύγκριση των αποτελεσμάτων τους και στην εξαγωγή συμπερασμάτων β) Η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης ή το αντίστροφο και γ) Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται κατόπιν συνεργασίας της ομάδας εσωτερικής αξιολόγησης με την ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης. Συζητούν τη διαδικασία αξιολόγησης, διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά τους κίνητρα και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα (Χατζόπουλος, στο Μπαγάκης, 2001:263, Διατμηματική επιτροπή του Π.Ι., 2009).

Η επιλογή μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αναφέρεται στις σχέσεις ιεραρχίας που ενυπάρχουν όταν διενεργείται η αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα,

στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης το αφηρητικό σημείο είναι ο εξωτερικός φορέας προς τον οργανισμό, που χρηματοδοτεί ή στον οποίο έχει ανατεθεί το πρόγραμμα αξιολόγησης. Αντίθετα, κατά τη διεξαγωγή της εσωτερικής αξιολόγησης, οι σχέσεις αναπτύσσονται στο εσωτερικό του φορέα, ανάμεσα σε εκείνον που δρα ως δομή αξιολόγησης και τους συντελεστές του προγράμματος. Το ερώτημα που τίθεται είναι - εφόσον δεχθούμε ότι τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική αξιολόγηση είναι σημαντικές μορφές αξιολόγησης – αν μπορούν να συνυπάρξουν.

Ο Nevo αναφέρει ότι η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, εφόσον μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008:125). Ο συνδυασμός των δύο τύπων αξιολόγησης επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας των μελών της σχολικής μονάδας - εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές - και του εξωτερικού αξιολογητή. Από τη μια πλευρά ο εξωτερικός αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, επειδή δεν είναι άμεσα αναμειγμένος στις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο, οπότε μπορεί να υποβάλλει βελτιωτικές εισηγήσεις και από την άλλη, διαθέτει την απαραίτητη τεχνογνωσία, ώστε να στηρίζει και να συντονίζει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Το σχολείο επίσης έχει τη δυνατότητα, πέραν του εξωτερικού αξιολογητή, να αξιοποιήσει κριτικούς φίλους, που διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία σχετική με την περιοχή δράσης που έχει επιλεγεί.

Η εσωτερική αξιολόγηση αποκομίζει οφέλη από την εξωτερική αξιολόγηση με τρεις τρόπους: Η εξωτερική αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει την εσωτερική αξιολόγηση, να διευρύνει το σκοπό διεξαγωγής της και να νομιμοποιήσει την εγκυρότητά της.

Ειδικότερα, όσον αφορά στον πρώτο τρόπο, πολλά σχολεία κινητοποιούνται στο να διενεργήσουν εσωτερική αξιολόγηση, είτε επειδή θεωρείται προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της εξωτερικής, είτε για να απαλλαχτούν από το βάρος της εξωτερικής αξιολόγησης, ή ακόμη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την εξωτερική αξιολόγηση που πρόκειται να ακολουθήσει.

Σε σχέση με το δεύτερο τρόπο, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση προσεγγίζει περισσότερο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, διακρίνεται από στενή οπτική σχετικά με τη συνολική της ποιότητα. Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διευρύνει το σκοπό της εσωτερικής, προσθέτοντας

γενικευσιμότητα και παρέχοντας τη βάση για τον έλεγχο της ποιότητας των σχολείων. Οι επιθεωρητές παρέχουν χρήσιμες παρατηρήσεις από την περιοχή αρμοδιότητάς τους, ή πληροφορίες σχετικά με τα εθνικά κριτήρια, τους δείκτες απόδοσης και συγκριτικά δεδομένα από άλλα σχολεία. Αυτή η πληροφόρηση εξυπηρετεί στο να ερμηνεύσουν τα σχολεία τα δικά τους δεδομένα και να εκτιμήσουν τη δική τους ποιότητα.

Ο τρίτος τρόπος που αφορά στη νομιμοποίηση της εγκυρότητας της εσωτερικής αξιολόγησης, σχετίζεται με το γεγονός ότι και οι δύο μορφές αξιολόγησης έχουν κατηγορηθεί για υποκειμενισμό. Ωστόσο, η κατηγορία αυτή βαρύνει περισσότερο την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να νομιμοποιήσει την εσωτερική, σεβόμενη ότι αποτελεί σημαντική συνισταμένη της σχολικής αξιολόγησης και δεσμευόμενη σ' έναν διάλογο με ίσους όρους και αμοιβαίο σεβασμό, όπου θα συμμαχήσουν οι δύο τρόποι, με απώτερο κέρδος τη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων του σχολείου (Nevo, op.cit.:97-99, Vanhoof & Petegem, 2007:106-107).

Με ανάλογο τρόπο, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επωφεληθεί από την εσωτερική ως εξής: Κατ' αρχήν η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει την ενημέρωση της εξωτερικής σχετικά με τα κατά τόπους προβλήματα. Δεύτερον, έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την ερμηνεία των ευρημάτων της εξωτερικής αξιολόγησης, καθιστώντας τη πιο ευαίσθητη απέναντι στις τοπικές ανάγκες. Τέλος, μπορεί να βελτιώσει τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης, ελαττώνοντας την αντίσταση προς αυτή και αυξάνοντας την προθυμία για αξιολόγηση. Αναφορικά με τον πρώτο τρόπο, εφόσον και η εξωτερική αξιολόγηση έχει κατηγορηθεί για τους περιορισμένους σκοπούς της και τη ροπή της να γενικεύει, μάλλον, παρά να επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει παρέχοντας δεδομένα, που αντανακλούν το μοναδικό χαρακτήρα ενός συγκεκριμένου σχολείου. Ακόμη, η ερμηνεία των ευρημάτων της εξωτερικής αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη συμβολή της εσωτερικής, ακριβώς επειδή, πέρα από τις νόμιμες συγκρίσεις, εθνικά κριτήρια, δείκτες ποιότητας, λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου και της κοινότητας. Τέλος, η βελτίωση της χρήσης της εξωτερικής αξιολόγησης πραγματοποιείται, επειδή εγκαθιδρύοντας την εσωτερική αξιολόγηση ή άλλους μηχανισμούς αξιολόγησης, αυξάνεται η γνώση της σχολικής μονάδας στο πεδίο της αξιολόγησης και αποκτά μεγαλύτερη κατανόηση για τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ακόμη, το σχολείο αποκτά τεχνικές δεξιότητες ώστε να κατανοήσει τις αναφορές της εξωτερικής αξιολόγησης και να

εμπλακεί σε διάλογο για τα ευρήματα χωρίς να αντιτίθεται σ' αυτά. Το σχολείο που διεξάγει εσωτερική αξιολόγηση αναπτύσσει αυτοπεποίθηση και αποκτά λιγότερο αμυντική στάση, όταν αντιμετωπίζεται με αρνητικά ευρήματα από μια εξωτερική αξιολόγηση, διευρύνοντας τη χρήση της τελευταίας (Nevo, *op.cit.*:99-100).

Οι Fitzpatrick et al. (2004:189), αναφέρουν ότι δε χρειάζεται να θεωρούνται η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση ως αμοιβαία αποκλειόμενες και ότι μπορούν να αντισταθμίσουν αρκετά από τα μειονεκτήματά τους. Η έλλειψη εξοικείωσης του εξωτερικού αξιολογητή με το πρόγραμμα μπορεί να καλυφθεί, αν αυτός συνεργασθεί με έναν εσωτερικό αξιολογητή, ο οποίος να μπορεί να τον προμηθεύσει με την απαραίτητη πληροφόρηση. Ακόμη, μπορεί να μειωθεί και το κόστος των επισκέψεων, αν μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης συλλέγεται το κύριο μέρος των αναγκαίων δεδομένων και συζητούνται τα σχέδια και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εσωτερικές ακροάσεις. Μετά την απομάκρυνση του εξωτερικού αξιολογητή, ο εσωτερικός αξιολογητής θα παραμένει σαν υπερασπιστής της χρήσης της αξιολόγησης. Κατόπιν ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διασφαλιστεί η αμεροληψία και η αξιοπιστία, καθώς και για να προσφέρει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να βοηθήσει, όταν από απροσεξία λαμβάνουν χώρα προκαταλήψεις κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της αξιολόγησης, της επιλογής ή ανάπτυξης εργαλείων, της εξαγωγής συμπερασμάτων, κ.λ.π. Μπορεί να ελέγξει αν οι μελέτες εσωτερικής αξιολόγησης είναι μεθοδολογικά βάσιμες. Αυτού του είδους η συνεργασία ανάμεσα στους δύο τρόπους αξιολόγησης, ενσωματώνει τα πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, χωρίς να απαιτείται η διεξαγωγή της καθ' ολοκληρίαν. Παράλληλα, οι εσωτερικοί αξιολογητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν νέες μεθόδους τις οποίες θα μπορούν να αξιοποιήσουν στο μέλλον για την αξιολόγηση του σχολείου.

Οι Vanhoof & Petegem, (*op.cit.*:108), τονίζουν τα παραπάνω λεχθέντα συμπεραίνοντας, ότι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να εκπληρώνουν ενοποιητικό ρόλο για τη διασφάλιση της ποιότητας των σχολείων και ότι κάθε τύπος αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται στην υπηρεσία του άλλου. Οι δύο αυτές πλευρές της αξιολόγησης όταν συνδυάζονται ενδυναμώνουν η μία την άλλη, ενώ όταν μία από αυτές απουσιάζει, η άλλη χάνει την αξία της. Και οι δύο μαζί αποτελούν τα συστατικά μιας μοναδικής οντότητας, που ονομάζεται διασφάλιση ποιότητας.

Ο Χαρακόπουλος (ό.π.:59), εκφράζει την άποψη ότι η εξωτερική αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί σε δευτεροβάθμιο επίπεδο, με την έννοια ότι θα πρέπει να

προηγείται η εσωτερική αξιολόγηση και μετά τη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων να ακολουθεί από την κεντρική διοίκηση ποιοτικού τύπου αξιολόγηση, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να ληφθούν αποφάσεις παρεμβάσεων και διορθωτικών αλλαγών, όπου κρίνεται απαραίτητο. Επομένως, σ' αυτήν την περίπτωση η εξωτερική αξιολόγηση αποποιείται το ρόλο ανάμειξης στα εσωτερικά δρώμενα του σχολείου και παρεμβαίνει μόνον κατόπιν αίτησης των εκπαιδευτικών, όταν το αξιολογικό αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό.

Ένα μοντέλο που συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ονομάζεται μετα-αξιολόγηση και σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) το 2003. Στην περίπτωση της μετα-αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση φέρει το κύριο βάρος για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα και η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής. Σκοπός ύπαρξης της μετα-αξιολόγησης, επομένως, είναι να κριθεί η ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και όχι αυτή καθαυτή η ποιότητα του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007:144,).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται μεθοδολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την διεξαγωγή της έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται οι λόγοι που ανάγουν την έρευνα σε σημαντική, πρωτότυπη και επίκαιρη, διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται τα διερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής της προέρευνας μέσω των συνεντεύξεων, της χορήγησης του δοκιμαστικού και του τελικού ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου. Τέλος, περιγράφεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

4.2 Σημαντικότητα – Πρωτοτυπία – Επικαιρότητα του θέματος

Σήμερα περισσότερο ίσως από κάθε άλλη εποχή στο παρελθόν εγείρεται το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού. Είναι εύλογο να συμβαίνει αυτό, όταν ο ρυθμός ανάπτυξης της παγκόσμιας οικονομίας αξιώνει την ανάπτυξη καινούριων δεξιοτήτων τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, καθώς και πρόσβαση στην δια βίου πληροφόρηση. Ο ρόλος του δασκάλου που κάποτε αποτελούσε αδιαμφισβήτητη αυθεντία, τώρα ανασχηματίζεται. Πρέπει να γίνει περισσότερο συμμετοχικός, συνεργατικός και καθοδηγητικός. Το ίδιο το σχολείο σαν φορέας της γνώσης και του πολιτισμού αναδιαρθρώνεται αναγκαστικά, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Χρειάζεται να είναι ένα σχολείο ανοιχτό προς την ευρύτερη κοινωνία, με θετικό κλίμα, με όραμα και υποδομές. Αποκτά σημασία και επικαιροποιείται επομένως, η ύπαρξη καλών σχολείων που να πετυχαίνουν τους στόχους τους και η ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, ως εκφραστές της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πώς θα διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων; Σ' αυτό το σημείο έρχεται να διεκδικήσει τη θέση που της ανήκει η αξιολόγηση των σχολείων. Δε θα ήταν υπερβολή ο ισχυρισμός ότι η μία έννοια συμπληρώνει την άλλη: Η ύπαρξη της αποτελεσματικότητας διαπιστώνεται μόνο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Απ' την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση δεν έχει λόγο

ύπαρξης, χωρίς την εξέταση της αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνει ένα σχολείο. Η έννοια της αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου και αυτό γίνεται φανερό από την απουσία της τα τελευταία 27 χρόνια από το χώρο των σχολείων. Ωστόσο η Πολιτεία όπως φαίνεται είναι αποφασισμένη να εφαρμόσει τον ήδη ψηφισμένο νόμο για την αξιολόγηση, κι αυτό είναι ζήτημα χρόνου, δεδομένου ότι η ελληνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθήσει τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να μελετήσει τις δύο αυτές έννοιες σε συνάρτηση μεταξύ τους, αλλά και σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανιχνεύει τα στοιχεία που διακρίνουν το αποτελεσματικό από το μη αποτελεσματικό σχολείο και μελετά τα επιχειρήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπερασπίζονται ή κατακρίνουν την αξιολόγηση των σχολείων. Ζητά από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα κριτήρια κάτω από το πρίσμα των οποίων θα έπρεπε να διενεργείται η αξιολόγηση και να τοποθετηθούν σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης - εσωτερικής, εξωτερικής, συνδυασμού των δύο, ή καμιάς μορφής -, την οποία θεωρούν ως τον καλύτερο τρόπο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας.

Παρά το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, αποκτά σημασία η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα δύο φλέγοντα ζητήματα, αφ' ενός επειδή στην Ελλάδα, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί στο θέμα της αποτελεσματικότητας ή της αξιολόγησης σε σχέση με τις αντίστοιχες του εξωτερικού και αφ' ετέρου, διότι αποτελεί πρωτότυπη προσπάθεια η καταγραφή και μελέτη των απόψεων αυτών μέσα από ένα ολιστικό πρίσμα, που επιτρέπει τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων.

Τελειώνοντας, δεν θα ήταν ίσως υπερβολή ο ισχυρισμός, ότι η αναμφίβολη επικαιρότητα μαζί με την πρωτοτυπία του θέματος που εξετάζεται, αναδεικνύουν και τη σημαντικότητα της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί την ελάχιστη αλλά και χρήσιμη συμβολή στο επιστημονικό αυτό πεδίο.

4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- Να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο.
- Να καταγραφεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας αναφορικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων.
- Να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.
- Να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- Να εντοπιστεί ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης που θεωρούν ως καταλληλότερη για να εφαρμοστεί στα σχολεία.

4.4 Διερευνητικά ερωτήματα

Βάσει των στόχων που προαναφέρθηκαν, συντάχθηκαν τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα, που θα εξυπηρετήσουν την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ως προς τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το «καλό» από το «κακό» σχολείο;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των σχολείων;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας αναφορικά με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των σχολείων;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ως προς τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας ως προς την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;

4.5 Μέσο συλλογής δεδομένων

Μετά την παρουσίαση των διερευνητικών ερωτημάτων, ακολουθεί η παρουσίαση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, γίνεται λόγος για τη λήψη των συνεντεύξεων στα πλαίσια της προέρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας χορήγησης του δοκιμαστικού ερωτηματολογίου και αμέσως μετά παρουσιάζεται το τελευταίο στάδιο συλλογής δεδομένων, που αναφέρεται στην τελική μορφή του ερευνητικού μέσου.

4.5.1 Προέρευνα με λήψη συνεντεύξεων

Ως μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας το ερωτηματολόγιο. Για την προετοιμασία και κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε προέρευνα που έγινε με την τεχνική της συνέντευξης. Η συνέντευξη αποτελεί κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά αποτελεί και αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Η συνέντευξη μπορεί να είναι είτε ελεύθερη, είτε

κατευθυνόμενη. Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2002:232-233, 235-236), στην ελεύθερη συνέντευξη μολονότι η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων δεν είναι προκαθορισμένα, τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση έχουν προσδιοριστεί και προετοιμαστεί και τα ερωτήματα έχουν διατυπωθεί. Η σειρά υποβολής τους όμως δεν καθορίζεται και η συνέντευξη παίρνει τη μορφή ελεύθερης συζήτησης που μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις που δόθηκαν. Η κατευθυνόμενη συνέντευξη είναι κλειστή. Το υποκείμενο καλείται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων, των οποίων ο αριθμός, η εκφώνηση και η σειρά διατύπωσης έχουν προκαθοριστεί. Ο ερευνητής τις γνωρίζει «από στήθους» ή τις διαβάζει στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα είδος προφορικού ερωτηματολογίου, με τη διαφορά ότι στην κατευθυνόμενη συνέντευξη οι ερωτήσεις είναι συνήθως ανοιχτής απάντησης και είναι δυνατόν η εκφώνησή τους να τροποποιείται ανάλογα με τις απαντήσεις του υποκειμένου.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ήταν κατευθυνόμενου τύπου και αποτελούνταν από τα ακόλουθα έξι ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό για τον όρο «καλό σχολείο»; Κατά την προσωπική σας εκτίμηση ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που διακρίνουν ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται ως «καλό» και το διαφοροποιούν από ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται ως «κακό»; Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι ενδυναμώνουν την ποιότητα του σχολείου και ποιοι την αναστέλλουν;
- Ποια η θέση σας σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων; Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα τη θέση σας;
- Στην περίπτωση της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης, με ποια μορφή της θα τασσόσαστε υπέρ: α) υπέρ της αξιολόγησης που διενεργείται από φορέα/φορείς εκτός της σχολικής μονάδας, β) από πρόσωπα που λειτουργούν στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας ή γ) υπέρ ενός συνδυασμού των δύο αυτών (από πρόσωπα εντός και εκτός της σχολικής μονάδας); Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;
- Με βάση ποια κριτήρια πιστεύετε ότι θα πρέπει να αξιολογείται μια σχολική μονάδα;

- Με ποιον ή ποιους τρόπους νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας;
- Η διαδικασία της αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της;

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις ανά ερώτημα. Οι κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων και η βιβλιογραφία αποτέλεσαν τη βάση για την κατασκευή των δηλώσεων των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

4.5.2 Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου

Αμέσως μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε η δοκιμαστική χορήγησή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων και συγκεκριμένα σε 17 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002:261-262), με την προκαταρκτική αυτή εφαρμογή, διαπιστώνονται πιθανά ελαττώματα του ερωτηματολογίου, κενά ελλείψεις και ασάφειες, καθώς και η αποτελεσματικότητα του συστήματος κωδικοποίησης των απαντήσεων. Εξακριβώνεται η επάρκεια του ελεύθερου χώρου για τη διατύπωση των απαντήσεων και προσδιορίζεται ο αναγκαίος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά γενικό κανόνα η έκταση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να μην απαιτείται περισσότερο από μισή ώρα για τη συμπλήρωσή του.

Μετά τη δοκιμαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, ερωτήθηκαν τα υποκείμενα αν συνάντησαν οποιαδήποτε δυσκολία στη συμπλήρωσή του. Η ερευνήτρια έλαβε αρνητικές απαντήσεις. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν είκοσι λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο ήταν έτοιμο να χορηγηθεί κανονικά.

4.5.3 Τελικό ερωτηματολόγιο

Το συγκεκριμένο μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε, επειδή, παρά τις αδυναμίες του, παρουσιάζει καθόλου ευκαταφρόνητα πλεονεκτήματα: Κατ' αρχήν μέσω του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η συλλογή πληθώρας πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα απαιτεί ελάχιστο κόπο, χρόνο και χρήμα. Ο ερευνητής αποσπά ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτές

ερωτήσεις, διότι δεν ασκεί πίεση με την ενοχλητική του παρουσία και εφ' όσον εξασφαλίζεται η ανωνυμία των απαντήσεων. Επιτρέπει την αποτελεσματική μελέτη προβλημάτων, τα οποία θα απαιτούσαν μακροχρόνιες και πολυάριθμες παρατηρήσεις (Βάμβουκας, 2002:248-249).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο μέρη: από γενικές και ειδικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ζητούν ως απάντηση ένα σημάδι σ' έναν ορισμένο χώρο ή το πολύ μία ή δύο λέξεις σ' ένα διάστημα που έχει αφεθεί λευκό για το σκοπό αυτό. Επίσης στις ερωτήσεις αυτού του τύπου περιορίζεται στο ελάχιστο η ελευθερία του υποκειμένου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου εξασφαλίζουν εύκολη κωδικοποίηση, ελαχιστοποιείται ο υποκειμενισμός, γίνεται επιτρεπτή η βαθιά διερεύνηση του προβλήματος και ο ερωτώμενος βοηθείται στην απόδοση των απόψεών του (Βάμβουκας, 2002:255). Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα, όπου οι ερωτώμενοι έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις των ερωτημάτων. Η κλίμακα και η κωδικοποίησή της είχαν οριστεί ως ακολούθως:

- Συμφωνώ απόλυτα = 4
- Συμφωνώ αρκετά = 3
- Διαφωνώ αρκετά = 2
- Διαφωνώ απόλυτα = 1

Όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος που συγκεντρώνει ένα στοιχείο, τόσο περισσότερο σημαντική θέση κατέχει στην προτίμηση των εκπαιδευτικών. Στην κλίμακα προτιμήθηκε ο ζυγός αριθμός απαντήσεων, επειδή στον μονό αριθμό απαντήσεων, λόγω της κεντρικής τάσης του ατόμου, επιλέγεται συνήθως η ενδιάμεση απάντηση και θεωρείται ότι ασυνείδητα ο ερευνητής μεροληπτει. Επιπλέον η ανοιχτή ερώτηση «Κάτι άλλο; Τι;» έδωσε τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη στις ήδη έτοιμες απαντήσεις. Η ερώτηση αυτή κατηγοριοποιήθηκε και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλάμβανε τρεις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφήνουν στον ερωτώμενο πλήρη ελευθερία να εκφράσει τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, οργανώνοντας την απάντησή του όπως εκείνος την εννοεί, από

άποψη μορφής και περιεχομένου. Οι απαντήσεις του υποκειμένου είναι αυθόρμητες. Με τη χρησιμοποίηση ανοιχτών απαντήσεων είναι δυνατή η προσέγγιση λεπτών ζητημάτων. Προτιμώνται από τον ερευνητή, όταν είναι επιθυμητό να υπάρχει η προσωπική γνώμη των υποκειμένων, όταν αγνοείται ο βαθμός ενημέρωσης των υποκειμένων πάνω στο θέμα της έρευνας, όταν η ενημέρωση που διαθέτουν οι ερωτώμενοι είναι άνιση ή ανεπαρκής και όταν το θέμα είναι πολύπλοκο και χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες, για να χαράξει ο ερευνητής τους άξονες διερεύνησης του θέματος (Βάμβουκας, 2002:251). Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου παρουσιάζουν δυσκολία στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίησή τους.

Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας, (2002:274), η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται κυρίως από τον επιτυχή καθορισμό των κατηγοριών που επιτρέπουν τη συστηματική απογραφή και ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας. Ο προσδιορισμός των κατηγοριών είναι μια ιδιαίτερα λεπτή εργασία, εξ' αιτίας της αμφισημίας και της πολυσημίας των λέξεων και των εκφράσεων. Για να είναι έγκυρο και αποτελεσματικό το σύστημα των κατηγοριών θα πρέπει να θεμελιώνεται στους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης, όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα. Παρά το γεγονός αυτό, οι απαντήσεις των υποκειμένων κατηγοριοποιήθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Το ερωτηματολόγιο ως προς το περιεχόμενό του, χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις με τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη θέση υπηρεσίας και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελείται από ειδικές ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 και 2). Αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αποτελείται από δύο ερωτήσεις. Η πρώτη ζητά από τα υποκείμενα να εκτιμήσουν ποια στοιχεία διακρίνουν ένα «καλό» σχολείο και το διαφοροποιούν από εκείνο που χαρακτηρίζεται ως «κακό». Η δεύτερη ερώτηση, η οποία είναι ανοιχτή, ζητά από τους ερωτώμενους να αναφέρουν ποια είναι τα δύο πιο σημαντικά θετικά στοιχεία και τα δύο πιο αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Η τρίτη θεματική ενότητα, που απαρτίζεται επίσης από ειδικές ερωτήσεις, ασχολείται με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (ερωτήσεις 3, 4, 5 και 6). Η

ερώτηση 3, επιχειρεί να εκμαιεύσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων. Η τέταρτη ερώτηση ζητά από τα υποκείμενα να τοποθετηθούν υπέρ ή κατά της αξιολόγησης και να αιτιολογήσουν τη θέση τους αυτή. Η πέμπτη ερώτηση αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογείται μια σχολική μονάδα. Τέλος στην έκτη ερώτηση παρουσιάζεται ένα σενάριο, που αφορά στην υποθετική συζήτηση δύο εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Τα υποκείμενα καλούνται να αναφέρουν με ποιον από τους δύο εκπαιδευτικούς συμφωνούν, αιτιολογώντας την απάντησή τους.

