

Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας «Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις

Ευγενία Πεδή, Σοφία Αυγητίδου

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται «ως μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του» (Vanhoof & Petegem, 2001). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση ξεκινά από την παραδοχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Για τη βελτίωση του σχολείου μέσω της αυτοαξιολόγησης (ΑΑ) έχουν καταγραφεί δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η ΑΑ θα πρέπει να αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία, να εξασφαλίζει, δηλαδή, τη συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής ζωής, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος στη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου και η αξιοπιστία αυτής της εικόνας (Σολομών, 1999; MacBeath et. al 2005, Kyriakides & Campbell 2004:27). Για την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας θεωρείται απαραίτητη η αλλαγή των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Σολομών, 1999).

Δεύτερον, η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων. Η διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης των πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους στην ΑΑ δεν πρέπει να ειπωθεί ως διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αλλά ως μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Σολομών 1999: 167). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται βασικό στοιχείο ενός μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης, όταν συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων (Δούκας, 1999). Για τον Σολομών (1999:138), εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η καλλιέργεια συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσης τους για τη βελτίωση του έργου τους, η άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται καθώς και η επικοινωνία

που επιτυγχάνεται και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται «από» και «για» τη σχολική κοινότητα (Boud & Donovan, 1982) και συμβάλλει στην αυτογνωσία της σχολικής μονάδας μέσω της ενεργοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και το σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων (MacBeath κ.α. 2005). Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ΑΕΕ μπορεί να συντελέσει στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους αναγκών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004:24).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως καινοτομίας που εισήχθη πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το Υπουργείο Παιδείας. Η αποτελεσματική ανταπόκριση των σχολικών μονάδων σε μία καινοτομία επηρεάζεται από διάφορες δυναμικές, οι οποίες σχετίζονται: i) με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας που τίθεται κάθε φορά σε εφαρμογή (αναγκαιότητα, σαφήνεια, συνθετότητα, ποιότητα/πρακτικότητα), ii) με τα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα και κοινωνία αλλά και με το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας, δηλαδή, το ρόλο της διεύθυνσης, τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, την υποδομή και τις διαδικασίες υποστήριξης καινοτομιών, όπως η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και άλλους παράγοντες που ενισχύουν την καινοτομία σε επίπεδο εφαρμογής, και iii) με διάφορους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών (π.χ. κυβερνητικοί και άλλοι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί) (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Αναλυτικότερα, όταν μια καινοτομία ανταποκρίνεται στο αίτημα για άμεση αλλαγή και εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες ενός σχολείου τότε αυξάνονται και οι πιθανότητες επιτυχίας της. Επίσης, αναγκαία είναι η σαφήνεια των σκοπών και των στόχων που καθιστούν κατανοητή στους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα της καινοτομίας, ενισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη διάθεση τους για την υλοποίησή της στη σχολική μονάδα. Αν οι δεξιότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας καινοτομίας ενέχουν υψηλό βαθμό δυσκολίας, τότε οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται με αποτέλεσμα να προσπαθούν να αποφύγουν την εφαρμογή της. Η ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών πριν τη συζήτηση και την υλοποίηση της αλλαγής οδηγεί στον περιορισμό του φόβου, της ανασφάλειας, του αιφνιδιασμού και των αντιδράσεων στην αλλαγή (Ιορδανίδης, 2006:96).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή και διαχείριση μιας καινοτομίας θεωρείται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ από όλους τους αποδέκτες της (Σολομών, 1999). Αν η αξιοποίηση δεν στοχεύει στο στοχασμό των συμμετεχόντων και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, τότε η αξιολογική διαδικασία δεν έχει κανένα νόημα (Δημητρόπουλος, 1998).

Η ΑΕΕ της σχολικής μονάδας εισήχθη από το ΥΠΔΒΜΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Ν.3848/2010. Σε πρώτη φάση η ΑΕΕ υλοποιήθηκε πιλοτικά από 500¹ περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και των τύπων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) σε όλες τις περιφέρειες της χώρας.

Ο γενικός σκοπός της ΑΕΕ, με βάση το προτεινόμενο πλαίσιο² από το ΥΠΔΒΜΘ, είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι επιμέρους στόχοι είναι α) η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, β) η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, γ) η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, δ) η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων και ε) η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Για να υλοποιηθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δίνεται στις σχολικές μονάδες ένα υλικό στήριξης το οποίο περιλαμβάνει πρώτον το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα εργαλεία διερεύνησης και, δεύτερον, τις προτεινόμενες διαδικασίες δηλαδή τα στάδια εξέλιξης της αυτοαξιολόγησης.