Αντίγραφο του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς, επισυνάπτεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης.

4.6 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 222 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης. Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και καθηγητές γενικών και τεχνικών – επαγγελματικών λυκείων, ημερήσιων και εσπερινών. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των δεδομένων, δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα και αξιόπιστα, δεδομένου ότι δεν ικανοποιείται η συνθήκη της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν δε θα έχουν γενικευτική ισχύ, θα παρουσιάσουν ενδεικτικά τις τάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Στον πίνακα 1 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο:

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά φύλο

ΦΥΛΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	f	%
Ανδρες	87	40,7
Γυναίκες	127	59,3
Σύνολο	214	100,0
Δεν απάντησαν	8	3,6

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, από το σύνολο των 222 εκπαιδευτικών απάντησαν οι 214 στη σχετική ερώτηση. Ειδικότερα, 8 άτομα (ποσοστό 3,6%) δε δήλωσαν το φύλο τους. Από τους 214 που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, οι 87 είναι άνδρες και αποτελούν το 40,7% του δείγματος, ενώ οι 127 είναι γυναίκες και αποτελούν το 59,3% του δείγματος.

Ο πίνακας 2 αναφέρεται στη συχνότητα των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	f	%
Πρωτοβάθμια	138	64,5
Δευτεροβάθμια	76	35,5
Σύνολο	214	100,0
Δεν απάντησαν	8	3,6

Από το σύνολο του δείγματος, στη σχετική ερώτηση απάντησαν 214 εκπαιδευτικοί, ενώ 8 από αυτούς δεν απάντησαν (ποσοστό 3,6%). Από τους 214, οι 138 υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ποσοστό 64,5%. Οι υπόλοιποι 76 εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια, σε ποσοστό 35,5%.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει την συχνότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ειδικότητα:

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ανά ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	f	%
Δάσκαλοι γενικής αγωγής	106	82,2
Φυσικής Αγωγής	6	4,7
Καλλιτεχνικών-Μουσικής	3	2,3
Ξένων Γλωσσών	7	5,4
Άλλες ειδικότητες	7	3,2
Σύνολο	129	100,0
Δεν απάντησαν	93	41,9

Από τους 222 εκπαιδευτικούς, δεν δήλωσαν την ειδικότητά τους τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια, 93 άτομα (ποσοστό 41,9%). Από τους υπόλοιπους, οι 106 είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής (ποσοστό 82,2%), οι 6 είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής σε ποσοστό 4,7%, 3 υποκείμενα είναι εκπαιδευτικοί

Καλλιτεχνικών και Μουσικής (ποσοστό 2,3%), 7 είναι καθηγητές Ξένων Γλωσσών (ποσοστό 5,4%) και 7 άτομα απαρτίζουν λοιπές ειδικότητες (ποσοστό 3,2%).

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει αθροιστικά τη συχνότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ανά ειδικότητα:

Πίνακας 4 Αθροιστική κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ανά ειδικότητα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ	f	%
Με ειδικότητα	23	17,8
Χωρίς ειδικότητα	106	47,7
Σύνολο	129	100,0
Δεν απάντησαν	93	41,9

Συνολικά, τα άτομα που δήλωσαν ειδικότητα στην Πρωτοβάθμια είναι 23 σε ποσοστό 17,7%.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια ανά ειδικότητα:

Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια ανά ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	f	%
Φιλολόγοι	6	8,7
Θεολόγοι	1	1,4
Φυσικών Επιστημών	3	4,3
Φυσικής Αγωγής	2	2,9
Καλλιτεχνικών και Μουσικής	1	1,4
Μαθηματικοί	7	10,1
Ξένων Γλωσσών	1	1,4
Άλλες ειδικότητες	48	69,6
Σύνολο	69	100,0
Δεν απάντησαν	153	68,9

Από το σύνολο του δείγματος δεν απάντησαν 153 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 68,9%). Από όσους απάντησαν, οι 6 ήταν Φιλολόγοι (8,7%), 1 ήταν Θεολόγος (ποσοστό 1,4%), 3 ήταν καθηγητές Φυσικών Επιστημών (ποσοστό 4,3%), 2 ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ποσοστό 2,9), 1 ήταν Καλλιτεχνικών – Μουσικής (ποσοστό 1,4%), οι 7 ήταν Μαθηματικοί (ποσοστό 10,1%), 1 ήταν καθηγητής/τρια Ξένων Γλωσσών (ποσοστό 1,4%) και σε άλλες ειδικότητες ανήκαν 48 άτομα (ποσοστό 69,6%).

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ανάλογα με τη θέση. Πιο συγκεκριμένα, από τους 222 εκπαιδευτικούς δεν έδωσαν απάντηση για τη θέση τους οι 14, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 6,3% επί του συνόλου του δείγματος. Απαντήσεις για τη θέση, δόθηκαν από 208 εκπαιδευτικούς. Οι 180 εκπαιδευτικοί τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από τη Δευτεροβάθμια (ποσοστό 86,5) ήταν μόνιμοι. Οι 16 (ποσοστό 7,7), ήταν αναπληρωτές και οι 12 (ποσοστό 5,8%) ήταν ωρομίσθιοι.

Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	f	%
Διορισμένοι	180	86,5
Αναπληρωτές	16	7,7
Ωρομίσθιοι	12	5,8
Σύνολο	208	100,0
Δεν απάντησαν	14	6,3

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, απαντήσεις δεν έδωσαν 14 υποκείμενα, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 6,3%. Από τους 208 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας που απάντησαν, οι 59 (ποσοστό 28,4%) δήλωσαν ότι έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, 65 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,3%) δήλωσαν χρόνια υπηρεσίας από 6-15, οι 58 (ποσοστό 27,9 %) επέλεξαν την κατηγορία από 16-25 χρόνια υπηρεσίας, και οι υπόλοιποι 26 (ποσοστό 12,5 %) δήλωσαν ότι έχουν πάνω από 25 χρόνια. Η κατανομή παρουσιάζεται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	f	%
1 - 5	59	28,4
6 - 15	65	31,3
16 - 25	58	27,9
25<	26	12,5
Σύνολο	208	100,0
Δεν απάντησαν	14	6,3

Στον πίνακα που ακολουθεί θα διερευνηθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στις δύο κατηγορικές μεταβλητές φύλο εκπαιδευτικών και βαθμίδα εκπαίδευσης με την εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου χ^2 , καθώς και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Το μέγεθος του δείγματος είναι μέσα

στα προβλεπόμενα όρια και σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, ικανοποιούνται οι συνθήκες εφαρμογής του κριτηρίου, σύμφωνα με τις οποίες οι αναμενόμενες συχνότητες σε όλα τα φαινία πρέπει να είναι μεγαλύτερες της μονάδος και οι αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5 δεν πρέπει να υπερβαίνουν το 20% του συνολικού αριθμού των φαινίων.

Πίνακας 8 Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
			Χ ²	df	p
Φύλο	%				
Ανδρας	28,1	62,7	23,845	1	,000
Γυναίκα	71,9	37,3			

Από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα παρατηρείται να υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση άνδρες σε ποσοστό 28,1% και γυναίκες σε εμφανώς μεγαλύτερο ποσοστό (71,9%), σχεδόν τριπλάσιο των ανδρών εκπαιδευτικών του δείγματος. Αντίθετα, στη Δευτεροβάθμια παρατηρείται μεγάλο ποσοστό ανδρών εκπαιδευτικών (62,7%), έναντι του αντίστοιχου των γυναικών (37,3%). Η τιμή του $\chi^2 = 23,845$, ο βαθμός ελευθερίας είναι 1 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p = ,000 < ,05$. Η σχέση αυτή αποκαλύπτει ότι οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, συνεπώς το φύλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζει συνάφεια με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας το ίδιο κριτήριο, θα διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές θέση υπηρεσίας και βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πίνακας 9 Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και θέση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
			Χ ²	df	p
Θέση	%				
Μόνιμοι	83,3	91,8	2,961	2	,228
Αναπληρωτές	9,8	4,1			
Ωρομίσθιοι	6,8	4,1			

Στο σύνολο του δείγματος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχονται σε ποσοστό 83,3%, οι αναπληρωτές σε ποσοστό 9,8% και οι ωρομίσθιοι σε ποσοστό 6,8%. Αντίστοιχα στην Δευτεροβάθμια οι μόνιμοι αποτελούν

το 91,8% του δείγματος, οι αναπληρωτές το 4,1% και οι ωρομίσθιοι επίσης το 4,1%. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια είναι μόνιμοι. Οι αναπληρωτές όμως της Πρωτοβάθμιας υπηρετούν σε ποσοστό πάνω από το διπλάσιο από τους αντίστοιχους της Δευτεροβάθμιας. Οι ωρομίσθιοι εμφανίζονται στην Πρωτοβάθμια σε ποσοστό λίγο μεγαλύτερο απ' ότι στη Δευτεροβάθμια. Η τιμή του $\chi^2 = 2,961$, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 2 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,228 > ,05$. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι δύο μεταβλητές δεν παρουσιάζουν συνάφεια εφ' όσον δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στον επόμενο πίνακα εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο χ^2 , θα περιγραφούν οι μεταβλητές χρόνια υπηρεσίας και βαθμίδα εκπαίδευσης και θα διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση:

Πίνακας 10 Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά βαθμίδα και χρόνια υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
Χρόνια υπηρεσίας	%		χ^2	df	p
1 – 5	33,8	18,1	5,942	3	,114
6 – 15	27,8	37,5			
16 – 25	26,3	30,6			
25 <	12,0	13,9			

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν από 1 – 5 χρόνια αποτελούν το 33,8% του δείγματος, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας αποτελούν το 18,1%. Παρατηρούνται περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια στην κατηγορία αυτή. Το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν 6 – 15 χρόνια στην Πρωτοβάθμια είναι 27,8%, ενώ στη Δευτεροβάθμια παρουσιάζεται επίσης αυξημένο και φτάνει το 37,5%. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας που εργάζονται 16 – 25 χρόνια αποτελούν το 26,3% και στη Δευτεροβάθμια το 30,6%. Παρατηρείται εδώ μείωση της διαφοράς. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια πάνω από 25 χρόνια είναι το 12,0% του δείγματος και στη Δευτεροβάθμια το 13,9%, δηλαδή το ποσοστό και στις δύο βαθμίδες κυμαίνεται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Η τιμή του $\chi^2 = 5,942$, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 3 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,114 > ,05$. Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, οπότε οι δύο μεταβλητές που

διερευνήθηκαν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Δεν υπάρχει δηλαδή συνάφεια ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στη βαθμίδα εκπαίδευσης

4.7 Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου

Μετά την κατασκευή και δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η επίσημη χορήγησή τους στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η επίδοση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Μαΐου – Ιουνίου του 2009. Στο νομό Ρεθύμνης μερίμνησε η ίδια η ερευνήτρια, ενώ στους υπόλοιπους νομούς συνέβαλαν συνάδελφοι, καθώς και πρόσωπα από το άμεσο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον της. Η περίοδος κατά την οποία επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν αρκετά δύσκολη, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι συνέπιπτε με την εκπνοή του σχολικού έτους και συνεπώς είτε με εκδρομές και εκδηλώσεις του σχολείου, είτε με την εξεταστική περίοδο των Γυμνασίων και των Λυκείων. Συγκεκριμένα στο νομό Ρεθύμνης, παρατηρήθηκε κορεσμός εκ μέρους αρκετών συναδέλφων λόγω των συχνών επιδόσεων ερωτηματολογίων από άλλους ερευνητές την ίδια εκείνη περίοδο ή και κατά το παρελθόν. Δόθηκε επομένως ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή και επίδοση του ερευνητικού εργαλείου με απώτερο στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των συναδέλφων και των δύο βαθμίδων.

Το ερωτηματολόγιο είχε επιμελημένη εξωτερική και εσωτερική εμφάνιση. Συμπεριλάμβανε ένα συνοδευτικό σημείωμα, στο οποίο με συνοπτικό τρόπο δινόταν η περιγραφή του θέματος της έρευνας, υπήρχε η προτροπή για τη συμβολή των υποκειμένων στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, η διαβεβαίωση για την ανωνυμία του εν λόγω ερωτηματολογίου, οι εκ των προτέρων ευχαριστίες για τον χρόνο που θα διέθεταν τα υποκείμενα της έρευνας καθώς και τα στοιχεία της ερευνήτριας.

Μετά το συνοδευτικό σημείωμα, ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε σαφή και όσο γινόταν περιεκτική διατύπωση και προσεγμένη δομή και διάρθρωση τόσο στα ερευνητικά ερωτήματα όσο και στις δηλώσεις.

Στην διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, παρά τις δυσκολίες, ανταποκρίθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προς τους οποίους είχε απευθυνθεί η ερευνήτρια, με θετική διάθεση και συναδελφικότητα. Το αποτέλεσμα ήταν η έγκαιρη επιστροφή του μεγαλύτερου μέρους των ερωτηματολογίων που είχαν αρχικά επιδοθεί.

4.8 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Το επόμενο στάδιο μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ήταν να κωδικοποιηθούν οι έννοιες, δηλαδή να μετατραπούν σε μεταβλητές, ώστε να μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα και να διασαφηνιστούν με όρους μετρήσιμους.. Η μετατροπή αυτή ονομάζεται λειτουργικοποίηση. Οι λειτουργικοί ορισμοί αποτελούν αναπαραστάσεις των εννοιών, οι οποίες μέσω της διαδικασίας αυτής αποκτούν ερευνητική σημασία (Μακράκης:2005:36).

Η κωδικοποίηση στις κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν παρουσίαζε δυσκολία, επειδή οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας ήταν ήδη κατηγοριοποιημένες. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπως ήδη αναφέρθηκε, ακολουθήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Οι απαντήσεις των υποκειμένων κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν για να είναι δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία. Ακολούθως, δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων με τις κωδικοποιημένες μεταβλητές και πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή δεδομένων σε H/Y με τη χρήση του προγράμματος εισαγωγής δεδομένων dbase. Επιλέχθηκε η προτίμηση αυτού του προγράμματος, και όχι η απ' ευθείας εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS για δύο κυρίως λόγους: Αφ' ενός εξασφαλιζόταν η οικονομία των πληκτρολογήσεων και αφ' ετέρου η εμφάνιση ενός μόνο ερωτηματολογίου στην οθόνη του H/Y, αποτρέποντας μ' αυτό τον τρόπο την δημιουργία λαθών κατά την εισαγωγή των κωδικοποιημένων απαντήσεων. Ορίστηκαν κατά περίπτωση οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ως κατηγορικές, ποιοτικές, ανεξάρτητες και εξαρτημένες Η επόμενη ενέργεια ήταν η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση μέσω του SPSS.

Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται περιγραφικά και επαγωγικά. Όπως σχολιάζουν οι Ρούσσοι & Τσαούσης (2002:43), στόχος της περιγραφικής στατιστικής είναι να παρέχει μία πρώτη εικόνα των αποτελεσμάτων μιας έρευνας είτε σε μορφή πίνακα, είτε σε μορφή γραφικής αναπαράστασης, ή ακόμη και σε αριθμητική μορφή. Η επαγωγική στατιστική αναφέρεται σε μια ομάδα στατιστικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με έναν πληθυσμό, από τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει από ένα δείγμα πληθυσμού. Στην παρούσα εργασία, σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται μονομεταβλητοί πίνακες με τις συχνότητες κατανομής των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά στις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. ανά φύλο, βαθμίδα, θέση και χρόνια υπηρεσίας). Σχετικά με τις ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται

στατιστικοί δείκτες οι οποίοι συνοψίζουν τα δεδομένα του δείγματος: ως δείκτης κεντρικής τάσης χρησιμοποιείται ο μέσος όρος (μ.ό.). Αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική τιμή της κατανομής. Ως δείκτης διασποράς χρησιμοποιείται η τυπική απόκλιση (τ.α.). Ο δείκτης αυτός αντιπροσωπεύει τις αποκλίσεις μιας ομάδας τιμών από το μέσο όρο.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόζεται κατά περίπτωση το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο χ^2 , το οποίο κρίνεται ως κατάλληλο στην περίπτωση που τα δεδομένα της έρευνας είναι κατηγορικά και είτε επιδιώκεται η ερμηνεία της συχνότητας των κατηγοριών που προέρχονται από ένα δείγμα, είτε επιδιώκεται ο έλεγχος της ανεξαρτησίας μεταξύ δύο μεταβλητών, δηλαδή η σύγκριση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα δείγματα, για να εξεταστεί αν οι συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών μπορούν να προκύψουν τυχαία ή είναι συστηματικές (Ρούσσοσ & Τσαούσης:2002:358, 359, 365,366). Στην παρούσα εργασία το συγκεκριμένο στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάμεσα στο φύλο και στη βαθμίδα, ανάμεσα στη θέση και στη βαθμίδα και ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann – Whitney (U). Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που εξετάζεται μία κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες σε σχέση με μία ποιοτική σε διατακτική κλίμακα με μονό ή ζυγό αριθμό κατηγοριών. Ο σκοπός εφαρμογής του κριτηρίου είναι να διαπιστωθεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε σχέση με τις διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, τα οποία στη δική μας περίπτωση αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην ανάλυση των πινάκων αναφέρεται το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μια επιλογή που είναι υποχρεωμένος να κάνει ο ίδιος ο ερευνητής και δεν καθορίζεται από κάποιους στατιστικούς κανόνες. Το ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που υιοθετήθηκε ήταν το 5% ($p = ,05$). Αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα το τελικό μας αποτέλεσμα να έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5% και είναι το ανώτερο επιτρεπτό όριο στις κοινωνικές επιστήμες (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002:142).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με την περιγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η περιγραφή θα γίνει σύμφωνα με τη σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου η οποία θα συνοδεύεται κάθε φορά από σχετικούς πίνακες, για να υπάρχει και οπτική αναπαράστασή της. Ως δείκτης κεντρικής τάσης δίδεται ο μέσος όρος και ως δείκτης διασποράς η τυπική απόκλιση (τ. α.).

Οι ποιοτικές μεταβλητές μετρήθηκαν με τη βοήθεια τετράβαθμης διαβαθμιστικής κλίμακας και η κωδικοποίησή τους έγινε ως εξής: Συμφωνώ απόλυτα (Σ. ΑΠ.) = 4, Συμφωνώ αρκετά (Σ.ΑΡ.) = 3, Διαφωνώ αρκετά (Δ. ΑΡ.) = 2, Διαφωνώ απόλυτα (Δ. ΑΠ.) = 1. Όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος (μ. ό.) που συγκεντρώνει μια δήλωση, τόσο μεγαλύτερης σπουδαιότητας είναι για τους εκπαιδευτικούς ή τόσο πιο πολύ πρέπει να διαφοροποιείται. Ο βαθμός σημαντικότητας ακολουθεί την εξής οριοθέτηση:

- ✓ μ. ό. 3,1 – 4,0: Συμφωνώ απόλυτα
- ✓ μ. ό. 2,1 - 3,0: Συμφωνώ αρκετά
- ✓ μ. ό. 1,1 - 2,0: Διαφωνώ αρκετά
- ✓ μ. ό. 0 - 1,0: Διαφωνώ απόλυτα

5.2 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το αποτελεσματικό σχολείο και το διαφοροποιούν από το μη αποτελεσματικό

Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε μία από τις δηλώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου.

Πίνακας 11 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΝ ΤΟ ΚΑΛΟ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Η άρτια κτιριακή-υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	107	48,4	98	44,3	10	4,5	6	2,7	1	0,5	0	0	3,38	0,702
Η επαρκής χρηματοδότηση του σχολείου	106	48,2	100	45,5	8	3,6	6	2,7	2	0,9	0	0	3,39	0,690
Η επάρκεια σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό	128	57,9	81	36,7	9	4,1	3	1,4	1	0,5	0	0	3,51	0,644
Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο	77	35,5	118	54,4	19	8,8	3	1,4	5	2,3	0	0	3,24	0,665
Η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων ή οικονομικών πόρων του σχολείου	123	56,2	87	39,7	7	3,2	2	0,9	3	1,4	0	0	3,51	0,609
Η ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα του σχολείου	24	10,9	102	46,4	77	35,0	17	7,7	2	0,9	0	0	2,60	0,784
Η συστηματική εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων	21	9,6	89	40,8	84	38,5	24	11,0	4	1,8	0	0	2,49	0,816
Το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία	75	35,0	126	58,9	9	4,2	4	1,9	8	3,6	0	0	3,27	0,629
Οι καλές σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, φορείς, κ.λ.π.)	54	24,3	117	52,7	46	20,7	5	2,3	0	0	0	0	2,99	0,737
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου	135	61,9	76	34,9	6	2,8	1	0,5	4	1,8	0	0	3,58	0,572
Ο σωστός προγραμματισμός του εκπ/κού έργου σε επίπεδο σχολείου	132	60,0	85	38,6	2	0,9	1	0,5	2	0,9	0	0	3,58	0,539
Η ύπαρξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπ/κών και της δ/σης του σχολείου για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν	114	52,3	86	39,4	16	7,3	2	0,9	4	1,8	0	0	3,43	0,670
Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	145	65,9	66	30,0	8	3,6	1	0,5	2	0,9	0	0	3,61	0,582
Η συμμετοχή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας	56	25,8	107	49,3	45	20,7	9	4,1	5	2,3	0	0	2,97	0,796
Η επαρκής επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση των εκπ/κών	147	66,8	71	32,3	2	0,9	0	0	2	0,9	0	0	3,66	0,494
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και τους εκπ/κούς	157	71,0	62	28,1	2	0,9	0	0	1	0,5	0	0	3,70	0,478
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και το σύλλογο γονέων	95	43,0	112	50,7	14	6,3	0	0	1	0,5	0	0	3,37	0,600
Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών του σχολείου	161	73,2	58	26,4	1	0,5	0	0	2	0,9	0	0	3,73	0,456
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπ/κούς και τους γονείς	118	54,1	94	43,1	5	2,3	1	0,5	4	1,8	0	0	3,51	0,570
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπ/κούς και τους μαθητές	192	86,5	30	13,5	0	0	0	0	0	0	0	0	3,86	0,343
Η υψηλή ποιότητα των εκπ/κών που υπηρετούν στο σχολείο	113	51,4	96	43,6	9	4,1	2	0,9	2	0,9	0	0	3,45	0,621
Το υψηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου	45	20,4	105	47,5	60	27,1	11	5,0	1	0,5	0	0	2,83	0,806
Η υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπ/κών	72	33,6	120	56,1	18	8,4	4	1,9	8	3,6	0	0	3,21	0,672
Η υψηλή διάθεση προσφοράς από τους εκπ/κούς του σχολείου	116	52,5	97	43,9	8	3,6	0	0	1	0,5	0	0	3,49	0,569

Η συνέχεια στην επόμενη σελίδα

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΝ ΤΟ ΚΑΛΟ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό	τ.α.
Η καθημερινή σωστή προετοιμασία των εκπ/κών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις ανάγκες της διδασκαλίας	127	57,2	90	40,5	5	2,3	0	0	0	0	0	0	3,55	0,542
Η ορθή αξιοποίηση των υλικών και των διδακτικών μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπ/κός	127	57,7	86	39,1	6	2,7	1	0,5	2	0,9	0	0	3,54	0,576
Η ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας	117	52,9	97	43,9	6	2,7	1	0,5	1	0,5	0	0	3,49	0,577
Ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις	148	67,0	60	27,1	10	4,5	3	1,4	1	0,5	0	0	3,60	0,644
Το αναβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου	58	26,2	123	55,7	34	15,4	6	2,7	1	0,5	0	0	3,05	0,724
Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπ/κό προσωπικό	155	70,5	61	27,7	2	0,9	2	0,9	2	0,9	0	0	3,68	0,541
Η ύπαρξη μικρού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις	35	16,0	60	27,4	76	34,7	48	21,0	3	1,4	0	0	2,37	0,998
Το ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για όλους τους μαθητές	163	73,4	58	26,1	1	0,5	0	0	0	0	0	0	3,73	0,455
Η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο	103	47,2	98	45,0	16	7,3	1	0,5	4	1,8	0	0	3,39	0,643
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών	130	59,6	82	37,6	5	2,3	1	0,5	4	1,8	0	0	3,56	0,566
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα	109	49,8	96	43,8	12	5,5	2	0,9	3	1,4	0	0	3,42	0,641
Η συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές	149	67,4	63	28,5	8	3,6	1	0,5	1	0,5	0	0	3,63	0,578
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	144	64,9	72	32,4	5	2,3	1	0,5	0	0	0	0	3,62	0,557
Η έμφαση στις δεξιότητες και όχι στις γνώσεις των μαθητών	71	32,4	116	53,0	27	12,3	5	2,3	3	1,4	0	0	3,16	0,719
Οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών	54	24,7	87	39,7	65	29,7	13	5,9	3	1,4	0	0	2,83	0,869
Η δημιουργία κλίματος αποδοχής προς όλους τους μαθητές	155	69,8	62	27,9	5	2,3	0	0	0	0	0	0	3,68	0,515
Ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη ζωή του σχολείου	151	68,0	68	30,6	2	0,9	1	0,5	0	0	0	0	3,66	0,520
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών	80	36,5	119	54,3	17	7,8	3	1,4	3	1,4	0	0	3,26	0,657
Κάποιο άλλο; Ποιο;	Το δήλωσαν: 17 άτομα (ποσοστό 7,7%)													

Προσεκτική εξέταση των στοιχείων δείχνει ότι το συγκεκριμένο ερώτημα απαντήθηκε από το σύνολο των υποκειμένων και ότι το ποσοστό εγκατάλειψης συγκεκριμένων δηλώσεων δεν ξεπερνά το 3,6%. Τα υποκείμενα επομένως ανταποκρίθηκαν θετικά, δείχνοντας την επιθυμία τους να απαντήσουν στο ερώτημα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, σε 41 χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δήλωσαν είτε ότι συμφωνούν απόλυτα, είτε ότι συμφωνούν αρκετά. Σε 20 από αυτά καταγράφεται η μεγαλύτερη συμφωνία, με τους μέσους όρους να κυμαίνονται από 3,86 – 3,51. Στα υπόλοιπα ο μέσος όρος κυμαίνεται από 2,60 – 3,49.

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του καλού σχολείου είναι η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (μ.ό. 3,86). Δηλώθηκε στην κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα» από το 86,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος και από το υπόλοιπο 13,5% στην κατηγορία «συμφωνώ αρκετά». Οι άλλες δύο κατηγορίες «διαφωνώ αρκετά» και «διαφωνώ απόλυτα» είχαν μηδενικά ποσοστά.

Επίσης, ως πάρα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του καλού σχολείου δηλώθηκε η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (μ. ό. 3,73) σε ποσοστό 73,2% στην κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα» και 26,4% στην κατηγορία «συμφωνώ αρκετά». Η διαφωνία στο χαρακτηριστικό αυτό ήταν της τάξης του 0,5%. Την ίδια βαρύτητα αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για όλους τους μαθητές (μ.ό. 3,73).

Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (μ.ό. 3,70) είναι το χαρακτηριστικό στο οποίο το 71% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα» και το 28,1% ότι «συμφωνούν αρκετά», ενώ «διαφώνησε αρκετά» μόνο το 0,9%.

Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό (μ.ό. 3,68) βρήκε «απόλυτα σύμφωνους» τους εκπαιδευτικούς. Την ίδια σημασία απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο χαρακτηριστικό που αναφέρεται στη δημιουργία κλίματος αποδοχής προς όλους τους μαθητές (μ.ό. 3,68).

Άλλα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του σχολείου στα οποία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό, είναι η επαρκής επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (μ.ό. 3,66) καθώς και ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη ζωή του σχολείου (μ.ό. 3,66).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ως ιδιαίτερης σημασίας χαρακτηριστικά, όπως: η συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές (μ.ό. 3,63), η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (μ.ό. 3,62), ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις (μ.ό. 3,60) και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (μ.ό. 3,61).

Από τις κυρίαρχες επιλογές τους καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά που ακολουθούν: Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (μ.ό. 3,58), ο σωστός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολείου (μ.ό. 3,58), η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (μ.ό. 3,56), η καθημερινή σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις ανάγκες της διδασκαλίας (μ.ό. 3,55), η ορθή αξιοποίηση των υλικών και των διδακτικών μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός (μ.ό. 3,54), η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων ή οικονομικών πόρων του σχολείου (μ.ό. 3,51), η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (μ.ό. 3,51) και η επάρκεια σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό (μ.ό. 3,51).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα τέσσερα πρώτα χαρακτηριστικά στα οποία έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας, ανάγουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου στις καλές συνεργατικές σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στο ευχάριστο και ασφαλές μαθησιακό κλίμα, και στην καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Θεωρούν παράλληλα σημαντική την επάρκεια του σχολείου σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό για να καλύπτουν τις ανάγκες της διδασκαλίας, Ωστόσο, αποτελεί σημαντικότερο στοιχείο γι' αυτούς το θετικό ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους έμψυχους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έπονται τα χαρακτηριστικά που άπτονται της διοικητικής – οργανωτικής υποδομής του σχολείου και της επιστημονικής επάρκειας του οργανισμού.

Αμέσως μετά ακολουθεί κατάταξη με χαρακτηριστικά όπως: Η υψηλή διάθεση προσφοράς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (μ.ό. 3,49), η ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας (μ.ό. 3,49), η υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο (μ.ό. 3,45), η ύπαρξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν (μ.ό. 3,43), η προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα

(μ.ό. 3,42), η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (μ.ό. 3,39), η επαρκής χρηματοδότηση του σχολείου (μ.ό. 3,39) και η άρτια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (μ.ό. 3,38).

Ακόμη σε απόλυτη συμφωνία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καλή συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και το σύλλογο γονέων (μ.ό. 3,37), το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία (μ.ό. 3,27), το συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών (μ.ό. 3,26), την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο (μ.ό. 3,24), την υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (μ.ό. 3,21), την έμφαση στις δεξιότητες και όχι στις γνώσεις των μαθητών (μ.ό. 3,16) και το αναβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (μ.ό. 3,05).

Ο χαμηλότερος μέσος όρος εντάσσεται στην κατηγορία «συμφωνώ αρκετά», κάνοντας σαφή τα στοιχεία αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων που δεν θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κυρίαρχα, όπως παρατίθενται αμέσως μετά: οι καλές σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (μ.ό. 2,99), η συμμετοχή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας (μ.ό. 2,97), το υψηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου (μ.ό. 2,83), οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών (μ.ό. 2,83), η ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα του σχολείου (μ.ό. 2,60), η συστηματική εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων (μ.ό. 2,49), και η ύπαρξη μικρού αριθμού αλλοδαπών στις τάξεις (μ.ό. 2,37).

5.3 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν

Στους πίνακες 12 και 13 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία και τα σημαντικότερα αρνητικά στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν το σχολείο τους.

Η ανάλυση του πίνακα, καθιστά σαφές το γεγονός ότι, σχετικά με τις θετικές δηλώσεις, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, σε ποσοστό 81,6% (164 εκπαιδευτικοί), θεωρεί ως σημαντικότερο στοιχείο του σχολείου τις συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους διάφορους θεσμικούς φορείς, αλλά και τη

σωστή αξιοποίηση των διδακτικών μέσων και την καλή απόδοση των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό δεν δηλώθηκε από το 24,9% του δείγματος (50 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 12 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις κατηγορίες που αφορούν στα πιο σημαντικά θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της σχολικής μονάδας	50	24,9	151	75,1
Συνεργασίες και αποτελεσματική διδακτική απόδοση και αξιοποίηση των διδακτικών μέσων	164	81,6	37	18,4
Μαθησιακό κλίμα και γνωστική-ψυχοσυναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	61	30,3	140	69,7
Κάτι άλλο	21	10,4	180	89,6

Το 30,3% (61 εκπαιδευτικοί), αναφέρουν ως σημαντικά θετικά στοιχεία του σχολείου τους το θετικό μαθησιακό κλίμα που επικρατεί, καθώς και την έμφαση που δίνεται στην γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και το κλίμα αποδοχής όλων των μαθητών. Το στοιχείο αυτό δε δηλώθηκε από το 69,7% των εκπαιδευτικών.

Ως τρίτο κατά σειρά θετικό χαρακτηριστικό, δηλώθηκε η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της σχολικής μονάδας, από το 24,9% (50 εκπαιδευτικοί). Το χαρακτηριστικό αυτό δεν δηλώθηκε από το 75,9%, δηλαδή από 151 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 13 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις κατηγορίες που αφορούν στα πιο σημαντικά αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της σχολικής μονάδας	126	62,7	75	37,3
Έλλειψη συνεργασιών, οράματος και αποτελεσματικής διεύθυνσης	54	26,9	147	73,1
Υποβαθμισμένο μαθησιακό περιβάλλον	88	43,8	113	56,2
Κάτι άλλο	37	18,4	164	81,6

Το υψηλότερο ποσοστό όσον αφορά στις αρνητικές δηλώσεις, το συγκεντρώνει το 62,7% (126 εκπαιδευτικοί), το οποίο θεωρεί ως περισσότερο αρνητικό στοιχείο του σχολείου στο οποίο υπηρετεί, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της σχολικής μονάδας. Το χαρακτηριστικό αυτό δεν το δήλωσαν 75 εκπαιδευτικοί (37,3%).

Το 43,8% (88 εκπαιδευτικοί), θεωρούν ως το πιο αρνητικό στοιχείο του σχολείου τους, το υποβαθμισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Το χαρακτηριστικό αυτό δε δηλώθηκε από 113 εκπαιδευτικούς, δηλαδή από το 56,2 των εκπαιδευτικών.

Ένα ποσοστό 26,9% (54 εκπαιδευτικοί), αναφέρουν ως αρνητικό χαρακτηριστικό του σχολείου τους την έλλειψη συνεργασίας, οράματος και

αποτελεσματικής διεύθυνσης. Το χαρακτηριστικό αυτό δε δηλώθηκε από το 73,1% (147 εκπαιδευτικοί).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το περισσότερο σημαντικό θετικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, είναι οι συνεργασίες που αναπτύσσεται ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα, καθώς και η υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους. Αντιστοίχως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, θεωρεί ως το πιο αρνητικό στοιχείο του σχολείου της, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκουν.

5.4 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αποτελούν επιχειρήματα είτε υπέρ, είτε κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς αυτές.

Στο τρίτο αυτό ερώτημα όλα τα υποκείμενα κατέθεσαν την άποψή τους. Συγκεκριμένες δηλώσεις του ερωτήματος εγκαταλείφθηκαν σε ποσοστό που δεν ξεπερνούσε το 5,4%, με εξαίρεση μια δήλωση που έφτασε το ποσοστό του 7,2%, γεγονός που δείχνει την βούληση των υποκειμένων να καταγραφεί η άποψή τους.

Όπως αποσαφηνίστηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου, τα επιχειρήματα της αξιολόγησης που συγκεντρώνουν μ.ό. ανάμεσα στο 3,1 και το 4,0 παρουσιάζουν απόλυτη συμφωνία. Όταν ο μ.ό. κυμαίνεται από 2,1 έως 3,0 θεωρείται ότι τα υποκείμενα συμφωνούν αρκετά. Διαφωνία σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν οι μ.ό. από 1,1 έως 2,0 και σε απόλυτο βαθμό από 0 έως 1,0.

Πίνακας 14 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου	26	12,1	106	49,3	58	27,0	25	11,6	7	3,2	0	0	2,62	0,845
Θα διαπιστώσει η Πολιτεία για το επιτελούμενο σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικό έργο	12	5,7	73	34,8	93	44,3	32	15,2	12	5,4	0	0	2,31	0,797
Θα είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος	108	50,0	83	38,4	17	7,9	8	3,7	6	2,7	0	0	3,35	0,780
Θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΕΠΘ	72	34,1	87	41,2	47	22,3	5	2,4	11	5,0	0	0	3,07	0,810
Θα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό – περιφερειακό	20	9,5	110	52,4	63	30,0	17	8,1	12	4,4	0	0	2,63	0,766
Θα ευνοήσει την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων	85	39,9	72	33,8	40	18,8	16	7,5	9	4,1	0	0	3,06	0,942
Θα υπάρξει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείβουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές	79	37,1	92	43,2	35	16,4	7	3,3	9	4,1	0	0	3,14	0,806
Θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο	26	12,1	100	46,7	69	32,2	19	8,9	8	3,6	0	0	2,62	0,812
Θα ενισχυθεί η αυτογνωσία των σχολείων και θα επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες τους	34	16,0	98	46,0	63	29,6	18	8,5	9	4,1	0	0	2,69	0,839
Θα προάγει τον «ατομικισμό» των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφ' όσον θα τα κατηγοριοποιεί	71	33,5	86	40,6	48	22,6	7	3,3	10	4,5	0	0	3,04	0,834
Θα προκαλέσει άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση	56	26,0	74	34,4	72	33,5	13	6,0	7	3,2	0	0	2,80	0,896
Θα περιοριστεί στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου	67	31,6	101	47,6	37	17,5	7	3,3	10	4,5	0	0	3,08	0,787
Θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων	19	8,8	103	47,7	73	33,8	21	9,7	6	2,7	0	0	2,56	0,787
Θα περιορίσει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους	39	18,3	84	39,4	78	36,6	12	5,6	9	4,1	0	0	2,70	0,831
Θα αναλάβει το κάθε σχολείο το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί	20	9,5	80	37,9	91	43,1	20	9,5	11	5,0	0	0	2,47	0,795
Θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους	18	8,5	74	34,7	96	45,1	25	11,7	9	4,1	0	0	2,40	0,804
Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά	45	21,1	86	40,4	67	31,5	15	7,0	9	4,1	0	0	2,76	0,867
Θα φέρει τις ιδέες και τους νόμους της «ελεύθερης αγοράς» στο χώρο της εκπαίδευσης	55	25,8	82	38,5	64	30,0	12	5,6	9	4,1	0	0	2,85	0,874

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό αρκετά		Διαφωνό αρκετά		Διαφωνό απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών	21	9,8	62	29,0	103	48,1	28	13,1	8	3,6	0	0	2,36	0,831
Δε θα λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους	51	24,8	106	51,5	38	18,4	11	5,3	16	7,2	0	0	2,96	0,804
Θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου	20	9,5	66	31,4	101	48,1	23	11,0	12	5,4	0	0	2,40	0,807
Θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	77	36,2	89	41,8	44	20,7	3	1,4	9	4,1	0	0	3,13	0,782
Θα διενεργηθεί από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	81	37,7	92	42,8	37	17,2	5	2,3	7	3,2	0	0	3,16	0,787
Θα σχεδιαστεί και τελικά θα εφαρμοστεί χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο	79	36,9	91	42,5	39	18,2	5	2,3	8	3,6	0	0	3,14	0,793
Θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφόσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης	21	9,9	91	42,7	75	35,2	26	12,2	9	4,1	0	0	2,50	0,833

Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων του πίνακα, τα υποκείμενα συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό στα επιχειρήματα όπως παρουσιάζονται παρακάτω. Η δήλωση στην οποία εμφανίζεται ο υψηλότερος μέσος όρος, είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση θα είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ό. 3,35). Άλλα επιχειρήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την απόλυτη συμφωνία τους είναι ότι η αξιολόγηση θα διενεργηθεί από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση (μ.ό. 3,16) και ότι η αξιολόγηση θα σχεδιαστεί και τελικά θα εφαρμοστεί χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο (μ.ό. 3,16). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν την άποψη ότι θα υπάρξει κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς προς τους μαθητές (μ.ό. 3,14). Ίδιο περίπου επίπεδο συμφωνίας εμφανίζουν στη δήλωση ότι θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης (μ.ό. 3,13).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σύμφωνοι σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ότι η αξιολόγηση θα περιοριστεί στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου (μ.ό. 3,08), ότι θα χρησιμοποιηθεί σαν μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΕΠΘ (μ.ό. 3,07), ότι θα ευνοήσει την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων (μ.ό. 3,06), ότι θα προάγει τον «ατομικισμό» των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφ' όσον θα τα κατηγοριοποιεί (μ.ό. 3,04). Άλλες δηλώσεις με τις οποίες εμφανίζονται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί στον ίδιο βαθμό είναι ότι η αξιολόγηση δε θα λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους (μ.ό. 2,96), ότι θα φέρει τις ιδέες και τους νόμους της «ελεύθερης αγοράς» στο χώρο της εκπαίδευσης (μ.ό. 2,85), ότι θα προκαλέσει άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση (μ.ό. 2,80), ότι δεν είναι αναγκαία, γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά (μ.ό. 2,76), και ότι θα περιορίσει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει το έργο τους (μ.ό. 2,70). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά συμφωνίας οι δηλώσεις ότι θα ενισχυθεί η αυτογνωσία των σχολείων και θα επισημανθούν τυχόν αδυναμίες τους (μ.ό. 2,69), ότι θα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό – περιφερειακό (μ.ό. 2,63), ότι θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου (μ.ό. 2,62), ότι θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή

αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο (μ.ό. 2,62), ότι θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (μ.ό. 2,56) και ότι θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφόσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης (μ.ό. 2,50).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι συμφωνούν επίσης αρκετά με τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν, ότι μέσω της αξιολόγησης θα αναλάβει το κάθε σχολείο το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί (μ.ό. 2,47), ότι θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους (μ.ό. 2,40), ότι θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου (μ.ό. 2,40), ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών (μ.ό. 2,36) και ότι θα διαπιστώσει η Πολιτεία για το επιτελούμενο σε κάθε σχολείο έργο (μ.ό. 2,31).

Συνοψίζοντας, είναι εύκολο να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εμφανίζονται πολύ επιφυλακτικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολείων, εφόσον ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώνεται στα επιχειρήματα που εναντιώνονται στην αξιολόγηση (2,70 – 3,35). Παράλληλα, εμφανίζεται χαμηλότερος μέσος όρος σε σχέση με τα επιχειρήματα που υπερασπίζονται την αξιολόγηση (μ.ό. 2,31 – 2,69), που παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς αρκετά σύμφωνους με αυτά.

5.5 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους λόγους που υπερασπίζονται ή εναντιώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Αμέσως πιο κάτω παρατίθεται ο πίνακας 15, στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, σε δηλώσεις που αφορούν στα επιχειρήματα των ιδίων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, που είτε την υπερασπίζονται, είτε εναντιώνονται σ' αυτή.

Οι πρώτες πέντε δηλώσεις είναι θετικές και οι επόμενες τέσσερις αρνητικές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των θετικών δηλώσεων των εκπαιδευτικών, συγκεντρώνει η κατηγορία των επιχειρημάτων που αναφέρεται στο ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Η συγκεκριμένη κατηγορία

συγκέντρωσε το 22,5% των απαντήσεων από 41 εκπαιδευτικούς. Δε δηλώθηκε από το 77,5% (141 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 15 Κατανομή απαντήσεων στα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπερασπίζονται ή εναντιώνονται στην αξιολόγηση

ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης των αδυναμιών και διορθωτικών αλλαγών	9	4,9	173	95,1
Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων	41	22,5	141	77,5
Θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων	6	3,3	176	96,7
Θα συμβάλλει στην αξιοκρατική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία συνθηκών άμιλλας	4	2,2	178	97,8
Θα εξασφαλίσει ποιοτικότερη μάθηση	4	2,2	178	97,8
Θα αποτελέσει πηγή άγχους, ανταγωνισμού και πελατειακών σχέσεων	35	19,2	147	80,8
Υπάρχει απουσία σαφούς πλαισίου αξιολόγησης, επιστημονικότητας και αντικειμενικότητας	47	25,8	135	74,2
Θα εισαχθεί ο νόμος της αγοράς και θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων	10	5,5	172	94,5
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι περιττή	17	9,3	165	90,7
Κάτι άλλο	56	30,8	126	69,2

Στις υπόλοιπες κατηγορίες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται την αξιολόγηση, εμφανίζονται μικρότερα ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 4,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης των αδυναμιών και διορθωτικών αλλαγών. Το υπόλοιπο 95,1% δε δήλωσε ότι συμφωνεί με το συγκεκριμένο επιχείρημα. Ακόμη, το 3,3% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας συμφωνεί ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων. Η κατηγορία αυτή δε δηλώθηκε από το 96,7% των εκπαιδευτικών. Επίσης μόνο το 2,2% πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αξιοκρατική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και ότι θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση για τους μαθητές του σχολείου, ενώ το υπόλοιπο 97,8 δε δήλωσε αυτήν την κατηγορία.

Σχετικά με τα αρνητικά επιχειρήματα, μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (25,8%), συγκεντρώνει η κατηγορία που υποστηρίζει ότι υπάρχει απουσία σαφούς πλαισίου αξιολόγησης, επιστημονικότητας και αντικειμενικότητας. Η κατηγορία αυτή δε δηλώθηκε από το 74,2 των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Αμέσως μετά ακολουθεί η δήλωση σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, ανταγωνισμού και πελατειακών σχέσεων, με ποσοστό συμφωνίας 19,2%. Το υπόλοιπο 80,8% δε συμφώνησε με τη συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων.

Το 9,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία, ενώ το 90,7% των εκπαιδευτικών δεν προέβη σε τέτοια δήλωση.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5,5% θεωρούν ότι με την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας θα εισαχθεί ο νόμος της αγοράς και ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων. Το 94,5% δε δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία.

5.6 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο

Στο συγκεκριμένο ερώτημα ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους, συνεπώς δεν παρατηρήθηκε εγκατάλειψη του ερωτήματος. Οι μεμονωμένες δηλώσεις που εγκαταλείφθηκαν δεν ξεπέρασαν σε ποσοστό το 3,2%. Επομένως και σ' αυτό το ερώτημα διαπιστώνεται η θέληση των υποκειμένων να καταθέσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης των σχολείων.

Οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων σχετικά με τα κριτήρια κυμάνθηκαν από 2,69 μέχρι 3,45 και ανήκουν στην κατηγορία «συμφωνώ αρκετά», και «συμφωνώ απόλυτα», σύμφωνα με την οριοθέτηση που επιχειρήθηκε στην αρχή του κεφαλαίου. Στο ερώτημα αυτό κλήθηκαν να απαντήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την θέση που πήραν απέναντι στην αξιολόγηση – είτε αρνητική είτε θετική - , στο προηγούμενο ερώτημα.

Η πρώτη δήλωση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο (3,45) και αποκαλύπτεται ως το πιο σημαντικό κριτήριο, αναφέρεται στην υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους. Δεύτερο κατά σειρά κριτήριο αποτελεί η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (μ.ό. 3,43). Ακόμη, η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (μ.ό. 3,36), η σχέση – συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (μ.ό. 3,35), η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (μ.ό. 3,35) και η αρτιότητα και λειτουργικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου (μ.ό. 3,35). Παράλληλα, ίδιο βαθμό συμφωνίας συγκεντρώνουν η συγκρότηση του προγράμματος του σχολείου με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του (μ.ό. 3,33), η σχέση – συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (μ.ό. 3,31), η σχέση – συνεργασία

μεταξύ των μαθητών του σχολείου (μ.ό. 3,31), η διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά (μ.ό. 3,31), η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών (μ.ό. 3,30), η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (μ.ό. 3,24), η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς (μ.ό. 3,24), η αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου (μ.ό. 3,22), η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από τους μαθητές (μ.ό. 3,20) και η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου (μ.ό. 3,19). Ακολουθούν η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου (μ.ό. 3,18), η σχέση – συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (μ.ό. 3,11), και η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή κάθε έτους (μ.ό. 3,1).

Αμέσως μετά έπονται δηλώσεις που χαρακτηρίζονται από αρκετά μεγάλο βαθμό συμφωνίας: η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα (μ.ό. 3,08), ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών (μ.ό. 3,05), η σχέση – συνεργασία μεταξύ διευθυντή και συλλόγου γονέων (μ.ό. 3,00), η σχέση – συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία (μ.ό. 2,99) και τέλος η εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων από το προσωπικό (μ.ό. 2,69).

Οι τελευταίες αυτές δηλώσεις βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων ως κριτήρια αξιολόγησης, αλλά δεν θεωρούνται ίσως τόσο καίριας σημασίας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σαν μεγάλης σπουδαιότητας κριτήριο οι εκπαιδευτικοί έθεσαν την έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, που καταλαμβάνει τη δεύτερη κατά σειρά θέση των επιλογών τους και όχι στο συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών που αφορά στο γνωστικό μέρος και περιλαμβάνεται στις δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους.