Όσον αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο η επιστημονική επιτροπή έχει διαμορφώσει ένα θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ με ολιστικό χαρακτήρα που όμως είναι ενδεικτικό. Αυτό σημαίνει ότι, πρώτον, η επιλογή του τρόπου της αξιολόγησης των δεικτών ανήκει στους εκπαιδευτικούς και, δεύτερον, ότι το κάθε σχολείο μπορεί να διαμορφώνει τα δικά του κριτήρια για την αποτίμηση ενός δείκτη. Στη διαδικασία της αξιολόγησης το μεθοδολογικό πλαίσιο ορίζει 3 βασικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου που αξιολογείται (τα

¹ Πηγή για τον αριθμό των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην ΑΕΕ είναι το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ: http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=43&lang=el

² ΥΠΔΒΜΘ: ΚΕΕ (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Βασικό πλαίσιο, σ.9

δεδομένα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα) και 4 κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: πεδία-τομείς-δείκτες-κριτήρια.

Οι δείκτες σύμφωνα με τους MacBeath et. al (2005:243-247) είναι στατιστικές που δίνουν πληροφορίες για την «υγεία» του σχολείου και συμβάλλουν στην καλύτερη λήψη αποφάσεων. Είναι πολύ σημαντική η επιλογή των δεικτών προς διερεύνηση, γιατί οι δείκτες που θα επιλεγούν υποδηλώνουν τη σημασία που αποδίδει η σχολική μονάδα σ' αυτούς σε σχέση με τον προσδιορισμό της ποιότητας του συνολικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Τέλος, σχετικά με τα εργαλεία θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την επιλογή τους θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους τη φύση και τις δυνατότητές τους, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (MacBeath et al., 2005). «Από την επιλογή των εργαλείων εξαρτάται η σε βάθος διερεύνηση των δεικτών και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών καταστάσεων» (Σολομών, 1999:159).

Η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται σε 4 στάδια. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) σε 2 φάσεις. Στην 1^η φάση του πρώτου σταδίου (γενική εκτίμηση) εντοπίζονται τα αδύναμα σημεία και τα σημεία υπεροχής της σχολικής μονάδας με σκοπό οι εμπλεκόμενοι να αποκτήσουν μια εικόνα της κατάστασης και της λειτουργίας του σχολείου τους. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά η σχολική μονάδα προχωρά στη συστηματική διερεύνηση επιμέρους πτυχών της σχολικής ζωής (2^η φάση). Δηλαδή, επιλέγει τους δείκτες ποιότητας και ορίζει τα κριτήρια που θεωρεί ότι συγκροτούν την ποιότητα στον κάθε δείκτη μέσα από τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών με τη χρήση ποικίλων πηγών και μεθόδων διερεύνησης. Στο δεύτερο στάδιο ιεραρχούνται οι προτεραιότητες και διαμορφώνονται τα σχέδια δράσης που θα έχουν στόχο τη βελτίωση των αδύνατων σημείων. Στο τρίτο και το τέταρτο στάδιο εκτυλίσσεται η διαδικασία υλοποίησης των σχεδίων δράσης, η παρακολούθηση της εφαρμογής τους, καθώς και η αξιολόγησή τους.

1. Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία της έρευνας

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η αρχική διερεύνηση των απόψεων των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΑΕΕ κατά την πιλοτική τους φάση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν συγκεκριμένα στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αντιλαμβάνονται οι διαφορετικοί εμπλεκόμενοι

την αναγκαιότητα της καινοτομίας, τον τρόπο ενημέρωσης καθώς και το περιεχόμενο και τη διαδικασία υλοποίησης της ΑΕΕ. Επίσης, αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των εμπλεκομένων για τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς και τις εναλλακτικές τους προτάσεις για τον τρόπο εισαγωγής, τη διαδικασία και την υποστήριξη της ΑΕΕ σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο διερευνητικός σκοπός της έρευνας μας οδήγησε στην επιλογή της μελέτης διαφορετικών περιπτώσεων (case studies), γιατί θα μας έδινε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις απόψεις των εμπλεκομένων για την ΑΕΕ στην ίδια σχολική μονάδα και να συγκρίνουμε απόψεις εμπλεκομένων σε διαφορετικές σχολικές μονάδες (Yin, 1994). Η συλλογή των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αφορούσε συγκεκριμένα στις οπτικές τους για:

- α) τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της ΑΕΕ, και
- β) τη διαδικασία εισαγωγής της καινοτομίας και τους τρόπους διαχείρισης της από τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή της .

Σκοπός μας δεν ήταν να γενικεύσουμε αλλά να κατανοήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο καθώς και να αναγνωρίσουμε πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των απόψεών τους για την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τις δυσκολίες αλλά και τις προτάσεις των εμπλεκομένων για την ΑΕΕ.

Στην έρευνα εφαρμόστηκε η βολική δειγματοληψία. Το δείγμα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες της περιφερειακής διεύθυνσης προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας 1
Το δείγμα της έρευνας

	Σχολικοί Σύμβουλοι (ΣΣ)	Διευθυντές (Δ)	Προϊσταμένες (Π)	Εκπαιδευτικοί (Εκ)
Περιφέρεια Δ.Μακεδονίας	5	3	3	7

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία να εμβαθύνουμε και να συσχετίσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και να ελαττώσουμε τις πιθανότητες της παρερμηνείας μηνυμάτων λόγω της άμεσης επαφής ερευνητών – συμμετεχόντων στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ο

τρόπος εισαγωγής, το περιεχόμενο και η διαδικασία υλοποίησης της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης.