Πίνακας 16 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου	77	35,8	118	54,9	14	6,5	6	2,8	7	3,2	0	0	3,24	0,693
Η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών	92	42,0	104	47,5	19	8,7	4	1,8	3	1,4	0	0	3,30	0,703
Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου	71	32,6	120	55,0	23	10,6	4	1,8	4	1,8	0	0	3,18	0,688
Η συμμετογή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγ/τα	60	27,6	120	55,3	32	14,7	5	2,3	5	2,3	0	0	3,08	0,715
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ δ/ντή και εκπαιδευτικών	90	41,1	110	50,2	15	6,8	4	1,8	3	1,4	0	0	3,31	0,679
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών του σχολείου	100	46,1	96	44,2	18	8,3	3	1,4	5	2,3	0	0	3,35	0,692
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των μαθητών του σχολείου	86	39,6	116	53,5	11	5,1	4	1,8	5	2,3	0	0	3,31	0,654
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ δ/ντή και συλλόγου γονέων	48	22,2	125	57,9	37	17,1	6	2,8	6	2,7	0	0	3,00	0,712
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ εκπ/κών και γονέων	58	26,6	131	60,1	25	11,5	4	1,8	4	1,8	0	0	3,11	0,666
Η σχέση-συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία	50	23,1	117	54,2	45	20,8	4	1,9	6	2,7	0	0	2,99	0,718
Η αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου	78	35,8	113	51,8	24	11,0	3	1,4	4	1,8	0	0	3,22	0,690
Η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου	82	37,8	100	46,1	29	13,4	6	2,8	5	2,3	0	0	3,19	0,768
Η εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων από το προσωπικό	31	14,4	105	48,6	62	28,7	18	8,3	6	2,7	0	0	2,69	0,819
Η συγκρότηση του προγράμματος του σχολείου με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του	92	42,6	109	50,5	10	4,6	5	2,3	6	2,7	0	0	3,33	0,675
Η αρτιότητα και λειτουργικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου	101	46,8	95	44,0	14	6,5	6	2,7	6	2,7	0	0	3,35	0,725
Η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπ/κούς	77	35,6	119	55,1	15	6,9	5	2,3	6	2,7	0	0	3,24	0,680
Η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	97	45,1	101	47,0	15	7,0	2	0,9	7	3,2	0	0	3,36	0,655
Η διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά	98	45,4	94	43,5	17	7,9	7	3,2	6	2,7	0	0	3,31	0,754
Η υπευθυνότητα των εκπ/κών στην άσκηση των καθηκόντων τους	121	55,5	80	36,7	11	5,0	6	2,8	4	1,8	0	0	3,45	0,718
Η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή κάθε έτους	67	31,0	111	51,4	30	13,9	8	3,7	6	2,7	0	0	3,10	0,768
Η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από τους μαθητές	79	37,1	103	48,4	25	11,7	6	2,8	9	4,1	0	0	3,20	0,751
Η ενεργός συμμετογή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης	100	46,1	98	45,2	15	6,9	4	1,8	5	2,3	0	0	3,35	0,693
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών	63	28,9	107	49,1	43	19,7	5	2,3	4	1,8	0	0	3,05	0,761
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	110	50,7	95	43,8	7	3,2	5	2,3	5	2,3	0	0	3,43	0,671
Κάποιο άλλο; Ποιο;	Το δήλωσαν: 12 άτομα (ποσοστό 5,4%)													

5.7 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν ως την καταλληλότερη να εφαρμοστεί εντός των σχολικών μονάδων

Η ενότητα αυτή ασχολείται με την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης την οποία θεωρούν καταλληλότερη. Ειδικότερα, ανιχνεύεται ο βαθμός συμφωνίας τους σχετικά με τις κατηγορίες που αναφέρονται στην εσωτερική, την εξωτερική αξιολόγηση, το συνδυασμό των δύο αυτών μορφών ή την απουσία προτίμησης για οποιαδήποτε από τις παραπάνω μορφές.

Πίνακας 17 Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερη

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΗ ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, το πνεύμα συνευθύνης και συλλογικότητας, και την απουσία άγχους	39	24,4	121	75,6
Η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία των σχολείων	23	14,4	137	85,6
Η εξωτερική αξιολόγηση είναι αντικειμενική και ενισχύει τη σύγκριση κρίσεων και προτάσεων για βελτίωση	9	5,6	151	94,4
Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων	4	2,5	156	97,5
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, τη δημοκρατικότητα και τον υπολογισμό πλήθους παραμέτρων	23	14,4	137	85,6
Και οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και αλληλοεπικαλύπτονται	17	10,6	143	89,4
Η αξιολόγηση πετυχαίνει τους στόχους της με τη συμβολή ενός επιστημονικά καταρτισμένου φορέα, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών	12	7,5	148	92,5
Κανένας τρόπος δεν είναι κατάλληλος, γιατί η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και αποτελεί μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	6	3,8	154	96,3
Καμία μορφή αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητη, εφόσον ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά στο σχολείο και θεωρεί το επάγγελμά του λειτουργήμα	4	2,5	156	97,5
Καμία μορφή δεν πρέπει να εφαρμοστεί προτού αλλάξει το κοινωνικό σύστημα αξιών, οι στόχοι της εκπαίδευσης και προτού ενισχυθεί η αυτονομία των σχολείων	8	5,0	152	95,0
Καμία μορφή, γιατί και οι δύο παρουσιάζουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα	4	2,5	156	97,5
Καμία μορφή, γιατί υπάρχουν άλλοι τρόποι αξιολόγησης που είναι καταλληλότεροι	5	3,1	155	96,9
Κάτι άλλο	34	21,3	126	78,8

Όσον αφορά στην εσωτερική αξιολόγηση, το 24,4 % των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, συμφωνούν ότι «η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, το πνεύμα συνευθύνης και συλλογικότητας και την απουσία άγχους». Επίσης, το 14,4% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την άποψη ότι «η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία των σχολείων». Η πρώτη δήλωση

δεν υποστηρίχθηκε από το 75,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος και η δεύτερη από το 85,6%.

Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση, το 5,6%, σε αντίθεση με το 94,4% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας, έχει την άποψη ότι «είναι αντικειμενική και ενισχύει τη σύγκριση κρίσεων και προτάσεων για βελτίωση». Επίσης το 2,5%, θεωρεί ότι «η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων», ενώ το 97,5%, δεν επιβεβαιώνει αυτή την άποψη.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 14,4% σε αντίθεση με το 85,6%, θεωρούν ότι «ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, τη δημοκρατικότητα και τον υπολογισμό πλήθους παραμέτρων». Το 10,6% προτείνει το συνδυασμό των δύο μορφών, επειδή «οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και ότι αλληλοεπικαλύπτονται». Η κατηγορία αυτή δεν υποστηρίχθηκε από το 89,4% των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, στο 7,5% παρατηρείται συμφωνία ως προς το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με το επιχείρημα ότι «η αξιολόγηση πετυχαίνει τους στόχους της με τη συμβολή ενός επιστημονικά καταρτισμένου φορέα, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών». Το 92,5%, δεν ταυτίστηκε μ' αυτή την κατηγορία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποσοστά και τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που δεν υποστηρίζουν κανέναν από τους δύο τρόπους αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, το 5% των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την άποψη ότι «καμιά μορφή δεν πρέπει να εφαρμοστεί προτού αλλάξει το κοινωνικό σύστημα αξιών, οι στόχοι της εκπαίδευσης και προτού ενισχυθεί η αυτονομία των σχολείων». Από την κατηγορία αυτή, απείχε το 95% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ακόμη, το 3,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι «κανένας τρόπος αξιολόγησης δεν είναι επιθυμητός, γιατί η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και αποτελεί μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Το 96,3% δεν υποστήριξε αυτό το επιχείρημα. Επίσης, το 3,1% των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζει καμία μορφή αξιολόγησης, «γιατί υπάρχουν άλλοι τρόποι αξιολόγησης που είναι καταλληλότεροι». Το 96,9% δεν ανήκει σ' αυτή την κατηγορία δηλώσεων. Το 2,5% πιστεύει ότι «καμιά μορφή αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητη, εφόσον ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά στο σχολείο και θεωρεί το επάγγελμά του λειτούργημα». Η παρούσα άποψη δεν υποστηρίχθηκε από το 97,5% του δείγματος. Τέλος, το 2,5% αποστασιοποιείται και από τις δύο μορφές αξιολόγησης, αφού «και οι δύο

παρουσιάζουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα». Η δηλώσεις αυτής της κατηγορίας δεν υποστηρίχθηκαν από το 97,5%.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, το 21,3% των εκπαιδευτικών διατυπώνει άλλη άποψη για τις μορφές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Συνοψίζοντας, περισσότερους υποστηρικτές συγκεντρώνουν οι κατηγορίες δηλώσεων που αναφέρονται στην εσωτερική αξιολόγηση και επικεντρώνονται στο πνεύμα συλλογικότητας - συνευθύνης, στον ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα και την απουσία άγχους (24,4%), καθώς και στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων (14,4%). Ανάλογο ποσοστό (14,4%), συγκεντρώνει η κατηγορία δηλώσεων που αναφέρεται στο συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, επειδή μ' αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η δημοκρατικότητα και επειδή διασφαλίζεται ο συνυπολογισμός πλήθους παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εντύπωση προκαλεί το αναλογικά υψηλό ποσοστό (21,3%) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκφράζουν διαφορετική άποψη σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης των σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ

6.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η μελέτη του ερωτήματος, αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που περιγράφηκαν προηγουμένως, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Ο λόγος που το παρόν πόνημα αποπειράται να εξετάσει μέσω της επαγωγικής ανάλυσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βαθμίδα, είναι επειδή η σύγκριση των δύο βαθμίδων απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων προσφέρει μια συνολικότερη θέαση του θέματος που εξετάζεται. Γίνεται δηλαδή μία δίπλευρη και όχι μονόπλευρη ανάλυση των δεδομένων. Αποκτάται μ' αυτό τον τρόπο μία σφαιρικότερη αντίληψη για το πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντιμετωπίζεται, συνεπώς, το παρόν υπό εξέταση θέμα μέσα από ένα ενοποιητικό για την εκπαίδευση πρίσμα. Παράλληλα, η κατανόηση και η ερμηνεία των στοιχείων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, κρίνεται χρήσιμη, επειδή θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης σχετικά με το θέμα της αποτελεσματικότητας και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στις απόψεις των εκπαιδευτικών της βαθμίδας με τους υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους αντίστοιχους της άλλης βαθμίδας εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, αναφέρεται η τελική διαπίστωση σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται μεγαλύτερη σπουδαιότητα από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Για τη μελέτη των αποτελεσμάτων, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U, εφόσον οι μεταβλητές που εξετάστηκαν είναι ποιοτικές σε διαβαθμιστική κλίμακα με ζυγό αριθμό κατηγοριών (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα) και κατηγορικές με δύο κατηγορίες (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Επίσης, για τη μελέτη των ανοιχτών ερωτήσεων, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο χ^2 , επειδή εξετάστηκε η συνάφεια ανάμεσα σε δύο κατηγορικές

μεταβλητές με δύο κατηγορίες. Για την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού, είναι απαραίτητο να πληρούνται δύο προϋποθέσεις: αφ' ενός οι αναμενόμενες συχνότητες σε όλα τα φαινία να είναι μεγαλύτερες της μονάδας και αφ' ετέρου, οι αναμενόμενες συχνότητες που είναι μικρότερες του 5, να μην υπερβαίνουν το 20% του συνόλου των φαινίων. Στις περιπτώσεις που δεν πληρούνταν οι παραπάνω προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε το πιθανολογικό κριτήριο Fisher's Exact Test (FET).

6.2 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σε κάθε ένα από τα στοιχεία που συνθέτουν το αποτελεσματικό σχολείο. Ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Πίνακας 18 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Α'ΘΜΙΑ		Β'ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	Z	p
Η άρτια κτιριακή-υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	3,36	0,702	3,48	0,601	-1,122	,262
Η επαρκής χρηματοδότηση του σχολείου	3,37	0,684	3,47	0,602	-,946	,344
Η επάρκεια σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό	3,54	0,606	3,54	0,599	-,021	,983
Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο	3,17	0,724	3,33	0,531	-1,273	,203
Η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων ή οικονομικών πόρων του σχολείου	3,54	0,583	3,51	0,600	-,237	,813
Η ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα του σχολείου	2,55	0,757	2,67	0,794	-1,385	,166
Η συστηματική εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων	2,54	0,803	2,42	0,828	-,648	,517
Το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία	3,25	0,690	3,27	0,507	-,323	,747
Οι καλές σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον	3,03	0,734	2,93	0,680	-,844	,399
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου	3,56	0,569	3,59	0,593	-,525	,600
Ο σωστός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολείου	3,60	0,491	3,52	0,623	-,620	,535
Η ύπαρξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της δ/σης του σχολείου για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν	3,37	0,675	3,51	0,665	-1,556	,120
Η συμμετοχή των εκπ/κών στη λήψη αποφάσεων	3,66	0,521	3,51	0,685	-1,386	,166
Η συμμετοχή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας	2,90	0,818	3,01	0,731	-,994	,320
Η επαρκής επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	3,64	0,510	3,66	0,476	-,111	,911
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και τους εκπ/κούς	3,71	0,472	3,67	0,500	-,497	,619
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και το σύλλογο γονέων	3,39	0,609	3,30	0,589	-1,125	,261

Η συνέχεια στην επόμενη σελίδα

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Α'ΘΜΙΑ		Β'ΘΜΙτ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	Z	p
Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών του σχολείου	3,73	0,461	3,69	0,464	-,677	,499
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς	3,57	0,554	3,37	0,588	-2,420	,016
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	3,88	0,321	3,82	0,390	-1,373	,170
Η υψηλή ποιότητα των εκπ/κών που υπηρετούν στο σχολείο	3,40	0,669	3,55	0,526	-1,393	,164
Το υψηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου	2,83	0,816	2,83	0,806	-,021	,983
Η υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπ/κών	3,23	0,626	3,18	0,714	-,343	,732
Η υψηλή διάθεση προσφοράς από τους εκπ/κούς του σχολείου	3,48	0,557	3,49	0,601	-,360	,719
Η καθημερινή σωστή προετοιμασία των εκπ/κών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις ανάγκες της διδασκαλίας	3,57	0,552	3,49	0,529	-1,288	,198
Η ορθή αξιοποίηση των υλικών και των διδακτικών μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός	3,54	0,556	3,59	0,546	-,686	,493
Η ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας	3,47	0,607	3,53	0,528	-,484	,628
Ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις	3,57	0,694	3,67	0,528	-,697	,486
Το αναβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου	3,03	0,714	3,07	0,736	-,388	,698
Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπ/κό προσωπικό	3,67	0,545	3,75	0,438	-,867	,386
Η ύπαρξη μικρού αριθμού αλλοδαπών στις τάξεις	2,44	0,969	2,27	1,018	-1,116	,264
Το ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για όλους τους μαθητές	3,73	0,461	3,71	0,457	-,416	,677
Η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο	3,45	0,618	3,25	0,680	-2,042	,041
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών	3,63	0,529	3,43	0,619	-2,414	,016
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα	3,48	0,620	3,29	0,653	-2,149	,032
Η συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές	3,70	0,521	3,48	0,665	-2,494	,013
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	3,72	0,468	3,42	0,659	-3,467	,001
Η έμφαση στις δεξιότητες και όχι στις γνώσεις των μαθητών	3,21	0,668	3,03	0,800	-1,521	,128
Οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών	2,90	0,837	2,67	0,875	-1,860	,063
Η δημιουργία κλίματος αποδοχής προς όλους τους μαθητές	3,71	0,486	3,59	0,570	-1,484	,138
Ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη ζωή του σχολείου	3,67	0,488	3,63	0,585	-,136	,892
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών	3,28	0,652	3,26	0,597	-,381	,703

Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα, διαπιστώνεται ότι από τις 42 δηλώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, μόνο σε 6 εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή στο 1/7 των δηλώσεων.

Και στις 6 αυτές δηλώσεις ο μεγαλύτερος μέσος όρος παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, η δήλωση που συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο (3,72) στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας είναι «η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των

μαθητών», έναντι των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, που συγκέντρωσαν μέσο όρο για την ίδια δήλωση 3,42. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,001<,05$. Η δεύτερη δήλωση, που αφορά στη «συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές», συγκέντρωσε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας μέσο όρο 3,70, ενώ στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας αντίστοιχα 3,48 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,013<,05$. Στη συνέχεια έπεται η δήλωση «η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών», με μέσο όρο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας 3,63 και στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας 3,43. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στη συγκεκριμένη δήλωση είναι $p=,016<,05$. Ακολουθεί «η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς» με μέσους όρους στην Πρωτοβάθμια 3,57, στη Δευτεροβάθμια 3,37 και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,016<,05$. Πέμπτη κατά σειρά δήλωση με $p=,032<,05$ είναι «η προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα». Ο μέσος όρος για την Πρωτοβάθμια είναι 3,48 και για τη Δευτεροβάθμια 3,29. Τέλος η δήλωση με το χαμηλότερο μέσο όρο (3,45) στην Πρωτοβάθμια είναι «η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο», ενώ στη Δευτεροβάθμια ο μέσος όρος ανέρχεται στο 3,25. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας γι' αυτή τη δήλωση είναι $p=,041<,05$.

Είναι εμφανές, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που αναφέρθηκαν προηγουμένως, δίνοντάς τους μεγαλύτερη σπουδαιότητα.

6.3 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των σημαντικότερων θετικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται οι πίνακες που εξετάζουν την ύπαρξη ή την απουσία συνάφειας στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και των δύο βαθμίδων σε σχέση με τις δηλώσεις των ιδίων για τα θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους. Στον πίνακα με τις θετικές δηλώσεις παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες κάτω από τους τίτλους: 1) «Υποδομές και στελέχωση της σχολικής

μονάδας», 2) «Συνεργασίες και διδακτικά μέσα», 3) «Μαθησιακό κλίμα και σωστή ανάπτυξη των μαθητών».

Η πρώτη κατηγορία (υποδομές και στελέχωση της σχολικής μονάδας), συμπεριλαμβάνει τις εξής δηλώσεις: επαρκής υλικοτεχνική υποδομή - επαρκής χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας - επαρκής και έγκαιρη στελέχωση της σχολικής μονάδας με μόνιμο - επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό - ευνοϊκή θέση του σχολείου - ωράριο πρωινής λειτουργίας.

Η δεύτερη κατηγορία (συνεργασίες και διδακτικά μέσα), εμπερικλείει τις ακόλουθες απαντήσεις: καλή συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους – με το διευθυντή – με θεσμικούς φορείς – με μαθητές, με γονείς – συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων – αποτελεσματική διοίκηση – σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία - εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων – ύπαρξη κοινού οράματος – διάθεση προσφοράς – καθημερινή σωστή προετοιμασία και καλή απόδοση εκπαιδευτικών – ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και των διδακτικών μέσων – αυτονομία του εκπαιδευτικού στην τάξη – προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στην πολυπολιτισμικότητα.

Η τρίτη κατηγορία (μαθησιακό κλίμα και σωστή ανάπτυξη των μαθητών) αφορά στα κάτωθι: ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα – σωστή συμπεριφορά μαθητών – μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη – συστηματική φοίτηση αυτών – ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση και τη ζωή του σχολείου – έμφαση στη γνωστική – ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών – ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών – κλίμα αποδοχής όλων των μαθητών.

Πίνακας 19 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Υποδομές και στελέχωση της σχολικής μονάδας	21,6%	78,4%	31,9%	68,1%	2,491 ^b	1	,115
Συνεργασίες και διδακτικά μέσα	88,0%	12,0%	68,1%	31,9%	11,389 ^b	1	,001
Μαθησιακό κλίμα και σωστή ανάπτυξη των μαθητών	27,2%	72,8%	37,7%	62,3%	2,286 ^b	1	,131

Σχετικά με τις «υποδομές και τη στελέχωση της σχολικής μονάδας», το 21,6% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 31,9% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, θεωρεί την ύπαρξη αυτού του παράγοντα, ως σημαντικό θετικό

στοιχείο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Η τιμή $X^2=2,491$ και ο βαθμός ελευθερίας $df=1$. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,115>,005$. Συνεπώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων παρουσιάζουν συμφωνία ως προς αυτή την κατηγορία.

Στην επόμενη κατηγορία δηλώσεων που αφορά στις «συνεργασίες και τα διδακτικά μέσα», το 88% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 68,1% της Δευτεροβάθμιας τοποθετούνται θετικά. Η τιμή $X^2=11,389$ και ο βαθμός ελευθερίας $df=1$. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,001<,005$, επομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων διαφοροποιούνται στο θέμα της συνεργασίας και των διδακτικών μέσων.

«Το μαθησιακό κλίμα και η ανάπτυξη των μαθητών», θεωρείται από το 27,2% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και από το 37,7% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, ως σημαντικό θετικό στοιχείο. Η τιμή $X^2=2,286$ και ο βαθμός ελευθερίας $df=1$. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,131>,05$, οπότε οι απόψεις, όσον αφορά στο συγκεκριμένο στοιχείο, παρουσιάζονται συναφείς.

Συμπερασματικά, φαίνεται από τη μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων συμφωνούν ως προς το ότι από τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία των μονάδων που υπηρετούν είναι υλικοτεχνική υποδομή, η επαρκής στελέχωσή τους με προσωπικό, το θετικό μαθησιακό κλίμα και η έμφαση στην ανάπτυξη των μαθητών. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους στο ότι σημαντικά θετικά στοιχεία των σχολείων τους αποτελούν η καλή συνεργασία μεταξύ των παραγόντων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας και η ύπαρξη και αξιοποίηση των διδακτικών μέσων.

6.4 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς, των σημαντικότερων αρνητικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα σπουδαιότερα αρνητικά στοιχεία του σχολείου τους. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι αρνητικές δηλώσεις αποτελούνται από 4 κατηγορίες απαντήσεων, με τους εξής τίτλους: 1) «Μη επαρκείς υποδομές και στελέχωση της σχολικής

μονάδας», 2) «Έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες», 3) «Υποβαθμισμένο και ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον και χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών».

Στην πρώτη κατηγορία αρνητικών δηλώσεων (μη επαρκείς υποδομές και στελέχωση της σχολικής μονάδας), ανήκουν οι ακόλουθες απαντήσεις: μη επαρκής χρηματοδότηση και υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας - χαμηλή αμοιβή εκπαιδευτικών - μη επαρκής επιστημονική κατάρτιση - μη επαρκής και έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με προσωπικό - έλλειψη μόνιμου και σταθερού προσωπικού - ύπαρξη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και μονόωρων μαθημάτων - δυσκολία μεταφοράς εκπαιδευτικών – μαθητών, - κακή λειτουργία ολοήμερου – τμήματος ένταξης.

Η δεύτερη κατηγορία (έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς), περιλαμβάνει τα εξής: Έλλειψη οράματος - επιλογή επαγγέλματος με κριτήριο τον εύκολο διορισμό ή την υψηλότερη αμοιβή - έλλειψη καλής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών - εκπαιδευτικών με διευθυντή - θεσμικούς φορείς και γονείς, - μαθητών μεταξύ τους - απουσίες εκπαιδευτικών - μη αποτελεσματική διευθυντική ηγεσία - σχολείο κλειστό προς την κοινωνία - απουσία καινοτόμων προγραμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων - κόπωση δασκάλων – διδασκομένων.

Η τρίτη κατηγορία (υποβαθμισμένο και ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον και χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών) εμπεριέχει: ανομοιογενή τμήματα με μεγάλο αριθμό (αλλοδαπών) μαθητών - πολύ μικρός αριθμός μαθητών - διαφορετικό και υποβαθμισμένο γνωστικό επίπεδο και προσαρμογή της διδασκαλίας σ' αυτό - ελλιπής φοίτηση - μαθησιακές δυσκολίες - αρνητική αντίληψη των μαθητών για το σχολείο - έλλειψη πειθαρχίας - κακή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου - διδακτικά μέσα (βιβλία) με αυξημένο βαθμό δυσκολίας.

Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία «μη επαρκείς υποδομές και στελέχωση της σχολικής μονάδας», γίνεται φανερό ότι τα 3/4 περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (71,7%), ισχυρίζεται ότι η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν δε διαθέτει σε επάρκεια τις αναγκαίες υποδομές, αλλά και ότι η στελέχωση με προσωπικό είναι ελλιπής. Αντίστοιχα, η ίδια άποψη εκφράζεται από το 1/2 περίπου του δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (48,5%). Η τιμή $X^2 = 10,228^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας $p=,001<,05$. Συνεπώς, υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων σχετικά με τις υποδομές και τη στελέχωση των σχολείων.

Η δεύτερη κατηγορία απόψεων αφορά στην «έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες», την οποία δηλώνει το 20,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας και το 36,8% του δείγματος της Δευτεροβάθμιας. Η τιμή $X^2 = 6,087^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και $p=,093 > ,05$. Επομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με τη σχετική δήλωση.

Πίνακας 20 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X^2	df	p
	Μη επαρκείς υποδομές και στελέχωση της σχολικής μονάδας	71,7%	28,3%	48,5%	51,5%	10,228 ^b	1
Έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες	20,5%	79,5%	36,8%	63,2%	6,087 ^b	1	,014
Υποβαθμισμένο και ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον και χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών	43,3%	56,7%	45,6%	54,4%	0,93 ^b	1	,760

Τέλος στην τρίτη κατηγορία αρνητικών δηλώσεων, το 43,3% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 45,6% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζεται να δηλώνει ότι υπάρχει «υποβαθμισμένο και ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον και χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών». Η τιμή $X^2=,093^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και $p=,760 > ,05$. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατηγορία.

Συνοψίζοντας τη μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν αφ' ενός στο ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν παρουσιάζουν έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας των παραγόντων της εκπαίδευσης και αφ' ετέρου ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι ανομοιογενές και υποβαθμισμένο και ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό. Διαφωνούν

όμως ως προς το ότι οι υποδομές και η στελέχωση των σχολείων τους είναι ανεπαρκείς.