Για την αξιοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων όπως την περιγράφουν οι Miles και Huberman (1994). Κύριος σκοπός της διαδικασίας ανάλυσης είναι η ταξινόμηση πολλών μεμονωμένων απαντήσεων σε ένα μικρότερο αριθμό κατηγοριών, η καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει τις ομοίου τύπου απαντήσεις. Οι κατηγορίες αυτές κάνουν δυνατή τη σαφή περιγραφή των δεδομένων και επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυσή τους. Ξεκινήσαμε λοιπόν με την τυπική διαδικασία κωδικοποίησης όπου σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτί αντιγράψαμε τις απαντήσεις όλων των πληροφορητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μετατροπή των απαντήσεων σε ένα καθορισμένο αριθμό τυποποιημένων απαντήσεων. Στη συνέχεια, σχηματίσαμε συστάδες – ομάδες δεδομένων που είχαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά χωρίς να επικαλύπτουν η μια την άλλη. Στη συνέχεια με την τυπολογική και ταξινομική ανάλυση προχωρήσαμε στη δόμηση του ποιοτικού υλικού σε κατηγορίες. Η ανάλυση αυτού του τύπου περιλαμβάνει και τις σχέσεις – συνδέσεις των διαφορετικών κατηγοριών μεταξύ τους. Τελικός στόχος της αναλυτικής διαδικασίας ήταν η παραγωγή νοήματος και ερμηνείας σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Η αναγκαιότητα της ΑΕΕ

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αναγκαιότητα της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης διαπιστώσαμε ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση των αδύνατων και δυνατών σημείων του σχολείου και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν σ' αυτό το σημείο με σχετικές έρευνες (Μπελέσης, 2012; Γκανάκας, 2006; Πίκλας, 2011; Λώλης, 2006).

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 2, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συνδέουν πιο άμεσα την αναγκαιότητα της ΑΕΕ με τη διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου από τους σχολικούς συμβούλους. Το γεγονός αυτό έχει σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην υλοποίηση της καινοτομίας.

Πίνακας 2
Αντιλήψεις για την αναγκαιότητα

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ					Απόκτηση δεξιοτήτων/Άλλη λεπίδραση	Θέσπιση στόχων από εκπαιδ	Απομυθοποίηση της αξιολόγησης	Αυτόγνωσία	Συνδιαμόρφωση πλαισίου ΑΕΕ
	Σχεδιασμού της εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικού έργου	Αδύνατων σημείων	Δυνατών σημείων	Επαγγ. Ανάπτυξη					
ΣΣ	√	√	√		√	√√	√√			
Δ,Π			√√√√	√√	√			√	√	√√
Εκ			√√√√√√	√			√		√	

Οι σύμβουλοι αναφέρθηκαν σε ένα συμβουλευτικό ρόλο, έχοντας ουσιαστικά έναν εξωτερικό ρόλο σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό τόνισαν και τα γενικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας ως αναγκαία., όπως η βελτίωση του σχεδιασμού της εκπαίδευσης, η απόκτηση δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και η επαγγελματική ανάπτυξη. Από την άλλη, οι διευθυντές αναφέρθηκαν σε έναν συντονιστικό ρόλο, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία. Κοινό σημείο ανάμεσα στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς είναι ότι αναδεικνύουν τα άμεσα οφέλη από την υλοποίηση της καινοτομίας ως σημαντικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας και δε μιλούν μόνο για τα γενικά οφέλη της καινοτομίας. Τα άμεσα οφέλη είναι, μεταξύ άλλων, η βελτίωση των αδύνατων αλλά και των δυνατών σημείων της σχολικής μονάδας και η επίτευξη της αυτογνωσίας. Αυτή η διαφορά ανάμεσα σε σχολικούς συμβούλους και διευθυντές - εκπαιδευτικούς προκύπτει πιθανά γιατί οι δεύτεροι κατέχουν ένα ρόλο άμεσα συνδεδεμένο με την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική διαχείριση της καινοτομίας στην πράξη.

2.2. Ο βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση για την ΑΕΕ

Η ενημέρωση για την καινοτομία της ΑΕΕ έγινε από διαφορετικούς φορείς ανάλογα με τον ρόλο του κάθε εμπλεκόμενου στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, οι διευθυντές είχαν πολλαπλή ενημέρωση από τους υπεύθυνους του έργου, από το σχολικό σύμβουλο (ΣΣ) και την περιφέρεια, ενώ οι εκπαιδευτικοί μόνο από το ΣΣ.