6.5 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης

Προσεκτική παρατήρηση των αποτελεσμάτων του πίνακα δείχνει ότι από τις 25 δηλώσεις, εμφανίζονται ως στατιστικά σημαντικές οι 9 από αυτές, δηλαδή περίπου το 1/3 του συνόλου των επιχειρημάτων. Στα τρία πρώτα επιχειρήματα διαπιστώνεται ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν υψηλότεροι μέσοι όροι. Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση «θα υπάρξει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς προς τους μαθητές» συγκεντρώνει μέσο όρο για την Πρωτοβάθμια 3,24 και για την Δευτεροβάθμια 2,99 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,016<,05$. Για το επιχείρημα «θα ευνοήσει την ανάπτυξη κομματικών ή πελατειακών σχέσεων», ο μέσος όρος στην Πρωτοβάθμια είναι 3,20 έναντι του 2,86 της Δευτεροβάθμιας, ενώ το $p=,014<,05$. Τρίτη κατά σειρά έρχεται η δήλωση «δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά» με μ.ο. στην Πρωτοβάθμια 2,92, ενώ στη Δευτεροβάθμια 2,53 και $p=,002<,05$.

Στις υπόλοιπες 6 δηλώσεις τους μεγαλύτερους μέσους όρους συγκεντρώνει η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως ακολούθως: Η δήλωση «θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου» έχει μ.ό. στη Δευτεροβάθμια 2,79 και αντίστοιχα στην Πρωτοβάθμια 2,50. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,011<,05$. Ακολουθεί η δήλωση «θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπ/κών πρακτικών στο σχολείο» με μ.ό. στη Δευτεροβάθμια 2,75 ενώ στην Πρωτοβάθμια 2,53 και $p=,033<,05$. Επόμενο επιχείρημα είναι «θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφόσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης». Ο μ.ό. για τη Δευτεροβάθμια είναι 2,66, για την Πρωτοβάθμια 2,39 και $p=,017<,05$. Η επόμενη δήλωση «θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών» δίνει μ.ό. για τη Δευτεροβάθμια 2,60 και για την Πρωτοβάθμια 2,20, ενώ το $p=,000<,05$. Στη συνέχεια ακολουθεί το επιχείρημα «θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους» με μ.ό. για τη Δευτεροβάθμια 2,55 και για την Πρωτοβάθμια 2,28 με $p=,017<,05$. Τελειώνοντας, στη δήλωση «θα συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου απαντώνται για τη Δευτεροβάθμια μ.ό. =2,52, για την Πρωτοβάθμια 2,30 και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,015<,05$.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων παρουσιάζουν τους υψηλότερους μέσους όρους στις τρεις πρώτες δηλώσεις, όπως αναλύθηκαν πιο πάνω. Επομένως εμφανίζουν και οι δύο πλευρές επιφυλακτικότητα αφενός για το ότι η αξιολόγηση δεν θα εκτιμήσει την ποιότητα προσφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και αφετέρου για το ότι θα ευνοηθεί η ανάπτυξη πελατειακών και κομματικών σχέσεων.

Ακόμη συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία, εφόσον οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά. Από τις υπόλοιπες 6 δηλώσεις μεγαλύτερη διαφορά στους μ.ό. των δύο βαθμίδων παρατηρείται στη δήλωση «θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών», στην οποία οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εμφανίζονται πιο αρνητικοί (μ.ό. 2,20) σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια (μ.ό. 2,60).

Πίνακας 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	Α'ΒΑΘΜΙΑ		Β'ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	Z	p
Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου	2,50	0,813	2,79	0,859	-2,555	,011
Θα διαπιστώσει η Πολιτεία για το επιτελούμενο σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικό έργο	2,28	0,768	2,33	0,800	-,827	,408
Θα είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπ/κού συστήματος	3,40	0,727	3,25	0,840	-1,165	,244
Θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΕΠΘ	3,14	0,759	2,93	0,871	-1,605	,109
Θα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό-περιφερειακό	2,57	0,755	2,71	0,759	-1,467	,142
Θα ευνοήσει την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων	3,20	0,878	2,86	0,970	-2,459	,014
Θα υπάρξει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείβουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι την ποιότητα προσφοράς προς τους μαθητές	3,24	0,776	2,99	0,780	-2,401	,016
Θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπ/κών πρακτικών στο σχολείο	2,53	0,776	2,75	0,856	-2,136	,033
Θα ενισχυθεί η αυτογνωσία των σχολείων και θα επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες τους	2,64	0,822	2,77	0,853	-1,329	,184
Θα προάγει τον «ατομικισμό» των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί	3,12	0,832	2,95	0,774	-1,678	,093
Θα προκαλέσει άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση	2,86	0,892	2,73	0,875	-1,003	,316
Θα περιοριστεί στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου	3,14	0,742	3,00	0,811	-1,108	,268
Θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων	2,49	0,783	2,61	0,787	-1,337	,181
Θα περιορίσει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους	2,77	0,780	2,57	0,877	-1,750	,080
Θα αναλάβει το κάθε σχολείο το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί	2,41	0,758	2,53	0,827	-1,195	,232
Θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπ/κού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους	2,28	0,778	2,55	0,759	-2,386	,017
Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά	2,92	0,829	2,53	0,848	-3,069	,002
Θα φέρει τις ιδέες και τους νόμους της «ελεύθερης αγοράς» στο χώρο της εκπ/σης	2,88	0,874	2,78	0,864	-,692	,489
Θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών	2,20	0,786	2,60	0,822	-3,851	,000
Δεν θα λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους	2,97	0,799	3,04	0,730	-,532	,594
Θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών του σχολείου	2,30	0,807	2,52	0,777	-2,439	,015
Θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	3,17	0,726	3,11	0,820	-,428	,669
Θα διενεργηθεί από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	3,15	0,764	3,20	0,788	-,612	,540
Θα σχεδιαστεί και τελικά θα εφαρμοστεί χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο	3,15	0,793	3,14	0,782	-,133	,895
Θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφόσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης	2,39	0,844	2,66	0,781	-2,390	,017

6.6 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς των επιχειρημάτων που υπερασπίζονται την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Αμέσως παρακάτω ακολουθεί πίνακας και ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στα θετικά επιχειρήματα για την αξιολόγηση των σχολείων.

Οι θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος κατανεμήθηκαν σε πέντε κατηγορίες απαντήσεων καθεμιά από τις οποίες συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένες δηλώσεις. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι τίτλοι των κατηγοριών με τις σχετικές δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην καθεμία μέσα σε παρένθεση. α) «Θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης και διορθωτικών αλλαγών» (Θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης - κατανόησης των αδυναμιών - παρέμβασης και διορθωτικών αλλαγών - καθώς και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου) β) «Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας» (Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας - κίνητρο ανάπτυξης της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών - θα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους - τον καθορισμό νέων στόχων προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης) γ) «Θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων» (Θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση - διοίκηση των σχολείων και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας) δ) «Θα συντελέσει στην αξιοκρατικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών» (Θα υπάρξει αξιοκρατική αντιμετώπιση - θα δημιουργηθούν συνθήκες άμιλλας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς) ε) «Θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση» (Θα λειτουργήσει θετικά προς γονείς - μαθητές με την εξασφάλιση ποιοτικότερης μάθησης).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το 1/5 (20,4%) των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα σχεδόν το 1/4 (28,6%) των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Η τιμή $X^2 = 1,529^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,216 >,05$. Συνάγεται επομένως το συμπέρασμα, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών

τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 22 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης και διορθωτικών αλλαγών	6,2%	93,8%	1,6%	98,4%	1,979 ^b	1	,262
Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	20,4%	79,6%	28,6%	71,4%	1,529 ^b	1	,216
Θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων	3,5%	96,5%	3,2%	96,8%	,016 ^b	1	1,000
Θα συντελέσει στην αξιοκρατικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	,9%	99,1%	4,8%	95,2%	2,737 ^b	1	,132
Θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση	1,8%	98,2%	3,2%	96,8%	,359 ^b	1	,618

Σε μικρότερο ποσοστό, 6,2% για την Πρωτοβάθμια και 1,6% για τη Δευτεροβάθμια, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως κίνητρο διάγνωσης και διορθωτικών αλλαγών. Για τη διαπίστωση του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας αυτού του επιχειρήματος αξιοποιήθηκε το FET (Fisher' s Exact Test), επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις του κριτηρίου X². Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,262>,05$. Συνεπώς και σ' αυτό το επιχείρημα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εμφανίζονται σύμφωνες.

Το 3,5% της Πρωτοβάθμιας και το 3,2% της Δευτεροβάθμιας, δήλωσαν ότι η αξιολόγηση των σχολείων θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη διοίκησή τους. Όπως προηγουμένως, για τους ίδιους λόγους, αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p= 1,000>,05$, επομένως και σ' αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σύμφωνοι.

Το 1,8% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 3,2% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, ισχυρίζονται ότι μέσω της αξιολόγησης των σχολείων θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση. Και σ' αυτή την περίπτωση αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET. Το $p=,618 >,05$. Συνεπώς η δήλωση αυτή βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

Ομοίως, το ,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας και το 4,8% του δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας δέχονται ότι η

αξιολόγηση θα συντελέσει στην αξιοκρατικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών. Αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET και το $p=,132 >,05$. Άρα οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται σημαντικά αναφορικά με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ύστερα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται σημαντικά όσον αφορά στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης.

6.7 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς των επιχειρημάτων που εναντιώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τις αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στις απόψεις τους για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες με τις αρνητικές δηλώσεις που ανήκουν σε καθεμία από αυτές, μέσα σε παρένθεση: α) «Η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, συγκρούσεων και πελατειακών σχέσεων» (Η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς - θα περιορίσει την αυτονομία τους - θα προάγει τις συγκρούσεις και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών - τις ανισότητες μεταξύ των σχολείων - τις κομματικές και πελατειακές σχέσεις - θα εκφυλιστεί ο θεσμός οδηγώντας στην εξουθένωση του εκπαιδευτικού - θα επιφέρει αρνητισμό προς τους αξιολογητές β) «Αμφισβητείται το πλαίσιο, η επιστημονικότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης» (Το πλαίσιο της αξιολόγησης είναι ασαφές - θα εφαρμοστεί με προχειρότητα και ανευθυνότητα - με αμφισβητούμενη την επιστημονικότητα και την αντικειμενικότητα των φορέων και των κριτηρίων αξιολόγησης - θα χρεώνεται η μία βαθμίδα τις αδυναμίες και το ελλιπές έργο της άλλης - δε θα λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους παράγοντες που επικρατούν εντός και εκτός της σχολικής μονάδας) γ) «Θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων» (Θα εισαχθεί ο νόμος της αγοράς - δε θα γίνεται ορθολογική χρήση των αποτελεσμάτων για βελτίωση - θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων) δ) «Η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία για πλήθος λόγων» (Η αξιολόγηση είναι περιττή εφόσον: η εργασία του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα - ο εκπαιδευτικός εργάζεται υπεύθυνα - η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά από τους μαθητές και

δευτερευόντως από τους γονείς - ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται μέσα από την ευσυνειδησία του και την υπευθυνότητά του - όσοι είναι υπεύθυνοι παραμένουν υπεύθυνοι κι όσοι δεν είναι πάλι θα παραμείνουν - δεν θα επέλθουν βελτιώσεις - οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποτελούν ένα πολύ μικρό τμήμα της παιδείας).

Πίνακας 23 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, συγκρούσεων και πελατειακών σχέσεων	22,1%	77,9%	12,7%	87,3%	2,359 ^b	1	,125
Αμφισβητείται το πλαίσιο, η επιστημονικότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης	28,3%	71,7%	22,2%	77,8%	,779 ^b	1	,378
Θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων	6,2%	93,8%	4,8%	95,2	,155 ^b	1	1,000
Η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία για πλήθος λόγων	13,3%	86,7%	3,2%	96,8%	4,728 ^b	1	,030

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 28,3% και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας σε ποσοστό 12,7%, δήλωσαν ότι εναντιώνονται στην αξιολόγηση, επειδή αμφισβητείται το πλαίσιο κάτω από το οποίο θα εφαρμοστεί, αλλά και η επιστημονικότητα και η αντικειμενικότητα αυτής. Η τιμή $X^2 = ,779^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και η τιμή $p = ,378 >,05$. Οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων επομένως, δεν διαφοροποιούνται σημαντικά αναφορικά με την ανωτέρω δήλωση.

Το 22,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα το 12,7% της Δευτεροβάθμιας, υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, συγκρούσεων και πελατειακών σχέσεων. Η τιμή $X^2 = 2,359^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,125 >,05$. Γίνεται δεκτό επομένως, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με τη συγκεκριμένη αρνητική δήλωση.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας σε ποσοστό 13,3% και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας σε ποσοστό 3,2% υποστήριξαν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι περιττή διαδικασία για ένα πλήθος λόγων. Η τιμή $X^2 = 4,728^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και η τιμή $p = ,030 <,05$. Ως προς τη δήλωση

αυτή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων φαίνεται ότι διαφοροποιούνται σημαντικά.

Τελειώνοντας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας σε ποσοστό 6,2% και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας σε ποσοστό 4,8%, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων. Στην παρούσα δήλωση αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις του κριτηρίου χ^2 . Η τιμή $\chi^2 = 1,155$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και η τιμή $p = 1,000 > 0,05$. Σχετικά με το επιχείρημα αυτό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος των δύο βαθμίδων εμφανίζονται σύμφωνες.

Συγκεντρωτικά επομένως, γίνεται φανερό ότι όλες οι αρνητικές δηλώσεις τους των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εμφανίζονται σύμφωνες, εκτός από το επιχείρημα στο οποίο δηλώθηκε ότι η αξιολόγηση είναι περιττό να εφαρμοσθεί στα σχολεία.

6.8 Κριτήρια αξιολόγησης των σχολείων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Ο πίνακας συμπεριλαμβάνει 24 κριτήρια, εκ των οποίων στατιστικά σημαντικές δηλώσεις απαντώνται στα 5 από αυτά, δηλαδή στο 1/5 του συνόλου τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι και στις 5 αυτές δηλώσεις οι υψηλότεροι μέσοι όροι εντοπίζονται στη Β΄/θμια Εκπαίδευση ενώ στην Α΄/θμια είναι χαμηλότεροι, με μικρή όμως διαφορά.

Ειδικότερα, το κριτήριο που θεωρείται πιο σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην αξιολόγηση των σχολείων είναι «η σχέση-συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου». Ο μέσος όρος είναι 3,49, ενώ στην Πρωτοβάθμια 3,26 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p = 0,016 < 0,05$.

Το κριτήριο «η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών» εμφανίζει για τη Δευτεροβάθμια μ.ό.=3,48 και για την Πρωτοβάθμια 3,19 με $p = 0,004 < 0,05$.

Ακολουθεί η δήλωση «Η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου» με μ.ό. για τη Δευτεροβάθμια 3,43 και αντίστοιχα για την Πρωτοβάθμια 3,08. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,001<,05$.

Στη συνέχεια παρατηρείται μ.ό. 3,29 για τη Δευτεροβάθμια και 3,11 για την Πρωτοβάθμια στο κριτήριο: «η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου», με $p=,022<,05$.

Τέλος, «η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα» συγκεντρώνει στη Δευτεροβάθμια μ.ό.=3,23 ενώ στην Πρωτοβάθμια 2,99. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=,009<,05$.

Ως παρατήρηση των αποτελεσμάτων που περιγράφηκαν προηγουμένως, διατυπώνουμε την άποψη ότι υπάρχει ομοφωνία στις δύο βαθμίδες σχετικά με την ιεράρχηση των 5 αυτών κριτηρίων που εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά, με εξαίρεση για την Πρωτοβάθμια τις δύο τελευταίες δηλώσεις: «η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου» και «η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα». Το περιεχόμενο των δύο αυτών δηλώσεων περιλαμβάνει κοινά σημεία.

Πίνακας 24 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	Α΄ΒΑΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	Z	p
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου	3,19	0,654	3,29	0,772	-1,410	,159
Η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών	3,19	0,725	3,48	0,623	-2,907	,004
Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου	3,11	0,654	3,29	0,731	-2,284	,022
Η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα	2,99	0,664	3,23	0,786	-2,629	,009
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	3,25	0,686	3,40	0,678	-1,697	,090
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	3,26	0,714	3,49	0,645	-2,402	,016
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των μαθητών του σχολείου	3,28	0,621	3,33	0,723	-,964	,335
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ διευθυντή και συλλόγου γονέων	2,95	0,706	3,03	0,716	-1,027	,304
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	3,09	0,674	3,12	0,636	-,506	,613
Η σχέση-συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία	2,93	0,711	3,04	0,711	-1,401	,161
Η αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου	3,18	0,690	3,28	0,689	-1,092	,275
Η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου	3,08	0,776	3,43	0,661	-3,215	,001
Η εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων από το προσωπικό	2,71	0,774	2,62	0,917	-,380	,704
Η συγκρότηση του προγράμματος του σχολείου με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του	3,31	0,654	3,37	0,712	-,907	,364
Η αρτιότητα και λειτουργικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου	3,36	0,721	3,36	0,671	-,207	,836
Η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς	3,20	0,694	3,32	0,596	-1,066	,286
Η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	3,32	0,669	3,45	0,599	-1,311	,190
Η διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά	3,22	0,791	3,45	0,665	-1,962	,050
Η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους	3,39	0,733	3,56	0,683	-1,916	,055
Η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή κάθε έτους	3,10	0,724	3,07	0,849	-,102	,919
Η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από τους μαθητές	3,21	0,710	3,16	0,817	-,116	,908
Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης	3,33	0,680	3,38	0,716	-,641	,522
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών	3,01	0,763	3,07	0,759	-,412	,681
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	3,44	0,655	3,41	0,699	-,152	,879

6.9 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων αναφορικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία. Ο συγκεκριμένος πίνακας παρουσιάζει δύο κατηγορίες απαντήσεων: α) «Ενίσχυση ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα, πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης με απουσία άγχους» β) «Ενίσχυση αυτονομίας του σχολείου και μεταβίβαση της αρμοδιότητας της αξιολόγησης των σχολείων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές».

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις κάτωθι απαντήσεις: Ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης (όχι τον ανταγωνισμό) - το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών για το έργο τους - τον ανθρωποκεντρικό και όχι τον τυπικό-γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου - προάγει τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών - είναι πιο δίκαιη – αξιόπιστη – διαφανής - ουσιαστική και σημαντική σε όλα τα επίπεδα - παρακολουθεί τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα - λαμβάνεται υπόψη η ουσιαστική προσφορά στην τάξη και όχι τα τυπικά προσόντα - προσφέρει περισσότερη αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα - δε δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς - εντοπίζει λάθη και παραλείψεις και γίνεται προσπάθεια να διορθωθούν - καθιερώνονται προτεραιότητες και κριτήρια σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η δεύτερη κατηγορία απαντήσεων αναφέρεται στις ακόλουθες δηλώσεις: Οι καλύτεροι αξιολογητές είναι οι δάσκαλοι και οι μαθητές που βιώνουν τη σχολική καθημερινότητα και μπορούν να την περιγράψουν καλύτερα - σημαντικότερος στόχος της αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή - του δασκάλου και της σχολικής μονάδας - η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμόζει καλύτερα τα συμπεράσματά της για τη βελτίωσή της - οι εκπαιδευτικοί είναι και έμπειροι και καταρτισμένοι για να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση - η σχολική μονάδα χρειάζεται περισσότερη αυτονομία.

Πίνακας 25 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Ενίσχυση ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα, πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης με απουσία άγχους	32,4%	67,6%	11,3%	88,7%	8,193 ^b	1	,004
Ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και μεταβίβαση της αρμοδιότητας της αξιολόγησης των σχολείων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές	17,6%	82,4%	9,4%	90,6%	1,862 ^b	1	,172

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα, 32,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας και 11,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας δήλωσαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, με απουσία άγχους. Η τιμή $X^2 = 8,193^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,004 < ,05$. Φαίνεται επομένως, πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων που αφορούν στη συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία δηλώσεων, το 17,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας και το 9,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας, δήλωσαν ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων ενισχύει την αυτονομία του σχολείου και μεταβιβάζει την αρμοδιότητα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η τιμή $X^2 = 1,862^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,172 > ,05$, άρα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων συμφωνούν στο ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύει την αυτονομία των σχολείων.

6.10 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Τα επιχειρήματα για την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, συνθέτουν δύο κατηγορίες

επιχειρημάτων: Η πρώτη, παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί με τον τίτλο: «Είναι αντικειμενική και ενισχύει τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση». Η συγκεκριμένη κατηγορία εμπεριέχει τις ακόλουθες δηλώσεις: Είναι πιο αντικειμενική - πιο αποτελεσματική - πιο αξιόπιστη - δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς - οι αξιολογητές διαμορφώνουν σφαιρική αντίληψη για τη σχολική μονάδα - ενισχύεται η σύγκριση των κρίσεων και η διατύπωση προτάσεων για βελτίωση - θυμίζει την παρουσία των παλιών επιθεωρητών που ήταν σωστή.

Η δεύτερη κατηγορία έχει τον τίτλο «συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων» και περιλαμβάνει τις εξής δηλώσεις: Θα αποφευχθεί η ανάπτυξη συγκρούσεων - αντιθέσεων - πιέσεων και ανταγωνιστικών σχέσεων από την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET (Fisher's Exact Test), όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις του κριτηρίου χ^2 .

Πίνακας 26 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Είναι αντικειμενική και ενισχύει τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση	3,9%	96,1%	9,4%	90,6%	1,938 ^b	1	,275
Συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων	2,9%	97,1%	1,9%	98,1%	,154 ^b	1	1,000

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, από το 3,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από το 9,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλώθηκε ότι η εξωτερική αξιολόγηση είναι αντικειμενική και ενισχύει τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση. Για τη μελέτη των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε το κριτήριο Fisher's Exact Test (FET). Η τιμή $\chi^2 = 1,938^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και η τιμή $p = ,275 > ,05$. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων.

Η κατηγορία «συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων», προτιμήθηκε από το 2,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από το 1,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή επίσης αξιοποιήθηκε το FET. Η τιμή $\chi^2 = ,154^b$, οι βαθμοί ελευθερίας

$df = 1$ και η τιμή $p = 1,000 > ,05$. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων βρίσκονται σε συμφωνία αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατηγορία.

Παρατηρείται από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, ότι σε σχέση με την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, τάσσονται περισσότερο υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης. Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που τάχθηκαν υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης, δεν διαφοροποιούνται ούτε ως προς το ότι ο τύπος αυτός της αξιολόγησης είναι περισσότερο αντικειμενικός και ενισχύει τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση, ούτε ως προς το ότι συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων.

6.11 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Στη συνέχεια παρατίθενται ο πίνακας και η μελέτη των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την εφαρμογή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι τρεις κατηγορίες απαντήσεων των υποκειμένων με τις αντίστοιχες δηλώσεις τους μέσα στην παρένθεση: α) «Διασφάλιση αντικειμενικότητας, δημοκρατικότητας και υπολογισμού πλήθους παραμέτρων»: (Διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα - ο πλουραλισμός των απόψεων - η σύγκριση των αποτελεσμάτων - η επιστημονικότητα και δημοκρατικότητα της αξιολόγησης - ο υπολογισμός πολλών παραμέτρων ώστε το όφελος να είναι μεγαλύτερο - η ανάπτυξη περισσότερης υπευθυνότητας από τους εκπαιδευτικούς - βοηθά στη χάραξη προγράμματος από την Πολιτεία) β) «Αλληλοσυμπλήρωση των δύο μορφών αξιολόγησης» (Παρουσιάζουν και οι δύο τρόποι πλεονεκτήματα - τα πλεονεκτήματα της μιας μεθόδου καλύπτουν τα μειονεκτήματα της άλλης - παρουσιάζουν και οι δύο επιχειρήματα που ευσταθούν - παρουσιάζουν και οι δύο τρόποι πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα - θα κρατήσουμε τα θετικά στοιχεία κι από τους δύο τρόπους) γ) «Στη σωστή αξιολόγηση υπάρχει η συμβολή του εξωτερικού αξιολογητή και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου» (Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται και να αξιολογούν - ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να εντοπίσει την παθογένεια που κρύβουν οι εσωτερικοί

παρατηρητές, ενώ είναι θεμιτό να μετέχουν κι αυτοί στην αξιολογική διαδικασία - υπάρχει ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και η συμβολή ενός πιο έμπειρου και καταρτισμένου ατόμου - η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου, ενώ ο εξωτερικός αξιολογητής προσφέρει τα φώτα του στους εκπαιδευτικούς - οι γνώσεις και οι δεξιότητες στην ανάπτυξη πρακτικών αξιολόγησης μπορούν να είναι περιορισμένες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους προϊσταμένους).