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι ανεξάρτητα από το ρόλο τους στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης θεώρησαν την ενημέρωση που έλαβαν ανεπαρκή λόγω της παροχής ενός γενικού πλαισίου χωρίς οδηγίες

και της έλλειψης ή της καθυστερημένης αποστολής του ενημερωτικού υλικού. Διαφοροποίηση υπάρχει από ένα δημοτικό σχολείο όπου οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν την ενημέρωση επαρκή. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται ως μελέτη περίπτωσης από τα υπόλοιπα σχολεία που εκφράζουν επιφυλάξεις αλλά και προτάσεις ως προς την εισαγωγή και υλοποίηση της καινοτομίας.

Πίνακας 3
Ικανοποίηση από τον τρόπο ενημέρωσης

	Επαρκής	Μερικώς επαρκής	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής αλλά βελτίωση στην πορεία
ΣΣ	√	√	√√	√
Δ,Π	√	√	√√√	√
Εκ	√√		√√√√	√

2.3. Οι απόψεις των συμμετεχόντων για το περιεχόμενο της ΑΕΕ

Σχετικά με τις απόψεις των εμπλεκομένων για το περιεχόμενο της ΑΕΕ διαπιστώσαμε ότι όλες οι ομάδες δηλώνουν ικανοποιημένες γιατί οι δείκτες καλύπτουν όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και γιατί θεωρούν ότι αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα διερεύνησης όπου οι σχολικές μονάδες μπορούν να προσθέσουν δείκτες ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους και να δώσουν βαρύτητα στους τομείς που κρίνουν ότι χρειάζεται βελτίωση. Άμεση συνέπεια της ικανοποίησης σχετικά με το περιεχόμενο είναι ότι καμιά σχολική μονάδα δεν διαφοροποίησε το περιεχόμενο των δεικτών που προτείνεται στο βασικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τα κριτήρια που περιείχε το βασικό πλαίσιο, μόνο 2 σχολικές μονάδες προσάρμοσαν κάποια κριτήρια στις ανάγκες τους προκειμένου να εντοπίσουν τον τομέα που θα σχεδιάσουν τη δράση τους. Η μοναδική ένσταση που καταγράφεται για το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης προέρχεται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θεωρεί αρνητικό στοιχείο τον περιορισμό στη διερεύνηση του 1^{ου} πεδίου «Μέσα- Πόροι- Ανθρώπινο Δυναμικό», καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς την επιλογή των δεικτών, οι σχολικές μονάδες επέλεξαν δείκτες για την βελτίωση των αδύνατων αλλά και των δυνατών σημείων τους. Η

επιλογή των συγκεκριμένων δεικτών βασίστηκε στα αποτελέσματα της 1^{ης} φάσης του έργου της ΑΕΕ και συγκεκριμένα της συστηματικής διερεύνησης επιλεγμένων τομέων. Ταυτόχρονα υπήρχαν και άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του περιεχομένου, ανάλογα με την περίπτωση. Για παράδειγμα, ορισμένες σχολικές μονάδες έλαβαν υπόψη τους τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων σε σχέση με το φόρτο εργασίας που προέβλεπε η υλοποίηση του προγράμματος της ΑΕΕ, την ευκολία στη διαχείριση των δεικτών και τις δυνατότητες του σχολείου. Διαφοροποίηση υπήρχε σε δύο σχολικές μονάδες, οι οποίες επέλεξαν δείκτες για λόγους ευκολίας και επειδή υπήρχε το ενδιαφέρον των γονέων. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την τελική επιλογή των αδύνατων σημείων προς βελτίωση.

Πίνακας 4
Κριτήρια για την επιλογή συγκεκριμένων δεικτών

	Προσωπικό ενδιαφέρον	Αποτέλεσμα διερεύνησης	Διαχειρίσιμοι - εφικτό	Ενδιαφέρον των γονέων	Μικρός αριθμός συμμετεχόντων	Ευκολία
Δ, Π	√√	√√√		√	√	√
Εκ	√	√ √ √ √√√	√√√		√	

3.4 Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη διαδικασία της ΑΕΕ

Η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης ανέδειξε α) τους ρόλους των συμμετεχόντων σ' αυτήν, β) τη γραφειοκρατία που δημιουργήσαν τα τεχνικά ζητήματα, δηλαδή, τα έντυπα προς συμπλήρωση και το χρονοδιάγραμμα, και γ) τους διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της καινοτομίας από όλους τους εμπλεκόμενους.

Συγκεκριμένα ο ρόλος των σχολικών συμβούλων, όπως οριοθετείται στο βασικό πλαίσιο της ΑΕΕ είναι να πραγματοποιεί ενδοσχολικές επιμορφώσεις και να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει συμβουλευτικά στο έργο του σχολείου. Όμως, από τα αποτελέσματα της έρευνας αποδείχθηκε ότι ο ρόλος τους δεν ήταν επαρκώς ορισμένος. Η αναγκαιότητα διεύρυνσης του ρόλου τους, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών συμβούλων, συνδέεται με τις δυσκολίες που συνάντησαν οι εμπλεκόμενοι, την ανεπάρκεια της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα αλλά και με την ελλιπή στήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της ΑΕΕ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι σύμβουλοι να αποτελέσουν τον κύριο υποστηρικτικό φορέα των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση σε 4

σχολικές μονάδες. Ο ρόλος των διευθυντών ήταν κυρίως συντονιστικός και των εκπαιδευτικών υλοποιητικός. Σημαντικό εύρημα είναι ότι στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας όπου ο σχολικός σύμβουλος είχε τον προτεινόμενο συμβουλευτικό ρόλο με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ, οι εκπαιδευτικοί άντλησαν στήριξη εκ των ενόντων και αναζήτησαν πληροφορίες από ιδίους πόρους.