Πίνακας 27 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Διασφάλιση αντικειμενικότητας,, δημοκρατικότητας και υπολογισμού πλήθους παραμέτρων	15,7%	84,3%	9,4%	90,6%	1,164 ^b	1	,281
Αλληλοσυμπλήρωση των δύο μορφών αξιολόγησης	9,8%	90,2%	13,2%	86,8%	,414 ^b	1	,520
Στη σωστή αξιολόγηση υπάρχει η συμβολή του εξωτερικού αξιολογητή και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου	8,8%	91,2%	5,7%	94,3%	,489 ^b	1	,752

Σχετικά με την εφαρμογή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, το 15,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας και το 9,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι ο τρόπος αυτός διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, τη δημοκρατικότητα και τον υπολογισμό πλήθους παραμέτρων. Η τιμή $X^2=1,164^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,281>,05$. Διαπιστώνεται επομένως ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων όσον αφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων.

Το 9,8% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 13,2% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που τάχθηκαν υπέρ του συνδυασμένου μοντέλου, δήλωσαν ότι ο τρόπος αυτός εξασφαλίζει την αλληλοσυμπλήρωση των δύο μεθόδων. Η τιμή $X^2 =,414$, οι βαθμοί ελευθερίας $df = 1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,520>,05$. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συνεπώς συμφωνούν αναφορικά με την κατηγορία αυτή δηλώσεων.

Από τους εκπαιδευτικούς που επικροτούν τη συνδυασμένη μορφή αξιολόγησης, το 8,8% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 5,7% των

εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, θεωρούν ότι στη σωστή αξιολόγηση, υπάρχει η συμβολή του εξωτερικού αξιολογητή και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου. Επειδή δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις του κριτηρίου X^2 , αξιοποιήθηκε το κριτήριο FET, επομένως, η τιμή $X^2=,489^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,752>,05$. Επομένως και σ' αυτή την περίπτωση οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εμφανίζονται σύμφωνες.

6.12 Βαθμός διαφοροποίησης για τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αναφορικά με τη μη εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης

Ο πίνακας που έπεται, περιλαμβάνει έξι κατηγορίες απαντήσεων με τις αντίστοιχες δηλώσεις, τις οποίες παραθέτουμε, για λόγους καλύτερης κατανόησης: α) «Η αξιολόγηση προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και λειτουργεί ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών» (θα δημιουργηθούν σχολεία δύο ταχυτήτων - αφ' ενός ο εξωτερικός αξιολογητής προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, αφ' ετέρου η εσωτερική αξιολόγηση θα προκαλέσει διατάραξη των συναδελφικών σχέσεων - οποιαδήποτε αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως μέσο χειραγώγησης και αναστολής της διάθεσης του εκπαιδευτικού - η εσωτερική αξιολόγηση θα χαρακτηρίζεται από «συνωμοσία» σιωπής και η εξωτερική θα γίνεται από άτομα κομματικά τοποθετημένα με αντίστοιχα κριτήρια - με αμφισβητούμενη επιστημονικότητα και αντικειμενικότητα) β) «Η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία» (σ' όλα τα σχολεία άτυπα γίνεται αυτοαξιολόγηση - το σχολείο αξιολογείται καθημερινά από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς - πιο αντικειμενικός κριτής είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος, δηλαδή ο μαθητής - οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα σωστά και τα λάθος της σχολικής μονάδας - ο εκπαιδευτικός βλέπει τη δουλειά του σα λειτούργημα) γ) «Χρειάζεται αναθεώρηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος αξιών, της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών στόχων» (στην Ελλάδα ισχύουν σήμερα ημίμετρα και νόμοι για τους μη έχοντες λόγω του παρόντος συστήματος αξιών - η αξιολόγηση θα πρέπει να ξεκινά από τους στόχους της ίδιας της εκπαίδευσης και από αυτούς που θέτουν τους στόχους αυτούς - αν θέλαμε να αλλάξουμε τα σχολεία πρέπει πρώτα απ' όλα να αλλάξουμε την κοινωνία - χρειάζεται αναθεώρηση της νοοτροπίας μας - αυτό που χρειάζεται ένα αποδοτικό σχολείο είναι: παιδαγωγική ελευθερία - υπευθυνότητα - καλή συνεργασία όλων - η αυτονομία των σχολικών μονάδων -

προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις - σημασία δεν έχει η μορφή αξιολόγησης, αλλά ποιος, τι και γιατί αξιολογείται) δ) «Οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» (και οι δύο απόψεις παρουσιάζουν μειονεκτήματα - και οι δύο απόψεις παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα - και οι δύο απόψεις είναι υπεραπλουστευμένες) ε) «Άλλοι προτιμώμενοι τρόποι εφαρμογής της αξιολόγησης» (η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από ομάδα εκπαιδευτικών εκλεγμένων από το Σύλλογο σε συνεργασία με καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή - θα πρέπει να προϋπάρχει εσωτερική αξιολόγηση και να εκτιμάται από εξωτερικούς αξιολογητές - η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από επιτροπή προερχόμενη από άλλη πόλη της χώρας, η οποία δε θα γνωρίζει προσωπικά τους εκπαιδευτικούς, θα στελεχώνεται από ανθρώπους με ακαδημαϊκή γνώση και διδακτική εμπειρία και από ανθρώπους με γνώση στη διοίκηση, καθώς και από γονείς και μαθητές ως αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου - η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από τη σχολική μονάδα, από τη Διεύθυνση εκπαίδευσης, από τους μαθητές και από τους γονείς και από επιστημονική ομάδα - από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα) στ) Κάτι άλλο.

Ας σημειωθεί ότι σε όλες τις κατηγορίες απαντήσεων αξιοποιήθηκε το κριτήριο Fisher's Exact Test (FET), πλην της τελευταίας, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις του κριτηρίου X^2 .

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν καμιά μορφή αξιολόγησης στα σχολεία, το 2,9% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 5,7% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, θεωρούν ότι η αξιολόγηση προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και λειτουργεί ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Η τιμή $X^2=,693^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,412 >,05$. Οι απόψεις, επομένως, των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Το 2,9% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 1,9% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία, γι' αυτό δεν υπερασπίζονται κανένα τρόπο αξιολόγησης. Η τιμή $\chi^2=,154^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=1,000 >,05$. Επίσης στη συγκεκριμένη αυτή κατηγορία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 28 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την απουσία εφαρμογής οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΟΠΟΙΑΣΔΗΠΟΤΕ ΜΟΡΦΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Η αξιολόγηση προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και λειτουργεί ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	2,9%	97,1%	5,7%	94,3%	,693 ^b	1	,412
Η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία	2,9%	97,1%	1,9%	98,1%	,154 ^b	1	1,000
Χρειάζεται αναθεώρηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος αξιών, της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών στόχων	2,9%	97,1%	7,5%	92,5%	1,716 ^b	1	,231
Οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	2,9%	97,1%	1,9%	98,1%	,154 ^b	1	1,000
Άλλοι προτιμώμενοι τρόποι εφαρμογής της αξιολόγησης	1,0%	99,0%	7,5%	92,5%	4,818 ^b	1	,047
Κάτι άλλο;	19,6%	80,4%	22,6%	77,4%	,196 ^b	1	,658

Με την τρίτη κατηγορία (χρειάζεται αναθεώρηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος αξιών, της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών στόχων) τάσσεται το 2,9% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 7,5% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τιμή $X^2=1,716^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,231>,05$. Παρατηρείται και σ' αυτή την περίπτωση ότι δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

Από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν κανένα τρόπο αξιολόγησης των σχολείων, το 2,9% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 1,9% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, επιχειρηματολογούν ότι τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η τιμή $X^2=,154^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=1,000>,05$, επομένως ούτε σ' αυτή την κατηγορία παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων.

Το 1% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και το 7,5% της Δευτεροβάθμιας, δεν επιθυμούν κανένα τρόπο αξιολόγησης, γιατί υπάρχουν άλλοι, προτιμώμενοι τρόποι αξιολόγησης. Η τιμή $X^2=,196^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,047<,05$. Η συγκεκριμένη κατηγορία παρουσιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Η τελευταία κατηγορία (κάτι άλλο;) προτιμήθηκε από το 19,6% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και από το 22,6% της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δεν προτίμησαν κανένα τρόπο αξιολόγησης. Η τιμή $X^2=,196^b$, οι βαθμοί ελευθερίας $df=1$ και η τιμή $p=,658>,05$. Δεν παρατηρείται ούτε σ' αυτή την

κατηγορία δηλώσεων στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

7.1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, μετά την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση, πρόκειται να ακολουθήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και μελέτη των δεδομένων της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 222 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 87 ήταν άνδρες και οι 127 γυναίκες. Οι 8 δε δήλωσαν το φύλο τους. Από αυτούς στην Πρωτοβάθμια ήταν 138 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 106 ήταν Γενικής Αγωγής, οι 6 Φυσικής Αγωγής, οι 3 Καλλιτεχνικών-Μουσικής, οι 7 Ξένων Γλωσσών και οι 7 άλλων ειδικοτήτων. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα ήταν 23 και χωρίς ειδικότητα 106. Δε δήλωσαν την ειδικότητά τους 9 εκπαιδευτικοί.

Από τους 76 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, οι 6 ήταν Φιλολόγοι, 1 Θεολόγος, οι 3 Φυσικών Επιστημών, οι 2 Φυσικής Αγωγής, 1 Καλλιτεχνικών-Μουσικής, οι 7 Μαθηματικών, 1 Ξένων Γλωσσών και οι 48 άλλων ειδικοτήτων. Οι υπόλοιποι δε δήλωσαν την ειδικότητά τους..

Επίσης, από τους 222 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 180 είναι διορισμένοι, οι 16 αναπληρωτές και οι 12 ωρομίσθιοι. Αναφορικά με τη θέση, 14 εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν απάντηση.

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, 59 εκπαιδευτικοί έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, 65 εκπαιδευτικοί 6-15 χρόνια, οι 58 16-25 χρόνια και τέλος, περισσότερα από 25 χρόνια, έχουν 26 εκπαιδευτικοί.

7.1.2 Χαρακτηριστικά που διακρίνουν το αποτελεσματικό σχολείο και το διαφοροποιούν από το μη αποτελεσματικό

Τα στοιχεία που παρατίθενται παρακάτω, καταμαρτυρούν την πολυπλοκότητα που διακρίνει κάθε εκπαιδευτική μονάδα και την πληθώρα των παραγόντων που μετέχουν στην λειτουργία της. Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν διαφώνησαν με κανένα από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας των σχολείων και συγκεκριμένα, ενώ με ορισμένα χαρακτηριστικά συμφώνησαν απόλυτα, με τα υπόλοιπα συμφώνησαν επίσης, αλλά όχι σε απόλυτο βαθμό. Η παρουσίαση των

συμπερασμάτων που ακολουθεί, συνοδεύεται αντίστοιχα με αναγωγή στη σχετική βιβλιογραφία.

Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται πρωτίστως και στα οποία, επομένως, φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο σχετικό ερώτημα, είναι η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Μυλωνά, 2005:21, Δαμιανάκη, 2006:30-31, 47, 53), η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (Sammons, 1999:198-200, Θεριανός, 2006:38-40), το ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για όλους τους μαθητές (Reynolds, στο Riddell & Brown, 1991:27-28, Morley & Rassool, 1999:9, Ματσαγγούρας, 2000:189, Παμουκτσόγλου, 2001:34-37, Δαμιανάκη, ό.π.:60, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006:135-145, Θεριανός, ό.π.:27-28, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:281), η καλή συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183, Nettles & Herrington, 2007:726-729). Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία αντανακλάται και στο μαθησιακό κλίμα εντός της σχολικής τάξης.

Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό, αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικότητας (Everart & Morris, 1999:30-31, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, ό.π.:297, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2007) , δεδομένου ότι η έλλειψη προσωπικού δημιουργεί αναμφισβήτητη δυσλειτουργία και στις δύο βαθμίδες και πιθανότατα υπονοείται από τους εκπαιδευτικούς κάποια ανεπάρκεια στην οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η επαρκής επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση, είναι ουσιαστικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, αλλά δεν επιβεβαιώθηκε ομόφωνα από τις έρευνες η επίδραση αυτού του παράγοντα στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (Δαμιανάκη, ό.π.:76,79). Ακόμη, ουσιαστικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι και ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη ζωή του σχολείου (Reynolds, in Riddell & Brown, op.cit.:24-26, Sammons, ό.π.:210-211, Μωραϊτης 2002:139), η συστηματική φοίτηση στο σχολείο απ' όλους τους μαθητές, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Burmuster, 2000:11-18, Μυλωνά, ό.π.:24) και ο μικρός αριθμός στις τάξεις (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, ό.π.:295-296). Δημιουργεί εντύπωση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών – ως

χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας - και όχι τη γνωστική, ενώ θα ήταν ίσως αναμενόμενο να συμβαίνει το αντίθετο.

Άλλα στοιχεία που διακρίνουν το αποτελεσματικό από το μη αποτελεσματικό σχολείο κατά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας, είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (Mortimore, in Riddell & Brown, op.cit.:11-12, Reynolds in Riddell & Brown, op.cit.:24-26, Stoll & Fink, 1996:39, Κωτσίκης, 1999:59, Μαρσαγγούρας ό.π.:177-183, Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000:41-47, Παμουκτσόγλου, 2003:38, Ρεζ, 2004:44-46, Δαμιανάκη, ό.π.:47, 56-57, 63,).Ωστόσο από την έρευνα των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη, διαφάνηκε ότι ο ρόλος του σημερινού δασκάλου είναι εκείνος του απλού διεκπεραιωτή και όχι του επαγγελματία που συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Μάνεσης κ.ά., 2006:98-108). Προφανώς, παρ' όλα αυτά, θεωρείται ουσιαστικής σημασίας τόσο ο τρόπος που διοικείται ένα σχολείο, όσο και το να μην περιχαράκωνεται ο εκπαιδευτικός στα στενά πλαίσια της τάξης του, αλλά να μετέχει ενεργά στα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική του μονάδα.

Ομοίως, στοιχεία που αναφέρονται κυρίως στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας, είναι ο σωστός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολείου (Burmuster, op.cit.:11-18, Ξηροτύρη-Κουφίδου, ό.π.:41-47, Χατζηδήμου, 2003:121-130), η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Sammons, op.cit.:235, Μυλωνά, ό.π.:30-32), η καθημερινή σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις ανάγκες της διδασκαλίας (Stoll & Fink, op.cit.:39, Sammons, op.cit.:204-206). Επίσης, η ορθή αξιοποίηση των διδακτικών μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων ή οικονομικών πόρων του σχολείου (Ξηροτύρη-Κουφίδου, ό.π.:41-47), η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Sammons, op.cit.:211-212, Δαμιανάκη, ό.π.:53, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006:135-145), αλλά και η επάρκεια σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό (Everard & Morris, ό.π.:30-31, Κωτσίκης, ό.π.:96, Σαϊτη, 2001:93-98). Παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω δεν ήταν πρώτα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως στοιχεία αποτελεσματικότητας, αποτελούν εντούτοις, στοιχεία στα οποία δηλώνεται απόλυτη συμφωνία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό ότι το αποτελεσματικό σχολείο συσχετίζεται με την υψηλή διάθεση προσφοράς από τους

εκπαιδευτικούς του σχολείου, την ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας (Sammons, op.cit.:235, Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37, Μυλωνά, ό.π.:30-32), την υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο, την ύπαρξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τη διεύθυνση του σχολείου για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν (Riddell & Brown, op.cit.:27-28, Burmister, ό.π.:11-18, Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183) και την προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα (Burmister, op.cit.:11-18, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006:135-145, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, ό.π.:287-291).

Ιδιαίτερα σημαντικά αποδεικνύονται η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Burmister, op.cit.:11-18, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006:135-145, Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183), η επαρκής χρηματοδότηση του σχολείου και η άρτια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Everard & Morris, ό.π.:30-31, Κωτσίκης, ό.π.:96, Σαϊτή, ό.π.:93-98). Είναι άξιο προσοχής το γεγονός ότι παρ' ότι η υλικοτεχνική υποδομή και η επαρκής χρηματοδότηση είναι αδιαμφισβήτητα στοιχεία αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί έχουν προτάξει περισσότερο ποιοτικά στοιχεία στις προτιμήσεις τους και δευτερευόντως ποσοτικά και υλικά στοιχεία.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απόλυτα σύμφωνοι ότι στο αποτελεσματικό σχολείο απαραίτητα είναι η καλή συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και το σύλλογο γονέων (Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183), το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία (Σαϊτής, 1992:316-317, Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183, Πασιαρδής, 2001:28-29, Κουλαϊδής, στο Μπαγάκης, 2006:453), ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών (Sammons, ό.π.:209-210, Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37), η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο (Ξηροτύρη-Κουφίδου, ό.π.:41-47, Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37), η υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Sammons, ό.π.:213-214, Υφαντή, 2000.:60-61, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006:135-145, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, ό.π.), η έμφαση στις δεξιότητες (Ξηροτύρη-Κουφίδου, ό.π.:41-47, Υφαντή, ό.π.:60-61) και όχι στις γνώσεις των μαθητών και τέλος το αναβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37).

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν τα στοιχεία αποτελεσματικότητας που ακολουθούν, συμφωνούν ως προς αυτά, αλλά δεν τα θεωρούν τόσο κυρίαρχα όσο εκείνα που προηγήθηκαν, αλλά μάλλον δευτερεύουσας σημασίας: Οι καλές σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (Παπαναούμ, 1995:41-43), η συμμετοχή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, ό.π.:41-43, Επιτροπή

Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, Παμουκτσόγλου, ό.π.:34-37). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα και όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα του πονήματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τοποθετείται θετικά στην ιδέα συμμετοχής των γονέων, αλλά ένα μέρος από αυτούς, δεν μπορεί να δεχθεί όλες τις δραστηριότητες παρεμβάσεων των γονέων λόγω ελλιπούς αυτοπεποίθησης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, ό.π.:291). Επίσης, στην ίδια κατηγορία ανήκουν το υψηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου (Silver, 1994:126), η ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα του σχολείου (Παπαναούμ, ό.π.:41-43, Everard & Morris, ό.π.:185, Παμουκτσόγλου, ό.π.:38, Wilson, 2007:38-43), η συστηματική εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων (Ματσαγγούρας, ό.π.:177-183, Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003:58, Κουλουμπαρίση κ.ά., 2007:47) και η ύπαρξη μικρού αριθμού αλλοδαπών στις τάξεις (Silver, ό.π.:126).

Παρά τη γενική συμφωνία των εκπαιδευτικών στη σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου, διαπιστώθηκαν από την επαγωγική ανάλυση, διαφοροποιήσεις του βαθμού σημαντικότητας, στους μέσους όρους των πληθυσμών από τους οποίους προήλθε το δείγμα, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε 6 από τα 42 χαρακτηριστικά.

Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι του πληθυσμού από το δείγμα της Πρωτοβάθμιας, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους μέσους όρους του πληθυσμού από το δείγμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα παρακάτω χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγκέντρωσε κατά σειρά προτεραιότητας, τους υψηλότερους μέσους όρους, στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που ακολουθούν: «έμφαση στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών», «συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές», «προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών», «καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς», «προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα» και «υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο».

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που σημειώθηκαν χαμηλότεροι μέσοι όροι, δε δόθηκε η ίδια βαρύτητα στα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας.

7.1.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν

Τόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, όσο και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις ποικίλες συνεργασίες που αναπτύσσονται εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Αναφέρουν ότι τα περισσότερα θετικά στοιχεία που διακρίνουν το σχολείο τους, αφορούν στις συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και διαφόρων θεσμικών φορέων.

Ακόμη, θεωρούν ως θετικά στοιχεία τη σωστή αξιοποίηση των διδακτικών μέσων, την καλή απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, το θετικό μαθησιακό κλίμα που επικρατεί, την έμφαση στη γνωστική αλλά και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση της σχολικής μονάδας.

Αντίθετα, οι περισσότερες αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, αναφέρουν ως σημαντικότερο πρόβλημα την ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και το υποβαθμισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Ακολουθούν, ως αρνητικά χαρακτηριστικά, η έλλειψη συνεργασίας, η απουσία οράματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η απουσία αποτελεσματικής διεύθυνσης.

Η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, παρουσιάζονται σύμφωνες ως προς το ότι τα κατ'εξοχήν θετικά χαρακτηριστικά των σχολείων τους αναφέρονται στις υποδομές και τη στελέχωση της σχολικής μονάδας, αλλά και στο μαθησιακό κλίμα και την ανάπτυξη των μαθητών τους. Διαφοροποιούνται όμως στο θέμα της συνεργασίας των παραγόντων της σχολικής μονάδας και των διδακτικών μέσων, όπου και εμφάνισαν διαφοροποίηση σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε συμφωνούν ως προς το ότι στο σχολείο που υπηρετούν υπάρχει καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ή με το Διευθυντή, με τους θεσμικούς φορείς, με τους μαθητές, ή με τους γονείς. Ακόμη διαφοροποιούνται στο ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, στην ύπαρξη αποτελεσματικής διοίκησης, στο ότι το σχολείο είναι ανοιχτό

προς την κοινωνία, στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, στην ύπαρξη κοινού οράματος. Επιπλέον, διαφοροποιούνται στο θέμα της διάθεσης προσφοράς από τους εκπαιδευτικούς, στην καθημερινή σωστή προετοιμασία και καλή απόδοση των εκπαιδευτικών, στην ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και των διδακτικών μέσων. Τέλος διαφοροποιούνται στο θέμα ύπαρξης αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στην πολυπολιτισμικότητα.

Σε σχέση με τα αρνητικά χαρακτηριστικά που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, μετά την επαγωγική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία που υπηρετούν υπάρχει έλλειψη οράματος, αποτελεσματικής διεύθυνσης και καλής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Επίσης, συμφωνούν οι απόψεις ως προς το ότι υπάρχει υποβαθμισμένο και ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον κι ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στο θέμα που αφορά στις μη επαρκείς υποδομές και τη στελέχωση της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς τις δηλώσεις που αναφέρονται στη μη επαρκή χρηματοδότηση και υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, τη χαμηλή αμοιβή των εκπαιδευτικών, τη μη επαρκή επιστημονική κατάρτιση, τη μη επαρκή και έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με προσωπικό, την έλλειψη μόνιμου και σταθερού προσωπικού, την ύπαρξη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και μονώρων μαθημάτων, τη δυσκολία μεταφοράς εκπαιδευτικών-μαθητών και την κακή λειτουργία ολοήμερου-τιμήματος ένταξης.

7.1.4 Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης

Η μελέτη των αποτελεσμάτων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, καταλήγει στο γενικό συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία, γεγονός που είναι πιθανόν ότι μπορεί να σχετίζεται με τον παρελθόντα θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος ήταν πηγή φόβου, άγχους και πίεσης για τους εκπαιδευτικούς που τον βίωσαν και η ανάμνησή του, επομένως, αποδεικνύεται ακόμη νωπή.

Παρατηρείται, ακόμη, μία μορφή δυσπιστίας προς την αντικειμενικότητα και την ακεραιότητα που χαρακτηρίζει το σύστημα αξιών και τους θεσμούς της κοινωνίας μας με την ευρύτερη έννοια. Διαπιστώνεται, επομένως, αρνητική τοποθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στο θέμα της εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολείων, εφόσον υπερασπίζονται τα επιχειρήματα που καταδικάζουν την αξιολόγηση, και εναντιώνονται σ' εκείνα τα οποία την υποστηρίζουν.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι άδικη, ιδιαίτερα μάλιστα αν δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, υπάρχει η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση θα διενεργηθεί από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση. Ακόμη επικρατεί η άποψη ότι η αξιολόγηση θα σχεδιαστεί και θα εφαρμοστεί χωρίς τη συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο. Υψηλό βαθμό συμφωνίας συγκεντρώνει και η άποψη ότι υπάρχει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς προς τους μαθητές και ότι θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, σχετικά με το ότι η αξιολόγηση θα περιοριστεί μόνο στα άμεσα και ορατά αποτελέσματα του σχολείου, ότι θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας (Θεριανός, 2004:18, Δημητρόπουλος, 2005:251-252, Χαρίσης, 2007:160), ότι θα ευνοήσει την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων και ότι θα προάγει τον ατομικισμό των σχολείων εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί. Ομοίως, συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση δε θα λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων, αλλά παρ' όλα αυτά επηρεάζουν το έργο τους, ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης θα φέρει τους νόμους της ελεύθερης αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης, ότι θα προκαλέσει άγχος και φόβο στα σχολεία, με αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση (Θεριανός, ό.π.:18, Χαρίσης, ό.π.:160). Επίσης, ότι δεν είναι ανάγκη να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, επειδή το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά και ότι θα περιορίσει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει το έργο τους (Χαρίσης, ό.π.:160).

Παράλληλα, υπάρχει αρκετά μεγάλος βαθμός διαφωνίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, στις δηλώσεις που θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης θα

ενισχυθεί η αυτογνωσία των σχολείων, θα επισημανθούν τυχόν αδυναμίες και ότι θα ενθαρρυνθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων (Δημητρόπουλος, ό.π.:252-254). Επιπλέον διαφωνούν αρκετά στο ότι θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου και κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο (Ζιαγκάκης, 1993:123). Δεν συμφωνούν, επίσης, με τη δήλωση ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση των σχολείων και ότι θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμα καλύτερο. Με ανάλογο τρόπο, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, διαφωνούν με την άποψη ότι το κάθε σχολείο θα αναλάβει το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί και ότι θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους (Δημητρόπουλος, ό.π.:252-254) . Διαφωνούν στο ότι θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών και ότι θα διαπιστώσει η Πολιτεία για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα έργο (Δημητρουπουλος, ό.π.:252-254).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στα 9 από τα 25 επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολείων. Έτσι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων διαφοροποιούνται στο ότι στην περίπτωση εφαρμογής της αξιολόγησης, θα υπάρχει κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς προς τους μαθητές. Επίσης, στο ότι θα ευνοηθεί η ανάπτυξη κομματικών και πελατειακών σχέσεων και στο ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης δεν είναι αναγκαία, επειδή το προσωπικό του σχολείου εργάζεται υπεύθυνα και συστηματικά.

Στα τρία αυτά επιχειρήματα τους μεγαλύτερους μέσους όρους συγκέντρωσε η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία φαίνεται ότι διατηρεί επιφυλακτική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Στα 6 επόμενα επιχειρήματα που διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, τους υψηλότερους μέσους όρους συγκέντρωσε η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις, επομένως, διαφοροποιούνται ως προς το ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου, ότι θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, ότι θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφ' όσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης. Παράλληλα, διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν στην άποψη ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης

των μαθητών, ότι θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους και ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως έγινε αντιληπτό, διάκειται περισσότερο θετικά σε σχέση με την Πρωτοβάθμια απέναντι στην προοπτική εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

7.1.5 Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπερασπίζονται ή εναντιώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, συνάγεται το συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, διατυπώνουν την άποψη ότι θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Μιχαήλ, κ.ά. 2003:60, Χαρίσης, ό.π.:160), καθώς και κίνητρο διάγνωσης των αδυναμιών και διορθωτικών αλλαγών(Χαρίσης, ό.π.:160). Ακόμη, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, θα συμβάλλει στην αξιοκρατική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών (Μιχαήλ, κ.ά. ό.π.:60, Δημητρόπουλος, ό.π.:252-254, Χαρίσης, ό.π.:160) και θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση για τους μαθητές του σχολείου.

Οι παραπάνω δηλώσεις, κάνουν αντιληπτό το γεγονός, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που προέβησαν στις παραπάνω δηλώσεις, διαπιστώνουν αδυναμίες στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου εκ των έσω, οι οποίες χρήζουν διορθωτικών παρεμβάσεων.

Αναφορικά με τις αρνητικές δηλώσεις, από τους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν ανάλογα, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι υπάρχει απουσία σαφούς πλαισίου αξιολόγησης, επιστημονικότητας και αντικειμενικότητας. Επίσης, σύμφωνα με τις δηλώσεις, η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, ανταγωνισμού και πελατειακών σχέσεων (Κάτσικας κ.ά., ό.π.:113-119, 127-129). Μικρότερα ποσοστά συμφωνίας συγκέντρωσαν οι απόψεις ότι θα εισαχθεί ο νόμος της αγοράς και ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων.

Είναι αξιοπρόσεκτο, ότι περισσότερο ακόμη κι από το άγχος που προκαλεί η ιδέα της εφαρμογής της αξιολόγησης, εκείνο που απασχολεί όσους τάσσονται κατά, είναι η ύπαρξη άγνοιας σχετικά με τον τρόπο που θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση και η αμφισβήτηση της επιστημονικότητας και κατά συνέπεια της αντικειμενικότητάς της.

Θα μπορούσαμε να πιθανολογήσουμε ότι η ύπαρξη άγχους, όπως και ο φόβος για την ύπαρξη πελατειακών σχέσεων συνδέεται με την ανυπαρξία σαφούς πλαισίου εφαρμογής. Ακόμη, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ένα είδος απειλής για το εργασιακό καθεστώς και το επαγγελματικό τους μέλλον από την εφαρμογή της αξιολόγησης, εφόσον αφήνουν να εννοηθεί, ότι στην περίπτωση αυτή θα εισαχθεί ο νόμος της αγοράς και ότι η αξιολόγηση αντί να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματά της προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των σχολείων, θα προσανατολίζεται στη χειραγώγησή τους.

Δεν διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων υπερασπίζονται την αξιολόγηση. Οι απόψεις τους, επομένως, εμφανίζονται σύμφωνες σχετικά με το ότι η αξιολόγηση: θα αποτελέσει κίνητρο διάγνωσης και διορθωτικών αλλαγών, θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων, θα εξασφαλιστεί ποιοτικότερη μάθηση και τέλος, θα συντελέσει στην αξιοκρατικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εναντιώνονται στην αξιολόγηση, οι απόψεις εμφανίζονται σύμφωνες ως προς το ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει πηγή άγχους, συγκρούσεων και πελατειακών σχέσεων, ότι αμφισβητείται το πλαίσιο, η επιστημονικότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και ότι θα αποτελέσει μέσο χειραγώγησης των σχολείων.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην αρνητική δήλωση, σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση είναι περιττή διαδικασία για πλήθος λόγων και συγκεκριμένα επειδή: η εργασία του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα, ο εκπαιδευτικός εργάζεται υπεύθυνα, η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά από τους μαθητές και δευτερευόντως από τους γονείς, ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται μέσα από την ευσυνειδησία του και την υπευθυνότητά του, όσοι είναι υπεύθυνοι θα παραμείνουν υπεύθυνοι κι όσοι δεν είναι πάλι θα παραμείνουν, δε θα επέλθουν βελτιώσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποτελούν ένα πολύ μικρό τμήμα της παιδείας.

Από τους εκπαιδευτικούς που προτίμησαν αυτή την κατηγορία δηλώσεων, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επομένως για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας δεν αποδόθηκε παρόμοια σημαντικότητα στη συγκεκριμένη κατηγορία Προφανώς θεωρούν την

αξιολόγηση απαραίτητη ως διαδικασία και ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί επιδέχονται βελτίωση, αρκεί η αξιολόγηση να λειτουργεί κάτω από ένα σαφές πλαίσιο που να διασφαλίζει την επιστημονικότητα και την αντικειμενικότητά της και να μην αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εμφανίζονται περισσότερο «αμυντικοί» στο θέμα της αξιολόγησης, υπερτονίζοντας τον άρτιο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους και το χαρακτηρισμό του επαγγέλματός τους ως λειτούργημα.

7.1.6 Κριτήρια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν απόλυτα, ότι στην περίπτωση της εφαρμογής της αξιολόγησης στα σχολεία, θα πρέπει να ισχύσουν τα παρακάτω κριτήρια αποτελεσματικότητας, στα οποία η σειρά παρουσιάζεται ανάλογα με τη σημασία που τους αποδίδεται.

Πρωτεύουσας σημασίας κριτήρια είναι η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους, η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Επίσης, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, η αρτιότητα και η λειτουργικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου, η συγκρότηση του προγράμματος του σχολείου με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας τους. Άλλα κριτήρια, τα οποία βρίσκουν σύμφωνους σε απόλυτο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, είναι η σχέση-συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών, η σχέση συνεργασία μεταξύ των μαθητών του σχολείου, η διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά και η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Έπονται τα κριτήρια που αναφέρονται στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, στην αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου, στην τήρηση των κανονισμών του σχολείου από τους μαθητές. Τέλος, συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι κριτήριο αποτελεσματικότητας των σχολείων θα πρέπει να αποτελέσει η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, η σχέση-συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή κάθε έτους.

Στα κριτήρια που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σύμφωνοι σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Η θέση που τα κατέταξαν στις προτιμήσεις τους με βάση τους

μέσους όρους, υποδηλώνει ότι δεν τα θεωρούν πρωτεύουσας σημασίας, όπως τα προηγούμενα: Η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα, ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών, η σχέση-συνεργασία μεταξύ διευθυντή και συλλόγου γονέων, η σχέση-συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τέλος η εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων από το προσωπικό.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου εκείνο που άπτεται, της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και λιγότερο σημαντικά εκείνα που αναφέρονται στο μαθησιακό μέρος.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επαγωγική ανάλυση, εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων να συμφωνούν με τα 14 από τα 19 κριτήρια αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Σε 5 όμως από αυτά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, γεγονός, που κάνει φανερή τη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα τους. Πιο συγκεκριμένα, στα 5 αυτά χαρακτηριστικά, οι υψηλότεροι μέσοι όροι απαντώνται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην επιλογή αυτών κριτηρίων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας. Τα συγκεκριμένα κριτήρια για τα οποία γίνεται λόγος, αφορούν στη σχέση-συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου, την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου και τη συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα.

7.1.7 Μορφές αξιολόγησης που θεωρούνται καταλληλότερες από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τη μορφή αξιολόγησης που κατά τη γνώμη τους είναι η καταλληλότερη για να εφαρμοστεί στο σχολείο. Έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα στην εσωτερική αξιολόγηση, στην εξωτερική αξιολόγηση, στο συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, και στην απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης.

Οι περισσότερες προτιμήσεις εντοπίστηκαν στη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης, και στη μορφή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής

αξιολόγησης και οι λιγότερες στην εξωτερική αξιολόγηση και στην απουσία οποιασδήποτε μορφής.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων υποστηρίζουν την εσωτερική αξιολόγηση, γιατί ενισχύεται ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, καθώς και το πνεύμα συνευθύνης και συλλογικότητας και ακόμη επειδή συμβάλλει στην απουσία άγχους και ενισχύει την αυτονομία των σχολείων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που δήλωσαν ότι προτιμούν την εσωτερική μορφή αξιολόγησης, συμφωνούν με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία του σχολείου και μεταβιβάζει την αρμοδιότητα της αξιολόγησης των σχολείων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι απόψεις τους όμως διαφοροποιούνται αναφορικά με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και την απουσία άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας θεωρούν σημαντικά τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών για το έργο τους, τον ανθρωποκεντρικό και όχι τον τυπικό-γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, ότι προάγει τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη θεωρούν σημαντική την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι πιο δίκαιη, αξιόπιστη, διαφανής, ουσιαστική και σημαντική σε όλα τα επίπεδα, ότι παρακολουθεί τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, λαμβάνει υπόψη την ουσιαστική προσφορά στην τάξη και όχι τα τυπικά προσόντα και προσφέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα. Επιπλέον, ότι δε δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, εντοπίζει λάθη και παραλείψεις, τα οποία γίνεται προσπάθεια να διορθωθούν, και καθιερώνονται προτεραιότητες και κριτήρια σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999:18-20, Χατζόπουλος, στο Μπαγάκης, 2001:266, Nevo, 2001:96-97, Κοσμίδου-Hardy, 2005:96, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας δεν θεωρούν πρωταρχικής σημασίας τα παραπάνω επιχειρήματα που υπερασπίζονται την εσωτερική αξιολόγηση.

Λιγότερες προτιμήσεις συγκέντρωσε η εξωτερική αξιολόγηση. Ωστόσο, προτιμήθηκε από τους δηλούντες, επειδή θεωρείται αντικειμενική και επειδή ενισχύει

τη σύγκριση κρίσεων και προτάσεων για βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης, εκτιμούν ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων (Fitzpatrick et al., 2004:185-187, Ανδρεαδάκης, 2005β, Γραμματικόπουλος, 2006:238).

Αναφορικά με την εξωτερική αξιολόγηση, η επαγωγική ανάλυση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων που τάσσονται υπέρ της, δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την άποψη που θεωρεί ότι η μορφή αυτή αξιολόγησης είναι αντικειμενική, ότι ενισχύει τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση και ότι συμβάλλει στην αποφυγή αντιθέσεων.

Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, τη δημοκρατικότητα και των υπολογισμό πολλών παραμέτρων που αφορούν στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας. Επίσης και οι δύο μορφές, επειδή παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αλληλοεπικαλύπτονται. Τέλος, με το συνδυασμό των δύο μορφών, η αξιολόγηση πετυχαίνει τους στόχους της, επειδή υπάρχει η συμβολή ενός επιστημονικά καταρτισμένου φορέα, αλλά και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Wilcox, 2000:79, Nevo, op.cit.:97-99, 101, Fitzpatrick et al., op.cit.:189, Vanhoof & Petegem, 2007:106-107, Υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, 2008:125).

. Τα συμπεράσματα από την επαγωγική ανάλυση, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας που υποστηρίζουν τη συνδυασμένη μορφή, συμφωνούν ότι διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, τη δημοκρατικότητα και υπολογίζει πλήθος παραμέτρων που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, συμφωνούν ως προς το ότι οι δύο μορφές αξιολόγησης αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά και ως προς το ότι στη σωστή αξιολόγηση, υπάρχει η συμβολή του εξωτερικού αξιολογητή και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δεν τάσσεται με καμιά μορφή αξιολόγησης, επειδή θεωρεί ότι πρωταρχικά θα πρέπει να αλλάξει το κοινωνικό σύστημα αξιών, οι στόχοι της εκπαίδευσης και να ενισχυθεί η αυτονομία των σχολείων.

Επιπλέον, κανένας τρόπος αξιολόγησης δεν είναι επιθυμητός από ορισμένους εκπαιδευτικούς, επειδή η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και αποτελεί μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.

Ορισμένοι κάτω από μία διαφορετική οπτική, θεωρούν ότι υπάρχουν άλλοι καταλληλότεροι τρόποι αξιολόγησης, ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά στο σχολείο και ότι θεωρεί το επάγγελμά του λειτούργημα. Τέλος και οι δύο τρόποι παρουσιάζουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα.

Επαγωγικά, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων που εναντιώνονται προς κάθε μορφή αξιολόγησης, συμφωνούν στο ότι η αξιολόγηση προκαλεί άγχος, συγκρούσεις και λειτουργεί ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών και στο ότι η αξιολόγηση αποτελεί περιττή διαδικασία. Ακόμη, οι απόψεις τους παρουσιάζονται σύμφωνες ως προς το ότι χρειάζεται αναθεώρηση του κοινωνικού συστήματος αξιών, της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών στόχων. Επίσης συμφωνούν στο ότι οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, καθώς και ότι υπάρχουν άλλοι προτιμώμενοι τρόποι αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

7.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων αποτελεί ένα διαχρονικά καίριο και ουσιαστικής σημασίας ζήτημα για το κοινωνικό σύνολο, επειδή σε μεγάλο βαθμό η ποιότητα της εκπαίδευσης αντανακλάται στην πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη ενός τόπου. Παράλληλα, αγγίζει πληθώρα παραμέτρων, γι' αυτό αποτελεί ένα σύνθετο προς εξέταση πεδίο, που αξίζει παρ' όλα αυτά να διερευνηθεί επιστημονικά, προκειμένου φωτιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του.

Μια πλευρά του θέματος για διερεύνηση θα μπορούσε να είναι, η αποτελεσματικότητα σε σχέση με την σωστή αξιοποίηση ή/και επάρκεια του διδακτικού χρόνου και την πυκνότητα της διδακτέας ύλης. Να μελετηθεί δηλαδή, αν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα στα πλαίσια του παρεχόμενου διδακτικού χρόνου να εφαρμόσει μία εμπειριστατωμένη διδασκαλία, η οποία θα ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, αποφεύγοντας την κόπωση που προκαλεί το κυνηγητό του χρόνου, αμφοτερόπλευρα.

Σε συνάρτηση με την προηγούμενη πρόταση, θα μπορούσε να εξεταστεί η καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρει ο διδακτικός χρόνος στην αξιοποίηση της ύλης και του περιεχομένου τους,

και σε σχέση με το αν ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο του συνόλου, ή έστω της πλειονότητας των μαθητών.

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, θα μπορούσε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με τη δυνατότητα επιλογής των διδακτικών εγχειριδίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, βασισμένη στις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής τάξης.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ίσως το ζήτημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε σχέση με το/τα κίνητρο/α επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Είναι το ίδιο αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το επάγγελμα αυτό ορμώμενοι κατ' αρχήν από την αγάπη προς το παιδί και επειδή θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών του σχολείου ως ευθύνη και σημαντική τους αποστολή, με όσους δε διαθέτουν συγκεκριμένο όραμα, αλλά θέτουν ως κυρίαρχα κριτήρια επιλογής τη σταθερή μισθοδοσία ή τις διακοπές ή απλά και μόνο την επαγγελματική αποκατάσταση;

Άλλη πτυχή του θέματος, είναι η εξέταση της αποτελεσματικότητας σε συνάρτηση με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Είναι γνωστό ότι στον ελλαδικό χώρο η είσοδος στη Δημοτική εκπαίδευση γίνεται με ηλικιακά κριτήρια και όχι με γνώμονα τη νοητική και ψυχοσυναισθηματική - κοινωνική ωριμότητα του μαθητή.

Ενδεχομένως θα μπορούσε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με την απουσία ελεύθερου χρόνου στους μαθητές, για παράλληλες δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, που συμβάλλουν στην ψυχοπνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα που τίθεται είναι, αν θα πετύχαινε το σχολείο τους στόχους του ευκολότερα, στην περίπτωση που θα δινόταν έμφαση με ουσιαστικό τρόπο, όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και σε άλλες πλευρές της προσωπικότητας των μαθητών.

Επίσης, άλλο ένα ζήτημα που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι κατά πόσο το σχολείο πετυχαίνει τους στόχους του σε σχέση με την ύπαρξη ανομοιογενών τμημάτων, είτε αυτό αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει σήμερα όλα τα ελληνικά σχολεία, είτε στο διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών, που οφείλεται σε ποικίλα αίτια.

Ακόμη, η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων θα μπορούσε να μελετηθεί σε σχέση με την οργανωτική - διοικητική δομή του σχολείου και

συγκεκριμένα με τις αποσπάσεις και μεταθέσεις των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες και που οι συνεχόμενες μετακινήσεις τους δημιουργούν κενά και πολλές φορές αναστάτωση και μειωμένη απόδοση στη σχολική μονάδα.

Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί η ποιότητα εφαρμογής και ουσιαστικής παροχής γνώσεων των καινοτόμων προγραμμάτων (π.χ. Ολοήμερο, Ευέλικτη Ζώνη, Προγράμματα Αγωγής Υγείας, κ.λ.π.), είτε επειδή συχνά αξιοποιούνται στην περεταίρω διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών (όπως επί παραδείγματι συμβαίνει στο δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης), είτε γιατί διδάσκονται αποσπασματικά (π.χ. υπολογιστές, Αγγλικά στο Ολοήμερο, κ.λ.π.).

Ενδεχομένως θα μπορούσε να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σε συνάρτηση με το κόστος λειτουργίας των σχολείων, την εξοικονόμηση των πόρων και την αξιοποίηση των υπαρχόντων υλικοτεχνικών υποδομών.

Τελειώνοντας, θα ήταν χρήσιμο να διαπιστωθεί η ρεαλιστικότητα των παιδαγωγικών - εκπαιδευτικών στόχων σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε σχέση με το βαθμό επίτευξής τους, αλλά και ο συσχετισμός/ανταπόκρισή τους με την επικρατούσα κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2005). Η κρίση της αξιολόγησης και η αξιολογική κρίση. Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 57 – 63.

Amigues, R., Guignard – Andreucci, C. (2007). Ο μηχανισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης και η βελτιστοποίηση των σχολικών εργασιών που πραγματοποιούνται. Στο J.J. Bonniol & M. Vial, Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 246 - 249.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2003). Θεματική ενότητα: Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός – έρευνες. Παρουσίαση Microsoft Powerpoint, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr/modules.php> και <http://www.Rhodes.aegean.gr>

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005α). Θεματική ενότητα: Στόχοι αξιολόγησης των σχολείων. Παρουσίαση Microsoft Powerpoint, Π.Μ.Σ. Αιγαίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.Rhodes.aegean.gr>

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). Θεματική ενότητα: Εσωτερική – Εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας. Παρουσίαση Microsoft Powerpoint, ΠΜΣ Αιγαίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.Rhodes.aegean.gr>.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005γ). Θεματική ενότητα: Αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Παρουσίαση Microsoft Powerpoint, Π.Μ.Σ. Αιγαίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.Rhodes.aegean.gr

Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής. Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρέου, Α. (2002). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 20-23.

Αντωνίου, Γ., Μπαρτζακλή, Μ., Γεωργιάδου, Β. (2006). Διερευνώντας την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 168 - 175.

Αφιέρωμα: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Θέματα Παιδείας*, 7, 18 - 50.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αι., Σοφού, Ευ., Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 33 – 41.

Βαρσαμίδου, Α., Ρες Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr>.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. (Η οριοθέτηση της αξιολόγησης). Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 40 - 60.

Βερδής, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 97 - 106.

Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23 - 25.

Βερέβη, Α. (2008). Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης. Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Έρευνες σε εξέλιξη). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=56..>

Bernard, M. (2007). Η επιθεώρηση, για ποιο πράγμα μιλάμε; Στο J.J. Bonniol & M. Vial, Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 221- -226.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 5 - 9.

Brinkman, G., Schwark, K. (2000). Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας. *Μακεδόν*, 7, 259-266.

Βώρος, Φ. (2002). Ποιότητα εκπαίδευσης: προοιμιακή προσέγγιση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.voros.gr.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121 – 129.

Γουρναρόπουλος, Γ., Κοντάκος, Α. (2003). Ο θεσμός του Διευθυντή στο ελληνικό δημόσιο σχολείο: μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49 - 62.

Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 237-246.

Δαμιανάκη, Κ. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφία [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Δαφέρμος, Β. (2005). Κοινωνική στατιστική με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δελληγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 28 – 44.

Demunder, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. (Γιαννοπούλου Α., μεταφρ.). Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 23-39.

Δεμερτζή Κ. & Μπαγάκης Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 135 - 145.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε. (2005). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης.

Διατμηματική επιτροπή του Π.Ι., για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. (2009). Τάσεις και φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/

Δούκας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Everard, K., B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Διοίκηση (Κίκιζας, Δ. μεταφ.). Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαχαρίου, Π. (2005). Αξιολόγηση και κριτήρια επιλογής των Προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας – Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 147 - 159.

Ζιαγκάκης, Π. (1993). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Λόγος και Πράξη*, 53, 122-127.

Ζουγανέλη, Αι. (2002). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. *ASPECTS*, 71, 22 – 27.

Ζουγανέλη, Αι., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., Τσάφος Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 135 – 151.

Θεριανός, Κ. (2004). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μπορεί να διασφαλίσει τη βελτίωση της ποιότητάς της; Προβληματισμοί και διδάγματα από άλλες χώρες. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 70, 17 - 23.

Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-Γιώργος Δαρδανός.

Ιορδανίδης, Γ. (2004). Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: πρώτες ενδείξεις μίας εν εξελίξει έρευνας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταράτορη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου*. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 323 – 331.

Καζαντζής, Π. (2008). Πρόγραμμα PISA (ΟΟΣΑ). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=26>.

Κακανά, Δ.,Μ. (2006). Τάσεις και προοπτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά Δ.,Μ., Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 31 – 41.

Καράλης, Θ. (2006). Τυπολογίες αξιολόγησης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής. *Νέα Παιδεία*, 120, 98-108..

Καράμπελας Κ., Anthony Κ., Φωκιάλη Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και

βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 56 – 65.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Ο Μέντορας*, 1, 49-75.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση-αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και ο ρόλος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά την περίοδο 1997 – 2000. Στο Α. Βερέβη (Επιμ.), Το έργο «Έρευνα» 1997 – 2000. Συνοπτική παρουσίαση. Α. έρευνες στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ. Β. Από τις δραστηριότητες του κέντρου. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 9 – 18.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3 – 8.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου – Hardy, Χ. (Επιμ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 64 -81.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Γ., Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβάνης.

Κολτσάκης, Β. (2007). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ανακτημένο στις 13-5-2008 από το δικτυακό τόπο ek.based.gr/?p=9

Κοσμίδου – Hardy, X., Μαρμαρινός Γ. (2005). Ο φόβος της αξιολόγησης. Στο Κοσμίδου – Hardy, X. (Επιμ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 82-106.

Κουλαϊδής, Β., Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο, 75-91.

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα - Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο, 75 – 91.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), (2006α). Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. (Β' εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουλαϊδής, Β. (2006β). Ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 453-460.

Κουλουμπαρίτση, Α. κ.ά. (2007). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 43-54.

Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 250-257.

Κουτούζη, Μ. (2008). Διοίκηση σχολικών μονάδων (ΟΟΣΑ). (Έρευνες ολοκληρωμένες). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=8>.

Κουτούζη, Μ. & Βερέβη, Α. (2008). Αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. (Έρευνες σε εξέλιξη). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο: <http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=41&topicID=95>.

Κυριαζή, Ου. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 23-30.

Κυριακίδης, Λ. (2001). Δυνατότητες σύζευξης στοχοκεντρικών και συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 107-116.

Κυριακίδης, Λ. & Δημητρίου, Δ. (2002). Οι αντιλήψεις των κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησής τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 31-46.