Ένα άλλο σημείο που φωτίζεται από την διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης είναι οι ρόλοι των γονέων και των μαθητών. Παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι υπήρχε ανταπόκριση των γονέων στο στάδιο της ενημέρωσης τους και ότι είναι σημαντική η συμμετοχή εκπροσώπου των γονέων στην ΑΕΕ, διαπιστώθηκε ότι οι σχολικές μονάδες δεν αξιοποίησαν τη συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, με αποτέλεσμα η λήψη των αποφάσεων με διαδικασίες διαλόγου και συνεργασίας να γίνει σε ένα κλειστό ή σε ένα πλαίσιο μερικής συμμετοχής των σχολικών παραγόντων.

Για τον ρόλο του κριτικού φίλου, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ελλιπής επιμόρφωση των συμμετεχόντων ως προς την έννοια και την αξία του κριτικού φίλου. Στην βιβλιογραφία ο ρόλος του κριτικού φίλου στην αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως «διευκολυντικός, υποστηρικτικός και συνεργατικός» (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Συγκεκριμένα ο ρόλος του είναι να λειτουργεί ως επιστημονικός σύμβουλος, να οργανώνει, να εμψυχώνει, να διευκολύνει, να δικτυώνει και να λειτουργεί ως τρίτο πρόσωπο, «τρίτος πυλώνας» (MacBeath et. al, 2005). Στις περιπτώσεις που μελετήσαμε, παρά το ότι προβλεπόταν ένας τέτοιος ρόλος, δεν υπήρχε αξιοποίησή του από τις περισσότερες σχολικές μονάδες. Τέλος, τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα δεν κατάφεραν να εμπλέξουν τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης στην υλοποίηση της ΑΕΕ. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η λήψη αποφάσεων στη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης γινόταν με συλλογικές διαδικασίες κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης ανέδειξε επίσης τη γραφειοκρατία που δημιουργήσαν τα τεχνικά ζητήματα δηλαδή τα έντυπα προς συμπλήρωση και το χρονοδιάγραμμα. Το κύριο πρόβλημα στη συμπλήρωση των εντύπων προέκυψε λόγω της επανάληψης που διαπιστώθηκε στη συμπλήρωση στοιχείων και του μεγάλου αριθμού τους.

3.5 Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, από τις απαντήσεις των πληροφορητών φαίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιοποίηση που θα πραγματοποιηθεί από τους υπεύθυνους του έργου και από τις σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση των 4 από τους 18 συμμετέχοντες (Πίνακας 5) που δήλωσαν άγνοια ως προς την πιθανή αξιοποίηση των δεδομένων. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι 3 από αυτούς ήταν σχολικοί σύμβουλοι, το οποίο επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τον τρόπο με τον οποίο ενημερώθηκαν και προσέγγισαν την όλη διαδικασία της ΑΕΕ. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και οι αποδέκτες τους πρέπει να ορίζονται κατά το στάδιο του σχεδιασμού της αξιολόγησης. Επίσης, «οι κοινωνοί των αποτελεσμάτων και αποδέκτες της ανατροφοδότησης είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην αξιολόγηση ως αξιολογούμενοι αλλά και εκείνοι που την προκάλεσαν» (Δημητρόπουλος, 1998). Όμως, μέσα στο κείμενο της πρότασης του σχεδίου της ΑΕΕ δεν συζητιέται ποιοι θα είναι οι αποδέκτες αυτών των αποτελεσμάτων και με τι ενέργειες θα συνδεθούν, με αποτέλεσμα πιθανά να επανέρχονται στην επιφάνεια αντιλήψεις περί επιθεωρητισμού, κυρώσεων κτλ.

Πίνακας 5
Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης

	Βελτίωση αδύνατων σημείων/ εκπαιδ. έργου	Στήριξη από φορείς	Διάχυση αποτελεσμάτων	Επικοινωνία	Ανατροφοδότηση	Γενίκευση	Δεν γνωρίζω
ΣΣ	√√	√	√√	√			√√
Π, Δ	√√√					√	√√
Εκ	√√√√√	√√			√		

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση της ΑΕΕ διαφοροποιούνται μεταξύ των συμβούλων, των διευθυντών, των προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών. Οι σύμβουλοι θέτουν ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της ΑΕΕ τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα διαχειριστούν το πρόγραμμα, θέτοντας τον εαυτό τους έξω από την διαδικασία. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες δε βάζουν προϋποθέσεις αλλά θεωρούν δεδομένη τη

βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, λόγω της ίδιας της διαδικασίας και της συμμετοχής τους σ' αυτήν. Βλέπουμε δηλαδή ότι ο ρόλος του κάθε εμπλεκόμενου επηρεάζει και τις προσδοκίες του από τα αναμενόμενα αποτελέσματα..

3.6 Οι δυσκολίες των συμμετεχόντων κατά την υλοποίηση της ΑΕΕ και οι προτάσεις τους.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες δε φαίνεται να προκύπτουν από την αρνητική στάση τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση γιατί τελικά οι εμπλεκόμενοι συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα έχοντας μια θετική στάση απέναντι σ' αυτό και σε άλλα καινοτόμα προγράμματα και γνωρίζοντας ότι θα γίνει υποχρεωτικό για όλες τις σχολικές μονάδες.

Όσοι όμως εκπαιδευτικοί είχαν αντιρρήσεις για τη συμμετοχή τους, τονίζουν την ελλιπή ενημέρωση και την πεποίθησή τους ότι θα επαναληφθούν φαινόμενα που θα συνδέουν την επαγγελματική εξέλιξη με την αξιολόγηση (επιθεωρητισμός). Στον πίνακα 6 φαίνεται ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου δημιούργησε επιπλέον αντιδράσεις οι οποίες στηρίζονται σε προηγούμενες αρνητικές τους εμπειρίες. Τέλος, η αρνητική στάση της ΔΟΕ επηρέασε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην ΑΕΕ. Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Neagley & Evans (1970, οπ. αναφ. στο Καπαχτσή 2008:44) αναφέρεται ότι «οι παράγοντες που δημιουργούν την αρνητική στάση στις εκπαιδευτικές αλλαγές και πιο συγκεκριμένα στο θεσμό της αξιολόγησης είναι οι σκιές του παρελθόντος, ο φόβος του καινούργιου, η έλλειψη κατανόησης της διαδικασίας και ο φόρτος εργασίας που ενδέχεται να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί».

Πίνακας 6
Αντιρρήσεις για τη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση

	Ελλι- πής ενημέ- ρωση	Αρνητική στάση ΔΟΕ/ Συνδικαλι- στικοί πα- ράγοντες	Έλλει- ψη γνώσε- ων	Φόβοι (επιθεωρητι- σμός/ εξωτε- ρική αξιο- λόγηση)	Γραφειο- κρατία/ προχειρότητα	Αρνητική στάση στην αξιολόγη- ση	Αντι- λή ψεις	Δυσκο- λίες πι- λοτικής φάσης/ Φόρτος εργασί- ας/ Ε- κτός σχ. ωραρίου
Π,Δ	√√	√√	√√	√√	√	√√	√	√√
Εκ	√√√√	√√		√√√	√		√	√√√√

Η ελλιπής ενημέρωση και η καθυστερημένη αποστολή συμπληρωματικού υλικού αποτέλεσε τη μεγαλύτερη δυσκολία στην υλοποίηση της ΑΕΕ. Επιβεβαιώνεται έτσι η σημασία του τρόπου ενημέρωσης των συμμετεχόντων κατά την εισαγωγή της καινοτομίας τόσο στη θετική στάση των εκπαιδευτικών όσο και στην αποτελεσματική διαχείρισή της. Επίσης, μια δυσκολία που συνδέεται με τους υπεύθυνους του έργου και τον τρόπο εισαγωγής της καινοτομίας αφορά στην έλλειψη πρόβλεψης-πρόνοιας για τη σταθερότητα της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετέχει στη διαδικασία της ΑΕΕ και τις συνεπαγόμενες συνέπειες μιας ενδεχόμενης αλλαγής του προσωπικού τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά τη συνέχεια της υλοποίησης του προγράμματος της ΑΕΕ. Τέλος, δυσκολία προέκυψε από την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων και ταυτόχρονα η ελλιπής στήριξη και επιμόρφωση τους προκειμένου να αναλάβουν το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Πίνακας 7
Δυσκολίες-προβλήματα

	Ελλιπής Ενημέρωση	Ελλιπής Στήριξη/Επικοινωνία	Έλλειψη επιμόρφωσης	Καθυστερημένο συμπληρωματικό υλικό	Γραφείο - κρατία	Εκτός σχολικού ωραρίου	Μη συμμετοχή εκπαιδευτικών	Δυσκολία στον τρόπο οργάνωσης	Συγκροτήση ολομέλειας	Έλλειψη γνώσεων	Καμία δυσκολία
ΣΣ	√√	√			√		√√	√√√	√		
Π,Δ	√√√	√	√	√√	√	√√√	√	√√		√	
Εκ	√	√	√	√√√√			√√	√			√√

Οι προτάσεις για τον τρόπο εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων αφορούν στην έγκαιρη οργάνωση του προγράμματος σχετικά με τους στόχους, τους συμμετέχοντες και τις διαδικασίες, ώστε το τελικό πλαίσιο να είναι σαφές και καθορισμένο. Προτείνουν επίσης η ενημέρωση να είναι έγκαιρη και έγκυρη και να επιμορφωθούν κατάλληλα όλοι οι εμπλεκόμενοι. Επίσης προτείνεται η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τη διαδικασία, υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των συμβούλων οι οποίοι προτείνουν τη μείωση του χρόνου υλοποίησης της ΑΕΕ σε ένα έτος, ενώ κάποιοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δύο ετών ανεπαρκές για να υλοποιηθεί αποτελε-

σματικά η διαδικασία της ΑΕΕ. Συμφωνία μεταξύ όλων των πληροφορητών υπάρχει σχετικά με τα έντυπα προς συμπλήρωση, τα οποία προτείνεται να απλοποιηθούν προκειμένου να μειωθεί η γραφειοκρατία και ο φόρτος εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί στο πρόβλημα των εντύπων προτείνουν την ελεύθερη συμπλήρωση των εντύπων χωρίς την ύπαρξη πρότυπων φορμών.

Οι προτάσεις για την υποστήριξη της ΑΕΕ περιλαμβάνουν την οικονομική στήριξη των σχολικών μονάδων, τη στήριξη από την τοπική αυτοδιοίκηση, τη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση στην ανταλλαγή πληροφοριών και την παρουσίαση των καλών πρακτικών. Γι' αυτούς τους λόγους προτείνεται και η ενεργοποίηση του ηλεκτρονικού τρόπου επικοινωνίας, ώστε η πληροφόρηση να είναι εύκολη και γρήγορη.

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η ΑΕΕ προτείνεται κεντρικά για όλες τις σχολικές μονάδες. Από την άλλη, το πλαίσιο της ΑΕΕ προβλέπει διαφοροποίηση του περιεχομένου και των προτεραιοτήτων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Από την έρευνά μας φαίνεται ότι η διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων σε σχέση με την ΑΕΕ δεν έγκειται μόνο στο επίπεδο των ιδιαίτερων αναγκών ή συνθηκών του κάθε σχολείου, αλλά και στο επίπεδο του αριθμού των συμμετεχόντων (πόσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ΑΕΕ), στη σύνθεση των ομάδων (πόσες σχολικές μονάδες ενεργοποίησαν τους συνεργαζόμενους φορείς, π.χ. γονείς και κριτικός φίλος και με ποιον τρόπο), στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη φιλοσοφία της ΑΕΕ, στα κίνητρά τους για επαγγελματική ανάπτυξη, στην κατοχή θεωρητικών και ερευνητικών δεξιοτήτων, στην εξασφάλιση της συνέχειας στη σύνθεση των ομάδων διαχείρισης της ΑΕΕ κ.λπ.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι παρά το πλαίσιο ευελιξίας που ενέχεται στη φιλοσοφία και στο περιεχόμενο της καινοτομίας, η διαχείριση μιας καινοτομίας στην πράξη ενέχει πολλαπλούς παράγοντες που την αναδεικνύουν ως ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο φαινόμενο που οι σχεδιαστές της καινοτομίας δεν έλαβαν εμφανώς υπόψη τους. Πολλοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική μονάδα σχετίστηκαν με τη διαδικασία εισαγωγής της καινοτομίας και συγκεκριμένα με την ανεπάρκεια της ενημέρωσης, την παροχή ενός γενικού πλαισίου χωρίς οδηγίες, την καθυστέρηση αποστολής βοηθητικού υλικού και την ασάφεια ως προς τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ. Τα στοιχεία αυτά επηρέασαν την απόφαση ορισμένων εκπαιδευτικών να μη συμμετέχουν στην ΑΕΕ.

Επίσης διαπιστώσαμε ότι η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως επιβάρυνση στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και αυτό επιτείνεται λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα των εντύπων που έπρεπε να συμπληρώσουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Σολομών, 1999). Υπό αυτή την έννοια, δύο προϋποθέσεις, αυτές της συστηματικής ενημέρωσης και της συναίνεσης ως προς τις αξιολογικές διαδικασίες (Κασσωτάκης, 2003) που απαιτούνται για την αποτελεσματική εισαγωγή της καινοτομίας δεν πληρούνται επιτυχώς.

Η καινοτομία της ΑΕΕ απαιτούσε ουσιαστικά από τα μέλη της σχολικής μονάδας να διευρύνουν το ρόλο τους σε ρόλοερευνητή με σκοπό να αποτιμήσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να προτείνουν δράσεις που θα είναι αποτέλεσμα των συλλογικών διαδικασιών στη λήψη των αποφάσεων (Σολομών, 1999; MacBeath, 2005). Όμως στο στάδιο της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης δεν λήφθηκαν υπόψη από τους σχεδιαστές του έργου οι δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η ΑΕΕ. Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα είχε ως αποτέλεσμα η υιοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού-ερευνητή να καταστεί δύσκολη, γεγονός που αναδείχθηκε και σε άλλες έρευνες (Σολομών, 1999; Μπινιάρη & Μπαγάκης 2006).

Η ελλιπής στήριξη με την απουσία κινήτρων και επιμόρφωσης καθώς και η αδυναμία διεύρυνσης της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία δημιούργησε δυσκολίες στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, στους διευθυντές αλλά και στους σχολικούς συμβούλους. Η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των φορέων και των προσώπων μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση (Πολυμεροπούλου κ.ά., 2001). Σημαντική είναι όμως και η αδυναμία των υπευθύνων του έργου να δημιουργήσουν ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας, όπως είχαν ανακοινώσει στο στάδιο εισαγωγής της καινοτομίας. Έτσι, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων δεν επιτεύχθηκε στις περισσότερες σχολικές μονάδες. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα ίδια τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας (Fullan, 1988) δημιούργησαν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς και πιθανούς λόγους για να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους.

«Η ΑΕΕ είναι ένα εργαλείο και δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Πρέπει να βλέπουμε τη διαδικασία αυτή μέσα σε μια προοπτική δράσης και να την κατευθύνουμε με γνώμονα τα προσδοκώμενα οφέλη» (MacBeath et. al, 2005: 312). Η απουσία άμεσης σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την καλύτερη λειτουργία του σχολείου δεν κατέστη σαφής, αν και αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή των σχολείων (Bubb & Earley 2008, Schildcamp et. al, 2012).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην ΑΕΕ συμφωνούν στην αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, όμως διαφοροποιούνται στο περιεχόμενο της βελτίωσης και στα αναμενόμενα αποτελέσματα της. Όπως δείξαμε, ανάλογα με το ρόλο τους, οι συμμετέχοντες συνδέουν την αυτοαξιολόγηση είτε άμεσα με την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είτε με τα ευρύτερα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς όπως η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Κατανοούμε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της εισαγωγής και διαχείρισης της ΑΕΕ ως καινοτομίας στην εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται να συνεχιστεί. Οι αναλυτικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις θα μπορούσαν να συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου, ακριβώς για τη δυνατότητα διεύρυνσης του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί ως «ηθικοί φορείς της αλλαγής» (Fullan & Stiegelbauer, 1991) είναι απαραίτητο να καταστούν συμμετοχοί στο κοινό όραμα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και να συνεργαστούν με όλους τους φορείς για την πραγματοποίηση αυτού του οράματος. Απαραίτητη όμως είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με την εξασφάλιση όχι μόνο της συστηματικής τους ενημέρωσης για τα αίτια, τις διαδικασίες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την εισαγωγή μιας καινοτομίας αλλά και την ουσιαστική συμμετοχή και συναίνεσή τους στη διαμόρφωση των προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Boud, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation a case study. *Journal of Curriculum Studies*, 82, 4, 359-370.
- Γκανάκας Ι. (2006). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτσή, Β. (2011). Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καράμπελας, Κ., Kelly, A. & Φωκιάλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 56-65. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτών, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Λώλης Κ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας : Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ' δ/σης Π.Ε Αθηνών. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source-book*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Ι. Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα Σχολείο Μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Αθήνα: εκδ. Οργ. Λιβάνη.
- Μπελέσης Ι. (2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης στη Β΄ διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτρέτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Η περίπτωση του προγράμματος Carpe Vitam- Leadership for Learning. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ..) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 145-156. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Πίκλας Ι. (2011) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Πολυμεροπούλου -Κωνσταντοπούλου, Ζ., Σοφianού, Ε. (2001). Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ..) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Πώς;*, 225-237. Αθήνα: Μεταίχμιο..
- Schildkamp, K. (2009). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150-159.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Petegem, V.H. & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38, 125-152.

- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2001). Designing and Evaluating the process of scholl-self-evaluations. *Improving schools*, 14, 2, 200-212.
- Fullan, M. G. (1988) Research into educational innovation, in R. Glatter a.o (eds), *Understanding school management*, London : Open University Press, 195-201
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Χατζόπουλος, Θ. (2001). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη, στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 262-270.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.

Abstract

This study examines the opinions of school advisors, principals and teachers regarding the content and process of School Self-Evaluation (SSE), an innovation introduced on a pilot basis in the Greek educational system. Its theoretical background is focused upon studies regarding effective introduction and management of educational innovations in relation to the enhancement of educational change. We employed semi-structured interviews with 18 informants (school advisors, head teachers and teachers) that have participated in the pilot-phase of SSE. Data were analyzed using the qualitative data analysis of Miles & Huberman (1994). Results show that: firstly, participants experience difficulties in the introduction of SSE as a result of inadequate information and insufficient in-service education. These problems had consequences regarding teacher participation and the implementation process of SSE process. Secondly, despite some similarities regarding different informants' opinions, we found that their role and status within the SSE process affected their stance and position towards SSE. Finally, we found that several issues concerning the successful involvement of pupils, parents, critical friends and the wider community raised difficulties regarding joint participation in the process of SSE.

Ευγενία Πεδή

Οικονομολόγος, Med.

25^η Μαρτίου 88, Πτολεμαΐδα

2461 0 56652, epedi@uowm.gr

Σοφία Αυγητίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Τ.Θ. 21

53 100 Φλώρινα, 2385 0 55087, saugitidoy@uowm.gr