Κυριακίδης, Λ., Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ.

Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 241 – 248.

Κυριακίδης, Λ. (2009). Αξιοποίηση της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ανακτημένο στις 4-6-2009 από το δικτυακό τόπο www.akida.info/ext/leo.ppt.

Κυρίτση, Ι. & Μανώλη, Φ., Παπαδοπούλου, Α. (2005). Η κρίση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 124 – 146.

Κωνσταντίνος, Μ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 60 – 81.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. Αιτιολογική πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, 75-87.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Κακανά, Δ., Μ., Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 43-50.

Κωτσίκης, Β. (1993). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Λαθούρης, Δ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 223 – 232.

Λάμνιας, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 79 -88.

Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι., Α., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 127-136.

Λεονταρή, Α. & Κυρίδης, Α. (1999). Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία*, 92, 159 – 181.

Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. (Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ., Μεταφρ.-Επιμ.), (β' έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. Schartz, M., Meuret, D., Jacobsen, L., (2004). 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. Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-49.

Μάνεσης Ν., Κατσαούνος Α., Τσερεγκούνη Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 98 - 108.

Μαρκαδάς, Σ., Παπαδοπούλου, Β., Παπασταμάτης, Α. (2004). Αναζητώντας τον «καλό» δάσκαλο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 69, 34-43.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογικές και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 10 – 32).

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. (Β' έκδ). Αθήνα [χ.ό.].

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60 - 80.

Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, Α. (2005). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna - evaluation.pdf>.

Μιχαλακοπούλου, Γ. (2006). Οι δυνατότητες ψυχοπνευματικής παρέμβασης του δασκάλου ως εμπνευστή στη σχολική τάξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 283 - 289.

Μουτσαΐρας, Π. Κατσίλλης, Ι. (2006). Η σύνθεση του σχολείου και η επίδοση των μαθητών. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 368 – 376.

Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Αδελφοί Κυριακίδη, 63 – 71.

Μπαγάκης, Γ. (2008). Προσέλκυση, κατάρτιση και στήριξη εκπαιδευτικών. (Ολοκληρωμένες έρευνες). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=49>.

Μπαλωμένου, Α. (2002). Ο ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκριτική παρουσίαση ευρωπαϊκών και ελληνικών δεικτών ποιότητας. Ανακτημένο στις 4-5-2002 από το δικτυακό τόπο http://www.kathimerini.gr/4degi/w_articles_ell_238457_04//05/2002_23959.

Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 320 - 329.

Μπενέτου, Β. (2010). Από «κόσκινο» περνούν σχολεία και εκπαιδευτικοί. Ανακτημένο στις 11-4-2010 από το δικτυακό τόπο e-Πύλη Εκπαίδευσης.

Μλεκάνης, Μ. (2004). Η κατάσταση των διδακτηρίων των Δημοτικών σχολείων και η επίδρασή τους στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: ερευνητικά δεδομένα. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.*, 277 – 283.

Μπουζάκης, Σ. (2006). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση. Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III* (β' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Μωραΐτης, Γ. (2002). Η αξιολόγηση είναι εκπαιδευτικό πρόβλημα; *Θέματα Παιδείας*, 10 - 11, 125-142.

Νεραντζής, Ι. (2001). Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μετατροπή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 118, 89 - 100.

Ξανθόπουλος Ν. (2000). Ιδέες, θέσεις, απόψεις για ένα αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό έργο. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1 (421), 9-15.

Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2000). Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Α.Π.Θ.), 41 - 48.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β., (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα: «ΚΠΕΕ»: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001β). Προς μια αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο» ή «αποτελεσματικό» δάσκαλο; Στο Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (Επιμ.). Πρακτικά συνεδρίου. Ξάνθη: Σπανίδης, 75 - 82.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παναγιωτίδου, Ε., Γουστέρης, Σ., Γκλούμπου, Α. (2006). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Αδελφοί Κυριακίδη, 705 – 713.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (1993). Η Διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Παπανδρέου, Α. (2002). Αποτελεσματική διδασκαλία. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός,

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

Πασιάς, Γ. (2002). Το έργο «ΣΕΙΠΠΕ»: Μια εναλλακτική πρόταση υποστήριξης του ελληνικού σχολείου απέναντι στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης και της καινοτομίας». Στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό σεμινάριο. Αθήνα: Κ.Ε.Ε., 273 – 286.

Pelletier, L. (2007). Ταξινόμηση των μοντέλων αξιολόγησης. Στο J.J. Bonniol. M. Vial, Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 188 – 190.

Παυλινέρη, Π., Βερδής, Β., Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Αδελφοί Κυριακίδη, 733 – 742.

Πολυμεροπούλου – Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2001). Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.: Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 238 – 249.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1991). Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της αξιολόγησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 58, 69 – 74.

Πούλου, Μ., Σπινθουράκη Ι., Α. (2003). Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 7, 1 – 16.

Πούλου, Μ., Κιτσάκη, Φ., Μπούτση, Δ., (2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη. Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 307 – 314.

Πράντζου-Κάνιουρα, Κ. (2005). *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ράπτης, Γ. & Δελημπανίδου, Γ. (2006). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικού ιδρύματος. Η μελέτη περίπτωσης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Έδεσσας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 209 – 216.

Ρέππας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Σκέψεις πάνω σε μια πρόταση εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 52, 22 – 27.

Ρεζ, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 42-52.

Ρουμπέα, Γ. (2004). Η βελτίωση της οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης του καθηγητή. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 315 – 321.

Ρουσάκης, Γ., Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 155-168.

Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας.[αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πάτρα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο siv-dide.mes.sch.gr/.../erg_ekp_roussis_rfai_perilipsi_diplomatikis.doc.

Ρούσσης, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες (β' αναθ. εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαϊτή, Α. (2001). Management στη δημόσια εκπαίδευση: Η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων. *Νέα Παιδεία*, 98, 92-109.

Σαϊτής, Χ. (1992). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: [χ.έ.].

Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65 -66, 175 – 183.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Το εικονικό σχολείο, 1, (3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο virtualschool.web.auth.gr/.../CongressSolomon.html.

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

Σπαθής, Α. (2007). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://thess.pde.sch.gr/webmaster/episynapt.phe.-14k>.

Σταμέλος, Γ. (2008). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα. (Ολοκληρωμένες έρευνες). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=21>.

Στεργιόπουλος, Χ. (2008). Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Γερμανίας (Βάδη-Βυρτεμβέργη) και Φινλανδίας στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο <http://nemertes.lis.upatras.gr/dispaee/handle/123456789/1801>.

Σύφαντος, Γ. (2001). Αξιολόγηση και «καλός» εκπαιδευτικός. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 59, 12-13.

Ταμπούκου, Μ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση: κατασκευάζοντας τα υποκείμενα της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 189 – 195.

Τζάνη, Μ. (2002). Διάγνωση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δημιουργία μοντέλου μόνιμης αξιολόγησής του. Στο Α. Βερέβη (Επιμ.). Το έργο «Έρευνα» 1997 – 2000. Συνοπτική παρουσίαση. Α. έρευνες στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ. Β. Από τις δραστηριότητες του κέντρου. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 134 – 138.

Τσακαλίδης, Α. (Επιμ.), (1995). Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Τσακίρη, Δ. (2008). Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης. (Ολοκληρωμένες έρευνες). Ανακτημένο στις 24-9-2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=16>.

Τσιότρας, Γ. (2002). Βελτίωση της ποιότητας. (Β΄ εκδ.). Αθήνα: Μπένος.

Vial, M. (2007). Οι ουσιαστικές μορφές της αξιολόγησης. Οι λειτουργίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στο J.J. Bonniol & M. Vial, Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 361 – 362.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2007). Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία. Το σκεπτικό πίσω από τις προτεινόμενες αλλαγές. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.refernet.org.cy/publications/.../Pdf/stratigikos_paideia.pdf.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008). Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Αρχεία Προτεινόμενου Συστήματος Αξιολόγησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.paideia.org

Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.

Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες της αγωγής*, 2, 27-36.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/10381>.

Χαρακόπουλος, Κ. (2005). Έρευνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Παρέμβαση. Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 247 – 250.

Χαραλαμπίδης, Χ., Καραγεώργος, Δ. (2002). Ανάπτυξη διεθνούς δικτύου για την έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων στις χώρες της Μεσογείου υπό την αιγίδα της

UNESCO. Στο Α. Βαρέβη (Επιμ.), Το έργο «Έρευνα» 1997 – 2000. Συνοπτική παρουσίαση. Α. Έρευνες στο πλαίσιο ΕΠΕΑΕΚ. Β. Από τις δραστηριότητες του κέντρου. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 556 – 561.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 159 - 169.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε..

Χατζόπουλος, Α. (2006). Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc>.

Χατζόπουλος, Θ. (2001). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 262 - 270.

Νόμος 2986/2000 (ΦΕΚ.24/13-2-2002)

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barkatsas, A. (1999). The development of effective professional development programs for teachers. Insights from international models. *Mentoras*, 1, 76 – 91.

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical assessment, research and evaluation*, 8, 1- 4

Burmester, E. (2000). Characteristics of successful schools (2th ed.). Available on www.dpi-state.wi.us.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational leadership*, 58 (5) 12- 15 F, 1 -3.

De Grift, W. J. C. M. & Houtveen, A. A. (2006). Underperformance in primary schools. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 255 – 273.

De Wolf, I. F. & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford review of education*, 33(3), 379 – 396.

Doherty, J. MacBeath, J. Jardine, S. Smith, L. McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds), *Improving school effectiveness*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 138 – 151.

Ellett, C. & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of personnel evaluation in education*, 17(1), 101 – 128.

European report on the quality of school education (2000). Evaluation and steering of school education. Eurydice, 41 - 49.

Fitzpatrick, L. Sanders, J. Worthen B. (2004). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Gray, J. & Wilcox B. (1995). "Good school, Bad school". Evaluating performance and encouraging improvement. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Halsall, R. (2001). School improvement: the need for vision and reprofessionalisation. *British educational research journal*, 27(4), 505 – 508.

Hargreaves, D. (1997). School culture, school effectiveness and school improvement. In A. Harris, N. Bennet and M. Preedy, *Organizational effectiveness and improvement in education*.

Irish National Teacher' s Organisation (2010). Whole School Evaluation. Retrieved on 12-1-2010 from www.into.ie/ROI/informationforTeachers.

MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far (The beginnings of a movement). In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds), *Improving school effectiveness*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1 - 21.

Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14, 159 – 165.

McRobbie, J. (2000). Career-long. Teacher development: Policies that making sense. Available on [http://www.wested.org/online_pubs/teacher_dev/Teacher Dev.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/teacher_dev/Teacher%20Dev.pdf).

Morley, L. & Rassool N. (1999). School effectiveness. Fracturing the discourse. London, New York: Falmer Press.

Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In S. Riddell & S. Brown (Eds), *School effectiveness research*. Edinburg: HMSO.

Muijs, D. Cambell, J. Kyriakides, L. and Robinson, W. (2001). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 51 – 70.

Nettles, S.M, & Herrington C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724 -736.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in educational evaluation*, 27, 95 – 106.

Nikolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School effectiveness and school improvement*, 16(3), 229 – 248.

Palumbo, A. & Sanacore, J. (2007). Classroom management: Help for the beginning secondary school teacher. *Clearing house*, 81(2), 67 – 70.

Phelps, P. (2008). Helping teachers become leaders. *Clearing house*, 81(3), 119 – 122.

Reynolds, D. (1991). School effectiveness in secondary schools: Research and its policy implications. In S. Riddell & S. Brown (Eds), *School effectiveness research*. Edinburg: HMSO, 21 – 31.

Reynolds, D. (1997). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In A. Harris, N. Bennet and M. Preedy, *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of age in the twenty – first century*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger publishers.

Sanders, J. & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds), *International handbook of educational evaluation. Part 2*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 807 - 826.

Schoen L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19 (2)*, 129 -153.

Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds), *International handbook of educational evaluation. Part 1*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 15 – 30.

Silver, H. (1994). *Good schools, effective schools. Judgements and their histories*. London: Cassel.

Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In T. Kallaghan & D. Stufflebeam (Eds), *International handbook of educational evaluation. Part 2*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 775 – 805.

Stoll, L. (1991). School self – evaluation: Another boring exercise or an opportunity for growth? In S. Riddell & S. Brown (Eds), *School effectiveness research. Its messages for school improvement*. Edinburg: HMSO, 47 – 53.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal of curriculum and supervision, 15 (3)* 212 – 35 *Spr, 1 -9*.

Thrupp, M. (1997). *Schools making a difference. Let' s be realistic! Shool mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Van Bruggen, J. C. (2000). Inspection of schools as an engine for sustainable change. SICI Secretariat, 10 – 20. Available on www.see-educoop.net/.../sici_report_reconstructing_ml_org.pdf.

Vanhoof, J. & Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a flemish perspective. *Studies in educational evaluation*, 33, 101 – 117.

Wilcox, B. (2000). Making school inspection visits more effective: The English experience. International Institute for Educational Planning. UNESCO, 1 – 83. Available on <http://www.unesco.org/iiep>.

Wilson, L. (2007). Great American schools: The power of culture and passion. *Educational horizons*, 86(1), 35 – 43.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2008-2009

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, πραγματοποιώ έρευνα με θέμα: *«Αποτελεσματικότητα και διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων καθώς και εκείνων που την αναστέλλουν, τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, την εξωτερική αξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς και σε άλλα συναφή ζητήματα. Η έρευνα πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του Επίκουρου Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη και επιδιώκει την ανάδειξη των προβληματισμών και των πιθανών προβλημάτων που συνδέονται με το θέμα αυτό.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε, ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Σημειώστε με ✓ ή γράψτε εκεί που σας το ζητούμε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστούμε για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση
Μαρία Παπαλάμπρου
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
e-mail: papalamm@edc.uoc.gr

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- **ΦΥΛΟ:** Άνδρας Γυναίκα
- **ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:** Α΄/θμια Β΄/θμια
- Αν απαντήσατε προηγουμένως Α΄/θμια, είστε εκπαιδευτικός ειδικότητας;
 Όχι Ναι, η ειδικότητά μου είναι
- Αν απαντήσατε προηγουμένως Β΄/θμια, η ειδικότητά σας είναι
- **ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α
- **ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** 1 - 5 6 - 15 16 - 25 πάνω από 25

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1.** Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που διακρίνουν ένα σχολείο που θα το χαρακτηρίζατε ως «καλό» και το διαφοροποιούν από ένα σχολείο που θα το χαρακτηρίζατε ως «κακό»; (Σημειώστε για καθένα στοιχείο ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Μ' αυτό το στοιχείο:

Τα στοιχεία που διακρίνουν ένα «καλό» από ένα «κακό» σχολείο, είναι:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Η άρτια κτιριακή-υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου				
Η επαρκής χρηματοδότηση του σχολείου				
Η επάρκεια σε νέες τεχνολογίες και εποπτικό υλικό				
Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο				
Η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων ή οικονομικών πόρων του σχολείου				
Η ιδιαίτερη ιστορία και κουλτούρα του σχολείου				
Η συστηματική εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων				
Το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία				
Οι καλές σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, φορείς, κ.λπ.)				
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου				
Ο σωστός προγραμματισμός του εκπ/κού έργου σε επίπεδο σχολείου				
Η ύπαρξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπ/κών και της δ/σης του σχολείου για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν				
Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων				
Η συμμετοχή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας				
Η επαρκής επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών				
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και τους εκπαιδευτικούς				
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο δ/ντή και το σύλλογο γονέων				
Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου				
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπ/κούς και τους γονείς				
Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπ/κούς και τους μαθητές				
Η υψηλή ποιότητα των εκπ/κών που υπηρετούν στο σχολείο				
Το υψηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου				

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ☺)

Τα στοιχεία που διακρίνουν ένα «καλό» από ένα «κακό» σχολείο, είναι:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Η υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών				
Η υψηλή διάθεση προσφοράς από τους εκπ/κούς του σχολείου				
Η καθημερινή σωστή προετοιμασία των εκπ/κών προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις ανάγκες της διδασκαλίας				
Η ορθή αξιοποίηση των υλικών και των διδακτικών μέσων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός				
Η ορθή αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας				
Ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις				
Το αναβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου				
Η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπ/κό προσωπικό				
Η ύπαρξη μικρού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις				
Το ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για όλους τους μαθητές				
Η υπεύθυνη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο				
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών				
Η προσαρμογή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμικότητα				
Η συστηματική φοίτηση στο σχολείο από όλους τους μαθητές				
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών				
Η έμφαση στις δεξιότητες και όχι στις γνώσεις των μαθητών				
Οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών				
Η δημιουργία κλίματος αποδοχής προς όλους τους μαθητές				
Ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη ζωή του σχολείου				
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών				
Κάποιο άλλο. Ποιο;				
.....				

2. Από τη μέχρι σήμερα εμπειρία σας στο σχολείο που εργάζεστε, μπορείτε να αναφέρετε συνοπτικά ποια είναι τα δυο πιο σημαντικά θετικά στοιχεία που το διακρίνουν και ποια είναι τα δυο πιο αρνητικά στοιχεία που έχει;

➤ **Τα δυο πιο σημαντικά θετικά στοιχεία που το διακρίνουν, είναι:**

.....

.....

.....

➤ **Τα δυο πιο σημαντικά αρνητικά στοιχεία που έχει, είναι:**

.....

.....

.....

3. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορα επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των σχολείων. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω επιχειρήματα; (Σημειώστε για καθένα επιχείρημα ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτό το επιχείρημα:

Επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των σχολείων:	Με αυτό το επιχείρημα:			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου				
Θα διαπιστώσει η Πολιτεία για το επιτελούμενο σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικό έργο				
Θα είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος				
Θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΕΠΘ				
Θα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό-περιφερειακό				
Θα ευνοήσει την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων				
Θα υπάρξει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές				
Θα λειτουργήσει ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο				
Θα ενισχυθεί η αυτογνωσία των σχολείων και θα επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες τους				
Θα προάγει τον «ατομικισμό» των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί				
Θα προκαλέσει άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση				
Θα περιοριστεί στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου				
Θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων				
Θα περιορίσει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους				
Θα αναλάβει το κάθε σχολείο το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί				
Θα ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους				
Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά				
Θα φέρει τις ιδέες και τους νόμους της «ελευθέρης αγοράς» στο χώρο της εκπαίδευσης				
Θα βελτιωθεί η ποιότητα μάθησης των μαθητών				
Δεν θα λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους				
Θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών του σχολείου				
Θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης				
Θα διενεργηθεί από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση				
Θα σχεδιαστεί και τελικά θα εφαρμοστεί χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο				
Θα βοηθηθεί το σχολείο να γίνει ακόμη καλύτερο, εφόσον για όλα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης				

4. Εσείς προσωπικά, είστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων;

Είμαι: Απόλυτα θετικός/η Αρκετά θετικός/η Αρκετά αρνητικός/η Απόλυτα αρνητικός/η

➤ **Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την άποψή σας;**

.....

.....

.....

Αγαπητοί/ες εκπαιδευτικοί,

Σήμερα, έχει θεσμοθετηθεί το πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολείων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει παρουσιάσει ήδη δείκτες απόδοσης των σχολείων. Για αυτό θα σας παρακαλούσαμε θερμά, ακόμη κι αν δηλώσατε ότι διαφωνείτε με την αξιολόγηση του έργου των σχολείων, να συνεχίσετε να απαντάτε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η διαφωνία σας, άλλωστε, έχει καταγραφεί.

5. Κατά την εκτίμησή σας, με ποια κριτήρια θα πρέπει να αξιολογείται ένα σχολείο; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτό το κριτήριο:

Κριτήρια αξιολόγησης των σχολείων:	Με αυτό το κριτήριο:			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου				
Η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπ/κών				
Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου				
Η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες και προγράμματα				
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ δ/ντή και εκπαιδευτικών				
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου				
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ των μαθητών του σχολείου				
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ δ/ντή και συλλόγου γονέων				
Η σχέση-συνεργασία μεταξύ εκπ/κών και γονέων				
Η σχέση-συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία				
Η αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου				
Η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου				
Η εφαρμογή διαταγμάτων και εγκυκλίων από το προσωπικό				
Η συγκρότηση του προγράμματος του σχολείου με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του				
Η αρτιότητα και λειτουργικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου				
Η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους εκπ/κούς				
Η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου				
Η διάθεση των εκπαιδευτικών για προσφορά				
Η υπευθυνότητα των εκπ/κών στην άσκηση των καθηκόντων τους				
Η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή κάθε έτους				
Η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από τους μαθητές				
Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης				
Ο συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών				
Η έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών				
Κάποιο άλλο. Ποιο;				
.....				

Αγαπητοί/ες εκπαιδευτικοί,

Σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά το ΣΕΝΑΡΙΟ που ακολουθεί και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που το συνοδεύουν. Το σενάριο αφορά σε μια υποθετική συζήτηση μεταξύ δυο εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων.

ΜΑΡΙΑ: Εγώ θα πρότεινα την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δηλαδή την αυτοαξιολόγησή της. Έχει συμμετοχικό χαρακτήρα, εφόσον σ' αυτήν συμμετέχει αποκλειστικά και μόνο το προσωπικό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Ενδαισιθετοποιεί τα άτομα, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, ενισχύει το πνεύμα της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της συνευθύνης. Παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σ' αυτήν και ενισχύει την ικανότητά της για διερεύνηση του εκπαιδευτικού της έργου αλλά και για αυτοέλεγχο. Έτσι, μπορούν να αντληθούν πιο αξιόπιστες πληροφορίες γιατί υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε σχέση με κάποιον εξωτερικό αξιολογητή, όπως είναι π.χ. μια επιτροπή ειδικών αξιολογητών. Τέλος, είναι σε θέση, μετά το πέρας της αξιολόγησης, να εφαρμόσει τα συμπεράσματά της για τη βελτίωση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

ΓΙΩΡΓΟΣ: Εγώ θα πρότεινα την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που επιτελείται από πρόσωπα που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα, όπως είναι π.χ. ο Σχολικός Σύμβουλος ή ο Προϊστάμενος. Έτσι, καταλήγουμε σε πιο έγκυρες και αξιόπιστες κρίσεις. Γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στο προσωπικό του σχολείου. Οι αξιολογητές, έχοντας αναλάβει αντίστοιχες αξιολογήσεις και για άλλες σχολικές μονάδες, είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια σφαιρικότερη αντίληψη για τη μονάδα. Ενισχύεται, ακόμη, η συγκρισιμότητα των κρίσεων, εφόσον οι αξιολογητές επισκέπτονται διάφορες σχολικές μονάδες και έτσι διευκολύνεται η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης ευρείας εμβέλειας.

ΜΑΡΙΑ: Ναι, αλλά πρόκειται για μια μη συμμετοχική αξιολόγηση. Δεν προάγει τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπ/κών, ενώ απορυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου λόγω του φόβου αλλά και του άγχους που δημιουργεί ο εξωτερικός παράγοντας. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίησή τους για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση περιορίζεται συχνά σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου με αποτέλεσμα να σχηματίζεται μια εικόνα που είναι συνήθως ψευδής. Ακόμη, η αξιολόγηση επικεντρώνεται σε μετρήσιμα και άμεσα παρατηρήσιμα αποτελέσματα, με συνέπεια να παραμερίζονται στοιχεία που συμβάλλουν έμμεσα στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού του έργου. Τα κριτήρια αξιολόγησης συνοδεύονται συχνά από προκατάληψη και υποκειμενικές κρίσεις, με συνέπεια να ενισχύεται η αμφισβήτηση από τους εκ/δευτικούς.

ΓΙΩΡΓΟΣ: Θα πρέπει, όμως, να σου πω Μαρία ότι πάντα υπάρχει η ανάγκη να υπάρχει ένα τρίτο "μάτι", ένας εξωτερικός κριτής, αν μάλιστα θέλουμε να αποτιμήσουμε την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ή να χαράξουμε ένα γενικότερο πρόγραμμα βελτίωσης των σχολείων. Η εσωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται συχνά σε ζητήματα που αφορούν ανώδυνες πτυχές της σχολικής μονάδας ή σε πτυχές που δεν φέρει συνήθως ευθύνη το σχολείο. Δεν θα πρέπει να ξεχνάς, επίσης, ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι συχνά χρονοβόρες, άρα δύσκολα μπορεί να διατηρηθεί υψηλό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ το κέρδος για τη σχολική μονάδα και τους μαθητές είναι συχνά αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο κόπο-χρόνο. Για φαντάσου, ακόμη, να εμφανιστούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης! Για πρόσθεσε, τέλος, τις περιορισμένες γνώσεις ή δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη έγκυρων πρακτικών αξιολόγησης αλλά και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Δεν θα οδηγηθούν εύκολα σε λάθος εκτιμήσεις ή υπεραπλουστεύσεις;

6. Εσείς προσωπικά, με ποιον από τους δυο εκπαιδευτικούς συμφωνείτε περισσότερο;

Συμφωνώ: Με τη Μαρία Με το Γιώργο Και με τους δυο Με κανέναν από τους δυο

➤ **Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;**

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο