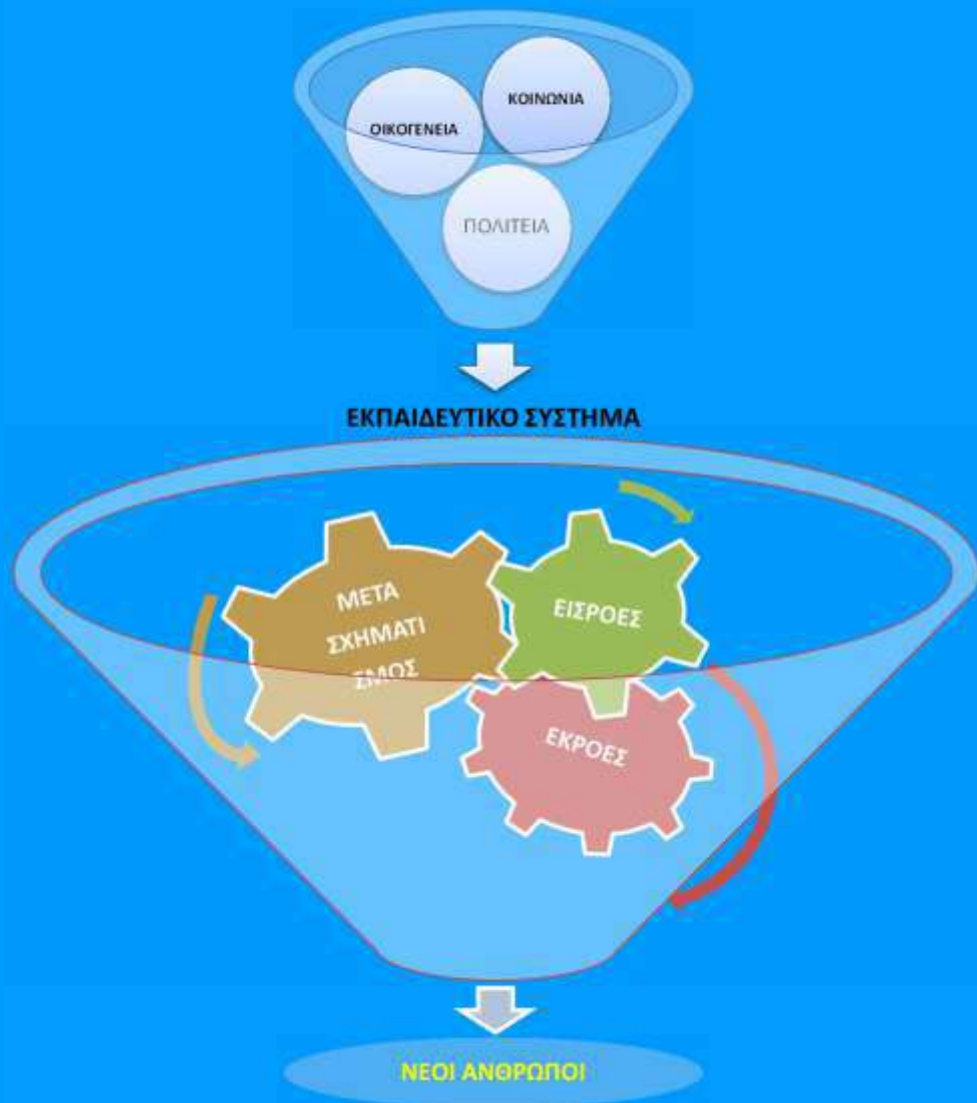


Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας



Απόψεις Διευθυντών Δημοσίων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γενικής Αγωγής Πειραιά

Βασίλειος Αναγνώστου

Αθήνα 2012

ISBN 978-960-93-4342-8

© 2012

Βασίλειος Αναγνώστου

Πυθαγόρα 11, Τ.Κ. 18756

Τηλ. & Fax: 210-400.48.47

Email: anagnostouv@yahoo.co.uk

Στη Θεολογία και τη Στελίτσα μας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	7
----------------	---

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εκπαιδευτικό έργο	16
2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	18
2.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	18
2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση και βασικές πτυχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	24
2.3. Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	27
2.4. Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	29
2.5. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική σχολική εκπαίδευση ...	35
3. Σχολική Αποτελεσματικότητα, Θ.Π.Α. και Δ.Α. του εκπαιδευτικού έργου	39
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	39
3.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της Έρευνας για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα	40
3.3. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα	42
3.4. Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας, Θ.Π.Α. και Δ.Α. του εκπαιδευτικού έργου	43
4. Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και Δείκτες Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	47
4.1. Εισαγωγικά	47
4.2. Προβλήματα εκπόνησης Θ.Π.Α. και Δ.Α. του εκπαιδευτικού έργου	49
4.3. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στην ελληνική σχολική εκπαίδευση	53
4.4. Θ.Π.Α. και Δ.Α. σε ευρωπαϊκό επίπεδο	56
4.4.1. Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση	56
4.4.2. Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης:	

Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας	59
4.4.3. Δίκτυο «Ευρυδίκη»	61
4.5. Προτεινόμενο Πλαίσιο Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας	64
4.5.1. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση των Εισροών	68
4.5.2. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση του Μετασχηματισμού	75
4.5.3. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση των Εκροών	96

5. Διευθυντής σχολικής μονάδας και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

5.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας..	102
5.2. Ο ρόλος του διευθυντή ελληνικής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	109

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6. Η έρευνα

6.1. Σπουδαιότητα του θέματος και προϋπάρχουσες έρευνες	116
6.2. Σκοπός και στόχοι	118
6.3. Ερευνητικά ερωτήματα	119
6.4. Μεθοδολογία	122
6.4.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	122
6.4.2. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου	123
6.4.3. Κατασκευή - Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου	124
6.4.4. Περιγραφή του ερωτηματολογίου	125
6.4.5. Χορήγηση του ερωτηματολογίου	127
6.4.6. Περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας	128
6.4.7. Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος της έρευνας	130
6.4.8. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	130

7. Αποτελέσματα

7.1. Περιγραφή των Ανεξάρτητων Μεταβλητών	132
7.2. Περιγραφή των Εξαρτημένων Μεταβλητών	138

7.3. Πρώτος Άξονας - Συγκρίσεις Μ.Ο. των απόψεων για τις ΘΠΑ στο πλαίσιο εκπαιδευτικού έργου: «Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές».	140
7.4. Δεύτερος άξονας – διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις	145
7.4.1. Φύλο και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	145
7.4.2. Ηλικία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	147
7.4.3. Βασικές σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	149
7.4.4. Πρόσθετες σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	150
7.4.5. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	151
7.4.6. Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	152
7.4.7. Περιοχή Σχολείου και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές	153
7.5. Τρίτος Άξονας: Σχέσεις Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών ...	154
8. Συζήτηση	156
8.1. Συμπεράσματα	156
8.2. Περιορισμοί έρευνας	172
8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	173
Βιβλιογραφία	174
Παράρτημα	198

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας αποτελούν οι συχνές αλλαγές σε γνώσεις, θεσμούς, ιδέες και πρακτικές καθιστώντας την έννοια της αλλαγής ως μία κανονικότητα. Αυτό το στοιχείο καθιστά το ανθρώπινο περιβάλλον περίπλοκο και ρευστό απαιτώντας από τον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις αλλαγές προκειμένου να τις ελέγξει, αλλά και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους. Ρόλο ενισχυτικό σε αυτή την ανθρώπινη προσπάθεια καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση, η οποία ως θεσμός και η σχολική κοινότητα ως μικρογραφία της σύνολης κοινωνίας, μαζί με την οικογένεια και άλλους κοινωνικοποιητικούς παράγοντες οφείλουν να στηρίξουν τον άνθρωπο και, τελικά, την ίδια την κοινωνία, σε μία αμφίδρομη σχέση όπου οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και αυτά συντηρούν και ανανεώνουν την πρώτη (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Μιχόπουλος, 1998). Βασικές προκλήσεις οι οποίες ορίζουν το ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία αποτελούν οι πόροι, η κοινωνική ένταξη και η κοινωνία της γνώσης. Η κατανομή και χρήση των διατιθέμενων πόρων για τις εκπαιδευτικές δαπάνες, η κοινωνική ένταξη των νέων μέσω της πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας και τη συνεπαγόμενη κοινωνική συνοχή, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από στερημένα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα και η κοινωνία της γνώσης προϋποθέτουν από τους ανθρώπους την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τη δια βίου μάθηση και την επίλυση προβλημάτων ώστε να καταστούν πολίτες ενεργητικοί και κριτικά σκεπτόμενοι, με σεβασμό στην ετερότητα και την ολόπλευρη ανάπτυξη (McBeath, 2005). Η κατάσταση αυτή απαιτεί επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να ανταποκρίνεται η αποτελεσματικότητά τους στις σύγχρονες συνθήκες (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα προβάλλεται πλέον ανοικτά η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ανθρώπων, μέτρων, δραστηριοτήτων και θεσμών είτε ως αποτέλεσμα πίεσης εσωτερικής όσο και από εξωτερικούς παράγοντες όπως οι διεθνείς οργανισμοί Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ και η UNESCO (Δημητρόπουλος, 2007α). Στο συνεχώς διαμορφούμενο, ανοικτό και περίπλοκο

κοινωνικό περιβάλλον η εμφάνιση της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης - σύστημα, σχολική μονάδα και σχολική αίθουσα - ως αναγκαιότητα για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο συζητήσεων και ερευνών που έχουν δεχθεί αντικρουόμενες κριτικές (Teddle & Reynolds, 2000). Από αυτές τις διεργασίες επηρεάζεται διαρκώς ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διοίκηση και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και του αντίστοιχου έργου σε όλα τα επίπεδά του σε σχέση με τα αιτήματα της κοινωνίας της γνώσης, της ανάπτυξης, της κοινωνίας, της πολιτικής και της οικονομίας. Στοχεύει δε, στην αποτίμηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999· McBeath et al., 2005).

Το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης άρχισε να ερευνάται από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία (Worthen & Sanders, 1987), αλλά ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ερευνητές, σχεδιαστές-ηγέτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι συνδικαλιστικοί φορείς), πολιτικοί, οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι και διεθνείς οργανισμοί ασχολούνται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στη σχολική μονάδα ως βασικό κύτταρο των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2004· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Με την αναζήτηση των χαρακτηριστικών σχολικών μονάδων που παράγουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο ασχολείται η επιστημονική έρευνα για τη «Σχολική Αποτελεσματικότητα» η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην επίδραση των παραγόντων που ρυθμίζουν την τελική έκβαση του εκπαιδευτικού έργου και στοχεύει στη μείωση της επίδρασης μεταβλητών όπως των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων που συμβάλουν στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό αποκλεισμό μαθητών (Mortimore et al., 1998), δανείζοντας, παράλληλα, πολλές φορές τα πορίσματά της στην έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Teddle & Reynolds, 2000). Έτσι, ξεκίνησε η ερευνητική παράδοση της «Σχολικής Αποτελεσματικότητας» για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των «Αποτελεσματικών Σχολείων» η οποία τροφοδοτεί και την έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ήδη από τη δεκαετία του '60 στις ΗΠΑ και αργότερα στη Μ. Βρετανία και στα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου εξετάστηκαν οι επιδράσεις του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης με αφορμή τις έρευνες των Coleman et al. (1966) και των Jencks et

al. (1972) στις ΗΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονταν στους μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον σημείωναν χαμηλότερες επιδόσεις με αποτέλεσμα τη μείωση των πιθανοτήτων για την κοινωνική ανέλιξή τους. Κατέληξαν δε, ότι η σχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να άρει τα ανασταλτικά εμπόδια που θέτουν το στερημένο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον των οικογενειών των μαθητών· παρόμοια δε επίδραση εντοπίστηκε και στο περιβάλλον των μαθητών των μεταναστών λόγω των ελλειμμάτων τους στη γλωσσική γνώση της χώρας υποδοχής. Σε απάντηση αυτών των ευρημάτων διενεργήθηκε η έρευνα του Edmonds (1979) επιβεβαιώνοντας πέντε παράγοντες του «αποτελεσματικού σχολείου»: η «ισχυρή διοίκηση του σχολείου», το «σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο», οι «υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών», το «σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων» και η «έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων».

Κυρίαρχη θέση στη μελέτη του εκπαιδευτικού έργου που διενεργούν αυτά τα ερευνητικά πεδία κατέχουν οι πτυχές ή οι θεματικές περιοχές του εκπαιδευτικού έργου που αφορούν τη Διδασκαλία και Μάθηση ως διαδικασία, το Κοινωνικό, το Οικονομικό και το Πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η Ηγεσία, η Οργάνωση και η Διοίκηση της σχολικής μονάδας, το Σχολικό Κλίμα και τα ποικίλα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (Mortimore et al., 1988; Teddlie and Stringfield, 1993; Levine and Lezotte, 1990; Bush, 2005; Σαϊτής, 2008). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική αποτελεσματικότητα, στο συστημικό μοντέλο η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος στηρίζεται σε τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου: τις «Εισροές» από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον, τις «Διαδικασίες Μετασχηματισμού» των εσωτερικών δομών του σχολείου και τις «Εκροές» οι οποίες αφορούν την επίτευξη των στόχων. Αυτές οι τρεις φάσεις παρέχουν ένα πλαίσιο αποτίμησης της σχολικής αποτελεσματικότητας στο οποίο εντάσσονται οι θεματικοί άξονες και οι επιμέρους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες για να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ευρύτητα στην ανάλυση των συλλεχθέντων αποτελεσμάτων (Hoy & Miskel, 2008).

Οι «Εισροές» αφορούν θεματικές περιοχές του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες υφίστανται πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και αφορούν τόσο τους ανθρώπινους όσο και τους υλικούς πόρους του ως προς την κατάσταση και τις

ανάγκες τους. Κρίσιμες θεωρούνται το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών της σχολικής μονάδας, η υλικοτεχνική υποδομή καθώς και οι υλικοί και οι οικονομικοί πόροι καθώς επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών (Mortimore et al., 1988; Levine and Lezotte, 1990).

Η φάση του «Μετασχηματισμού» αναφέρεται στις διαδικασίες που ακολουθούνται και εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Βασικότερη θεματική περιοχή του εκπαιδευτικού έργου έχει αναδειχθεί η Διδασκαλία και Μάθηση και αφορά το διδακτικό και το μαθησιακό έργο που επιτελείται, κυρίως, στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, πολύ σημαντική επίδραση ασκούν το στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι σχέσεις γονέων και σχολείου και οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία, η οργάνωση και η διοίκηση στο σχολείο και οι δράσεις για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Mortimore, 1988; Sammons et al. 1995; Connors & Epstein, 1995).

Οι «Εκροές» σχετίζονται με το σύνολο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών και δεν περιορίζονται στις επιδόσεις στα μαθήματα, αλλά αφορούν και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Kochan et al., 1996; Mortimore et al., 1988; Teddlie and Stringfield, 1993; Fitz-Gibbon, 1996a).

Το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται από ποικίλα και σύνθετα χαρακτηριστικά, στοιχείο το οποίο συνιστά σοβαρό περιορισμό στην όποια προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου αξιολόγησής του. Όμως, παρά τις δυσχέρειες στην εκπόνηση θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης θεωρείται δυνατή η θέσπιση κατανοητών, έγκυρων και αντικειμενικών θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης με επιστημονική ισχύ και με την προϋπόθεση του προσεκτικού καθορισμού, της στάθμισής της βαρύτητάς τους και της συνεργασίας των επιστημόνων με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η χρήση των δεικτών αξιολόγησης της εκπαίδευσης πρέπει και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και διακίνηση της γνώσης, την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και κοινωνικής κινητικότητας, στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, την καλλιέργεια αξιών και την αποτελεσματική διάθεση και χρήση ανθρώπων και οικονομικών πόρων (Teddlie & Reynolds, 2000).

Η έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ασχολείται με θεμελιώδη ζητήματα όπως η αναγκαιότητα αυτής, οι σκοποί και στόχοι της, οι φορείς που διενεργούν τις αξιολογικές διαδικασίες, τα πρόσωπα ή οι φορείς που αξιολογούνται, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα αξιολόγησης, ο χρόνος και ο χώρος αξιολόγησης, οι μορφές/είδη αξιολόγησης, οι όροι, οι προϋποθέσεις και οι αρχές της αντικειμενικής αξιολόγησης, η χρήση των αξιολογικών καταγραφών και αποτιμήσεων και, τέλος, τα κριτήρια, οι δείκτες και οι θεματικές περιοχές ή άξονες που χρησιμοποιούνται.

Αν και η διεθνής έρευνα ασχολείται περισσότερο με την τελευταία πτυχή στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας, στην Ελλάδα λόγω των αρνητικών βιωμάτων από το θεσμό της λεγόμενης «επιθεώρησης των σχολείων» μέχρι το 1982 η ερευνητική συζήτηση περιστρέφεται περισσότερο στα πρώτα ερωτήματα (πώς, γιατί, πότε, ποιος, ποιον, πώς) και, λιγότερο, για τη διερεύνηση των θεματικών περιοχών, των δεικτών και των κριτηρίων αξιολόγησης. Έτσι, για το ζήτημα αυτό, παρά τη συγκέντρωση ευρημάτων για την ποιότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αυτά δεν αντιμετωπίζουν την έννοια και την πράξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλο το εύρος του, αλλά περιορίζονται, συνήθως, στους γενικούς όρους-τομείς της «υπηρεσιακής συνέπειας», της «υπευθυνότητας» και των «πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού» (Ματθαίου, 2000· Καπαχτσή, 2007· Γκανάκας 2006· Χαρακόπουλος, 1998).

Παράλληλα, σε θεσμικό επίπεδο, η Πολιτεία παρά την πληθώρα νόμων, τα τελευταία είκοσι και πλέον έτη, δεν έχουν θεσπιστεί συγκεκριμένα, σαφή και αναλυτικά κριτήρια, δείκτες και θεματικές περιοχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής αίθουσας προκαλώντας σύγχυση στον εκπαιδευτικό κόσμο (Δεληγιάννη, 2002).

Ειδικότερα, για την ελληνική κοινωνία η οποία προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία και το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα που οφείλει να καλύψει νέες ανάγκες, η χρόνια απουσία αξιολογικών διαδικασιών, ουσιαστικά, ενισχύει την απόκρυψη της πραγματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα: σχολικής αίθουσας, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, δεν ανατροφοδοτείται η γνώση της υπάρχουσας κατάστασης σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε βελτιώνονται η σχολική αποτελεσματικότητα, οι πρακτικές και, επομένως, η

ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μη παρέχοντας, τελικά, κίνητρα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Το ζήτημα της διερεύνησης των θεματικών περιοχών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς μετόχους της σχολικής μονάδας (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές). Ωστόσο, η διεθνής και η ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνουν με έμφαση τον εποπτικό, συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο των διευθυντών διότι αυτοί γνωρίζουν το πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο τους, διαχειρίζονται τις οικονομικές υποθέσεις, εξασφαλίζουν τα αναγκαία υλικοτεχνικά μέσα, ασκούν ηγεσία, επιδρούν και, ίσως, δημιουργούν τις συνθήκες του σχολικού κλίματος, διαχειρίζονται το διδακτικό δυναμικό και επηρεάζουν, ακόμη και, τις εκροές του εκπαιδευτικού έργου. Άρα, μπορούν να σχηματίζουν και να εκφέρουν βαρύνουσα άποψη για την επιλογή των δεικτών και των θεματικών περιοχών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας τους.

Αυτή η έλλειψη στη γνώση για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου δημιουργεί ερευνητικό κενό το οποίο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει με το να διερευνήσει τις προτιμήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη νομαρχία Πειραιά ως προς τις ΘΠΑ εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας για καθεμία από τις φάσεις του «Εισροές», «Διαδικασίες», «Εκροές». Η επιλογή του πλαισίου αυτού δικαιολογείται από το γεγονός ότι το σχολείο δεν λειτουργεί εν κενώ· αποτελεί κοινωνικό σύστημα, δέχεται εισροές από την κοινωνία, λειτουργεί στους κόλπους της και οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες λαμβάνουν τις εκροές για να τη στελεχώσουν ως ενήλικες. Έτσι το πλαίσιο αυτό καθοδηγεί τη σχετική έρευνα, τη δομή, τη λειτουργία και τις συσχετίσεις των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, προσπαθεί να εξετάσει την ύπαρξη σχέσης ή διαφοροποίησης αυτών των απόψεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία) των διευθυντών και, τέλος, παρέχει εικασίες για την αιτιολογία αυτών των απόψεων.

Η μελέτη αυτή, μετά την εισαγωγή δομείται σε δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό μέρος. Το Θεωρητικό Μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια: Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου» με την παράθεση σχετικών ορισμών για το περιεχόμενο, τα επίπεδα και τους παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή του.

Το 2^ο κεφάλαιο αφορά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Εκκινεί με τον προβληματισμό για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και των βασικών πτυχών του. Ακόμη, παρουσιάζονται αδρομερώς τόσο τα χαρακτηριστικά των δύο κυριότερων μοντέλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (τεχνοκρατικό και ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό) όσο και οι μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου («εξωτερική αξιολόγηση», «αυτο-αξιολόγηση» ή «εσωτερική αξιολόγηση» και η συνδυασμένη μορφή). Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με σύντομη αναδρομή της «περιπέτειας» των εκδοθέντων, αλλά μη εφαρμοσθέντων, νομικών διατάξεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική σχολική εκπαίδευση και των προβλημάτων που προκύπτουν από την ανυπαρξία θεματικών περιοχών και των δεικτών αξιολόγησης.

Η «Σχολική Αποτελεσματικότητα- Ποιότητα και ΘΠΑ, ΔΑ του εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνεται στο τρίτο κεφάλαιο το οποίο, αρχικά, αποσαφηνίζει τις έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας. Ακολουθούν η σύντομη ιστορική αναδρομή της Έρευνας για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και η περιγραφή της θεώρησης του θεσμού του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος. Τέλος, παρουσιάζονται τα τρία μοντέλα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας του «Σκοπού», των «Πόρων» και το «Ενοποιημένο» και πώς αυτά καθορίζουν Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης και Δείκτες Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και Δείκτες Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» μετά την αποσαφήνιση των Δεικτών Ποιότητας περιγράφονται τα προβλήματα εκπόνησης Θ.Π.Α. και Δ.Α., οι μέχρι σήμερα προσπάθειες δημιουργίας Θ.Π.Α. και Δ.Α. στην ελληνική σχολική εκπαίδευση αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ειδικά για την Ευρώπη περιγράφονται οι Θ.Π.Α. και οι Δ.Α. στην «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση», την «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας» και τη σχετική μελέτη του Δικτύου «Ευρυδίκη». Τέλος, η παρούσα έρευνα προτείνει ένα «Πλαίσιο Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας τις οποίες επιμερίζει στις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας, των Εισροών, του Μετασχηματισμού και Δ.Α. των Εκροών.

Στο τελευταίο 5^ο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, αναφέρονται η σπουδαιότητα του γενικού ρόλου του Διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας και του θεσμικού ρόλου του διευθυντή ελληνικής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο δεύτερο μέρος της εμπειρικής προσέγγισης ανήκουν τρία κεφάλαια. Το 6^ο κεφάλαιο ασχολείται με τη σπουδαιότητα του θέματος και τα ζητήματα εστίασης των προϋπαρχουσών ερευνών, το σκοπό και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία. Η Μεθοδολογία περιλαμβάνει την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του ερευνητικού εργαλείου, την κατασκευή - ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, την περιγραφή και τη χορήγησή του και, τέλος, περιγράφονται ο πληθυσμός της έρευνας και της σύνθεσης του δείγματος της έρευνας καθώς και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο 7^ο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, αρχικά, περιγράφονται οι ανεξάρτητες και οι εξαρτημένες μεταβλητές. Έπεται ο πρώτος άξονας των ερευνητικών ερωτημάτων όπου συγκρίνονται οι απόψεις των διευθυντών για τις ΘΠΑ σε καθεμία από τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου: «Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές», ενώ, στο δεύτερο άξονα εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις και οι συσχετίσεις των ανεξάρτητων με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Τέλος, στον τρίτο Άξονα εξετάστηκαν οι σχέσεις των Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με το 8^ο κεφάλαιο στο οποίο εκτίθενται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Ο όρος του «εκπαιδευτικού έργου» εμφανίζεται στην Ελλάδα με το Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος του 1987 προκειμένου να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που προέβλεπε ο Ν. 1566/1985. Πιο έντονα επισημαίνεται με τους Ν. 2525/1997 και Ν. 2986/2002 μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των θεματικών περιοχών αξιολόγησης από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (προσωπικότητα, κοινωνικά και πολιτικά φρονήματα) που ίσχυαν με τον καταργηθέντα θεσμό της Επιθεώρησης το 1982, στο παρεχόμενο «εκπαιδευτικό έργο» στο σχολείο. Με την εισαγωγή αυτού του νέου όρου αναδεικνύονται ο ρόλος και η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών και η κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου αντί της αυστηρά ηθικής αποστολής του αποκαθιστώντας τη λειτουργική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία (Ξωχέλλης, 1990). Αν και, αυτή η μετατόπιση θεωρήθηκε ως προσπάθεια απόκρυψης της διαδικασίας αξιολόγησης, ελέγχου, συμμόρφωσης και υποταγής των εκπαιδευτικών στις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις που ρυθμίζουν τη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1992), ωστόσο, αναδύθηκαν βασικοί παράγοντες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο όπως οι δομές και η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η υλικοτεχνική υποδομή του, οι ομάδες αναφοράς, η τοπική κοινωνία καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα με τις δομές, τη χρηματοδότηση και τη λειτουργία του (Γκανάκας, 2006).

Το «εκπαιδευτικό έργο», ως ευρεία έννοια, έχει λάβει μεγάλο αριθμό συναφών ορισμών αλλά και άλλων διαφορετικών μεταξύ τους, ανάλογα με τη μετατόπιση του νοηματικού βάρους τους. Για τον Γκότοβο (1984) το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ενώ για τον Κασσωτάκη (1992) με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούνται όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος ως παραγωγή και ως δυνατότητες των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και δρουν συνεργατικά με σκοπό τη δημιουργία μιας μελλοντικής κοινωνίας η οποία θα διέπεται από το δίκαιο και την αρμονική συμβίωση. Για τον Παπακωνσταντίνου (1992:20) «το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής

πράξης» η οποία επισυμβαίνει σε τρία επίπεδα: συστήματος, σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης και εξαρτάται από τη σύνολη λειτουργία του σχολείου. Έτσι κατά τον τελευταίο ορισμό το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας στο σχολείο ως όλον και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης (Μαντάς, κ.ά., 2009). Χαρακτηρίζεται δε το εκπαιδευτικό έργο, ως «αυθεντικό», «σύνθετο» και «σχετικό». «Αυθεντικό» διότι επέχει τα χαρακτηριστικά διδακτικού και μαθησιακού γεγονότος ανεπανάληπτου και αυθύπαρκτου διότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να επαναλάβουν την ίδια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με τους ίδιους όρους. «Σύνθετο» λόγω του πλήθους των παραγόντων και των επιμέρους παραμέτρων τους που επιδρούν στην παραγωγή του δηλαδή οι «Γενικές συνθήκες λειτουργίας του σχολικού θεσμού», οι «Τοπικοί όροι της εκπαίδευσης» και «οι Συνθήκες της εκπαιδευτικής πράξης». Τέλος, το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται ως «σχετικό» επειδή ως ανθρώπινη δράση είναι ασαφής και υποκειμενική, δεν μπορεί να καταγραφεί, να ερμηνευθεί και εν τέλει να αξιολογηθεί (Παπακωνσταντίνου, 1992). Έτσι, αποσαφηνίζοντας τον όρο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί σύνθετη, σκόπιμη και οργανωμένη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί παράγοντες και παράμετροι· πραγματώνεται δε, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο).

Η αξιολογική ανάλυση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί, εκτός άλλων, καθορισμό θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης σε τρεις φάσεις δηλαδή τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές τους (Hoy & Miskel, 2008). Σε αυτές τις διαστάσεις δεδομένα από το περιβάλλον δημιουργούν το πλαίσιο των εισροών οι οποίες μετασχηματίζονται μέσω των δομών και των διαδικασιών για να παράξουν τα αποτελέσματα-εκροές με άμεσους αποδέκτες τους μαθητές, αλλά και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τελικά τη σύνολη κοινωνία. Όμως οι ανάγκες και τα όρια της παρούσας έρευνας περιορίζονται στο εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στη σχολική αίθουσα.

2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

2.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση αποτελεί δομικό στοιχείο της λειτουργίας των κυριότερων τομέων της ατομικής και της συλλογικής ανθρώπινης δραστηριότητας, ανάμεσα στους οποίους ανήκει και η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στο περιβάλλον της σύγχρονης οικονομικής δυσχέρειας επιβάλλεται περισσότερο από ποτέ η αξιολόγηση να ελέγξει, κατά το δυνατόν, την καλύτερη διαχείριση και αξιοποίηση ανθρώπων, σκοπών, στόχων, φορέων, μέσων, υλικών, πόρων και δράσεων με σκοπό τη βέλτιστη απόδοση, την ορθολογική επιλογή, τη μέγιστη παραγωγικότητα και την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (McBeath et al., 2005· Δημητρόπουλος, 2007β). Παρόμοια, κινείται το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο διεθνώς όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλειονότητα τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμφωνούν με την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας επικαλούνται τουλάχιστον παιδαγωγικούς, οργανωτικούς-διοικητικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς και πολιτικο – ιδεολογικούς λόγους οι οποίοι, ενδέχεται, να παραπέμπουν σε ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου.

Παιδαγωγικοί λόγοι: Ορισμένες βασικές προκλήσεις τις οποίες χρειάζεται να διαχειριστούν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την προσπάθεια ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό σχολείο, η σύνδεση του σχολείου με την αγορά, η εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων και νέων ερευνητικών δεδομένων που επηρεάζουν την αποτελεσματική μάθηση, νομοθετικές αλλαγές που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και οι απαιτήσεις για εφαρμογή και διαχείριση καινοτομιών (McGilchrist, Myers & Reed, 2004).

Εστιάζοντας στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αυτή αποτελεί καίριο στόχο και βασικό έργο της ποιοτικής σχολικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας που θα καταλήγουν σε μάθηση συνιστούν πεδίο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Μάλιστα, αυτές οι διδακτικές στρατηγικές πρέπει να συνδέονται με τον περιορισμό της σπατάλης σε χρόνο, εποπτικά υλικά, οικονομικά μέσα και προσπάθεια με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Αυτό προϋποθέτει την προσαρμογή των μαθητών στα δεδομένα του

σχολικού περιβάλλοντος, αλλά, ταυτόχρονα και την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή δημιουργώντας κίνητρα και προσδοκίες για αμφότερους - σχολείο και μαθητές (Δημητρόπουλος, 2007α).

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη ποιοτικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Πασιαρδής κ.ά., 2007). Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου διευρύνεται η γνώση για το επιτελούμενο έργο σε κάθε σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται και προωθούν την ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων και των ιδίων ανταποκρινόμενοι στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Σολομών, 1999· Κασσωτάκης, 2003· Ξωχέλλης, 2006). Επιπλέον, διαδίδονται εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές γνωστοποιώντας στους ενδιαφερόμενους τις επιτυχημένες πρωτοβουλίες και τις συνθήκες πραγματοποίησής τους. Τέλος, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οδηγούν σε επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και της συμβατότητας μεταξύ των επιλογών και των χρησιμοποιούμενων μέσων (UNESCO, 2002).

Οργανωτικοί-διοικητικοί λόγοι: Αξιολογώντας ζητήματα οργανωτικά και διοικητικά όπως η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η προαγωγή των μαθητών, οι διεκπεραιωτικές εργασίες, η λήψη αποφάσεων και το στυλ ηγεσίας διαπιστώνεται η σημαντική επίδρασή τους στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2007β). Ακόμη, η αποκέντρωση και η αυτονόμηση της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας και η αντιστοίχισή της με αυτήν της οικονομίας της αγοράς επιφέρει μεν την αποδέσμευση από την κεντρική διοίκηση, αλλά ομογενοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους (Eurydice, 2004) οι οποίοι αξιολογούνται στις εκροές του εκπαιδευτικού έργου.

Επαγγελματικοί λόγοι: Οι στάσεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών ασκούν τη σημαντικότερη επίδραση στην επίτευξη της αποτελεσματικής μάθησης και της γενικότερης βελτίωσης των σχολικών μονάδων (Fullan, 2001; Watkins, 2005· McBer, 2000). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική παράμετρο για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και για τη δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου (Fullan, 2001· Elmore, 2000), ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου σχολική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί αμφισβητούνται αμφότεροι. Απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να σταθούν κριτικά σε όλες αυτές τις εξελίξεις και να καταστούν οι ίδιοι φορείς αλλαγών και πρωτοβουλιών επιδεικνύοντας πνευματική ευελιξία και

ψυχολογική ετοιμότητα για αλλαγή, ώστε να αναθεωρούν κριτικά τις πρακτικές τους και να προσαρμόζονται σε νέες απαιτήσεις υιοθετώντας νέες γνώσεις, εφαρμόζοντας νέες πρακτικές και αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση της ποιότητας του έργου τους εξαρτώνται και από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους, στην πλειονότητα των χωρών (Ζουγανέλη κ.ά., 2007) διότι ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας εντοπίζει τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως πρωταγωνιστών της διδακτικής πράξης και εξυπηρετεί την ενίσχυση και την ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες (Stronge, 1995). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά όταν αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε νέα θέματα, συμπληρώνουν τις προϋπάρχουσες, προωθούν την ικανότητα του διδάσκειν, αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας και συνειδητοποιούν τις διαστάσεις του επαγγέλματός τους (Fullan & Hargreaves, 1992). Επιπλέον, επιδιώκουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις τους, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Earley & Bubb, 2004· Φωκιάλη κ.ά., 2005).

Οικονομικοί λόγοι: Τα κράτη προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα οικονομικά προβλήματά τους (αυξανόμενα ποσοστά ανεργίας, ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, δημοσιονομική πολιτική και ελλείμματα) ωθούνται στην υιοθέτηση αξιολογικών συστημάτων που ελέγχουν την οικονομική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Υφαντή, 2001). Το σύγχρονο σοβαρό πρόβλημα εξεύρεσης πόρων και αγαθών επιβάλλει περισσότερο αποτελεσματική διαχείριση των χορηγούμενων πιστώσεων για την εκπαίδευση, ώστε τόσο οι προσπάθειες των εμπλεκόμενων σε αυτή όσο και οι δαπάνες να καταλήγουν στα μεγαλύτερα οφέλη για το κοινωνικό σύνολο. Παρόμοια, η διαχείριση του χρόνου συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική προσπάθεια και την αξιολόγησή της πρέπει να αξιοποιείται ανάλογα. Επιπλέον, τα πενιχρά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με την εξωσχολική πραγματικότητα επέφεραν δριμεία κριτική κατά των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι, ως αντίδραση αναδύθηκε η απαίτηση της απόδοσης λόγου (accountability) στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2007α· Eurydice, 2004). Η απόδοση λόγου στους πολίτες για τις εκπαιδευτικές δαπάνες εντάσσεται στο δικαίωμα της κοινής γνώμης, ιδιαίτερα των γονέων και των μαθητών «ως καταναλωτές του εκπαιδευτικού αγαθού να μπορούν να επιλέγουν τις

εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν τα σχολεία» (Ανδρέου, 2003) και να ενημερώνονται υπεύθυνα τόσο για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για την επίδρασή του στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτυγχάνεται με τη δημιουργία αντικειμενικού και δημοσίου συστήματος αξιολόγησης (UNESCO, 2002). Όμως, για πολλούς ερευνητές αυτές οι αντιλήψεις προέρχονται από το χώρο του νεοφιλελευθερισμού συνιστώντας σύνδεση της εκπαίδευσης με την ελεύθερη οικονομία (Morley & Rasool, 2000).

Πολιτικο-ιδεολογικοί λόγοι: Το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας αποτελεί ταυτόχρονα ιδεολογικό και πολιτικό και, ειδικά στην Ελλάδα, ο δημόσιος λόγος για το θέμα αυτό εξαντλείται σε ιδεολογικούς αφορισμούς και συνθηματολογικούς διαξιφισμούς (Ματθαίου, 2007). Γενικά, κατά τον Παπακωνσταντίνου (1992) διακρίνονται δύο διαφορετικές θεωρήσεις του σχολείου και των λειτουργιών του με αντίθετες αφετηρίες, προσανατολισμούς και τοποθετήσεις, αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η μία πλευρά προβάλλει την ανάγκη να επικρατήσει μια ενιαία αντίληψη για τη σχολική γνώση, τις παιδαγωγικές μεθόδους, το έργο και το ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου, τους μηχανισμούς και τα πλαίσια που θα διασφαλίσουν μία ενιαία και ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο. Αυτή η άποψη, προερχόμενη από την αντίληψη για την κρίση του σχολικού θεσμού στο ζήτημα των άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τείνει να επιρρίψει τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για να δικαιολογήσει την επιδίωξη της κυρίαρχης ιδεολογίας για την άσκηση τεχνοκρατικού ελέγχου στο σχολείο αποτιμώντας την επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα και την ποιότητα προσφοράς έργου και αποκαθιστώντας τη χαμένη αξιοπιστία του σχολείου.

Η άλλη πλευρά -νεομαρξιστικής έμπνευσης- θεωρεί ότι το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής με τη διαίρεση των ανθρώπων σε τάξεις και στη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές τάξεις, των κεφαλαιοκρατών και των εργαζομένων. Ωστόσο, πέρα από τις δύο παραπάνω τάσεις εμφανίζεται και η τάση η οποία, αν και απορρίπτει τον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, αποδέχεται την αναγκαιότητά της, δεχόμενη μοντέλα εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με προτίμηση στην αυτο-αξιολόγησή της (Αθανασιάδης, 2001) διότι αυτή συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (McBeath, 2001).

Αναφορικά με την Ελλάδα η οποία, συνήθως, εισάγει καινοτομίες, δέχεται την πίεση από τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001) και του Έκτακτου Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, στη Λισαβόνα το 2000 όπου τέθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές και οι στρατηγικοί στόχοι για τη σύγκλιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με κύριο προσανατολισμό τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών σε αυτά και το άνοιγμά τους στην κοινωνία, καθώς η παιδεία αποτελεί το βασικότερο μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και τη στήριξη του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέστησαν σαφές ότι οι μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να επισπευστούν με σκοπό να επιτευχθούν οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί στόχοι (Δρούλια & Πολίτης, 2008). Έτσι η αναγκαιότητα εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα της αξιολόγησης τη μετατρέπει σε «όχημα της ποιότητας της εκπαίδευσης» συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στην ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα (Δούκας, 2002) θεωρώντας την αξιολόγηση ως αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η αναγκαιότητα της υιοθέτησης αξιολογικού συστήματος σχολικών μονάδων ενισχύεται και από την απαίτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών επιλογών για απόδοση λόγου από τις σχολικές μονάδες ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους καθώς και το δικαίωμα των γονέων για ελεύθερη επιλογή σχολείων ωθώντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω του ανταγωνισμού των σχολείων (Ανδρέου, 2003).

Στον αντίποδα, πλήθος ερευνών απορρίπτουν την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με επιχειρήματα κοινωνιολογικά, φιλοσοφικά, μεθοδολογικά και ψυχοπαιδαγωγικά. Το βάρος της κριτικής τους επικεντρώνεται σε πολλά και συγκεκριμένα δισεπίλυτα προβλήματα όπως η έλλειψη αντικειμενικότητας των κριτηρίων εκπαιδευτικών εκροών, η δυνατότητα μέτρησης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ασυμφωνία στα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η συγκρισιμότητα και η προγνωστική ισχύς της Αξιολόγησης, οι σκοποί, οι προϋποθέσεις, τα «υποκείμενα» και τα «αντικείμενα» της αξιολόγησης, οι ικανότητες των αξιολογητών και οι πολιτικές σκοπιμότητες που εξυπηρετούνται (Παπακωνσταντίνου, 1992· Μπουζάκης, 2006· Δημητρόπουλος, 2007α· Κάτσικας

κ.ά., 2007). Επιπλέον, από πολλούς ερευνητές το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέεται με την αντιπαράθεση ομάδων πίεσης (πολιτείας, εκπαιδευτικών και άλλων) στην εκπαίδευση με σκοπό να ελέγξουν και να προσαρμόσουν τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης στα συμφέροντα-επιδιώξεις τους (Broadfoot, 1996). Αυτό οδηγεί στο πρόβλημα της μη αποδοχής της εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ως λύση να αναδύονται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης σε αυτούς.

Στην Ελλάδα, αν και δεν έχει επέλθει συναίνεση στο θέμα αυτό, σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης της Πολιτείας, οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων (Ο.Λ.Μ.Ε. και Δ.Ο.Ε.) προκρίνουν ένα περισσότερο αποκεντρικό και συμμετοχικό μοντέλο. Η ΔΟΕ υποστηρίζει ότι για να διασφαλιστεί η εμπλοκή των εκπαιδευτικών απαιτείται να προκύπτει όφελος της ίδιας της εκπαίδευσης και η Πολιτεία να δεσμευθεί ότι θα συμβάλει αποφασιστικά στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, ενώ η ΟΛΜΕ θεωρεί την αξιολόγηση ως εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007). Παρά την αμφισβήτηση και τα προβλήματα της Αξιολόγησης, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν για την αναγκαιότητά της ως διάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος και, ειδικότερα, της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Κασσωτάκης, 1997· Παπακωνσταντίνου, 1992· Γκανάκας, 2006· Χαρακόπουλος, 1998). Μάλιστα, για τον Παπακωνσταντίνου (1992:149) *«Χωρίς να αρνείται κανείς αναγκαστικά, στις σημερινές συνθήκες του σχολείου, την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, και καθώς η όποια πρόταση απόρριψής της θα χαρακτηριζόταν ως αθεράπευτος κοινωνιολογισμός, η αξιολόγηση επιβάλλεται να επανενταχθεί ως διάσταση και μέρος της συνολικής προβληματικής του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα της εκπαιδευτικής-διδακτικής πράξης»*.

Τα τελευταία χρόνια, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναπτύξει αξιολογικά εργαλεία για τα εκπαιδευτικά συστήματά τους με βάση τις ιδιαίτερες δομές και συνθήκες τους. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αν και συνεχίζει να αποτελεί θέμα αντικρουομένων θέσεων για την αναγκαιότητά της, ωστόσο, ερευνητές και υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής συμφωνούν ότι αυτή συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μονάδα, προωθεί

διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου με πλάνα δράσης, υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων με τεκμηρίωση στις πληροφορίες της αξιολογικής αποτίμησης και ωθεί στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που απαιτείται είναι η αλλαγή των αξιολογικών στόχων και μεθόδων (Κασσωτάκης, 1997), ενώ, επίκεντρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τίθεται η σχολική μονάδα καθώς αυτή αποτελεί το πεδίο όπου, πρωτίστως, διαπιστώνεται η εφαρμογή των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Eurydice, 2004).

Έτσι, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου συνιστά αναγκαιότητα ώστε να αποτιμηθούν και να βελτιωθούν οι επιδράσεις παραγόντων στις εισροές, τις διαδικασίες και στις εκροές συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, πρωτίστως, των μαθητών.

2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση και βασικές πτυχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Λεξιλογικά ο όρος «αξιολόγηση» ορίζεται ως η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας κάποιου ή σε κάτι με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2005). Από εννοιολογική άποψη, αν και ποικίλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για τον περιεκτικό όρο της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», στη βιβλιογραφία (Worthen & Sanders, 1973) δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός, καθώς η νοηματοδότησή του εξαρτάται από τα θεωρητικά μοντέλα που υιοθετούνται κάθε φορά. Η Αξιολόγηση αποτελεί μία από τις βασικές εκπαιδευτικές διαστάσεις διότι συνδέεται με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (McBeath, 2001), ενώ, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η αξιολόγηση αποτελεί πτυχή της αποτελεσματικής διοίκησής της (Προγραμματισμός - Οργάνωση- Διεύθυνση/Συντονισμός – Αξιολόγηση – Ανασκόπηση - Τροποποίηση) λειτουργώντας ως διαδικασία αποτίμησης των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Κουτούζης, 2003), αλλά και μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για τη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Θεωρώντας την αξιολόγηση ως ελεγκτικό μηχανισμό αποτελεσματικότητας, αυτή ορίζεται ως «διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης

εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (Ν. 2525/1997). Παρόμοια, ο Ανδρέου (1992) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία αποτίμησης όλων των παραγόντων που προσδιορίζουν ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια έως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους.

Αντίθετα, όταν η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζεται στον ελεγκτικό χαρακτήρα, τότε αποβλέπει σε δύο βασικούς πυλώνες: την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση προσδιορίζει το βαθμό επίτευξης των όρων και των προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούν οι επιμέρους εκπαιδευτικές συνιστώσες ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους, διευρύνει τη γνώση για το επιτελούμενο έργο σε αυτή και προωθεί διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχει (Σολομών, 1999· Κασσωτάκης, 2003· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Για τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008: 115) «η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας)». Η ανατροφοδότηση και η βελτίωση μέσω της αξιολόγησης διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, αφού κατά τον Alkin (1974, παραπομπή από Δημητρόπουλο, 2007β), η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία καθορισμού των ειδών των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν, της επιλογής, συλλογής και ανάλυσης των πληροφοριών που απαιτούνται για την λήψη αυτών των αποφάσεων και την παροχή αυτών των πληροφοριών σε εκείνους που πρόκειται να πάρουν την απόφαση. Τέλος, για το ΥΠΕΠΘ (2001) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο συστήματος αποτελεί από τη μια συλλογή πληροφοριών για τις παραμέτρους (εισροές, διαδικασίες κι εκροές) των σχολικών μονάδων και το ίδιο το σύστημα και από την άλλη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών στη σχολική αίθουσα και των αποτελεσμάτων τους.

Έτσι, η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» μπορεί να συνοψιστεί ως διαδικασία αποτίμησης των στόχων, των εξωγενών παραγόντων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της δράσης έμψυχων και υλικών παραγόντων

συλλέγοντας δεδομένα με συστηματικό, έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο ώστε αυτά να αναλυθούν και να ερμηνευθούν ως πληροφορίες και, τελικά, μέσω της ανατροφοδότησης να διευκολυνθεί η λήψη αποφάσεων παρακινώντας προς τη βελτίωση, την ισότητα ευκαιριών, την απόδοση λόγου και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Ως βασικές θεματικές περιοχές της, η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει τα διαθέσιμα μέσα, τη διαχείριση της χρηματοδότησης, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, το ανθρώπινο δυναμικό, τα πλαίσια οργάνωσης και διοίκησης, το γενικό προσανατολισμό, το παιδαγωγικό κλίμα, τη διαδικασία διδασκαλία και μάθησης και των διδακτικών μεθόδων και τα επιτεύγματα (μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά) (UNESCO, 2002).

Ως βασικές πτυχές-ερωτήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ξεχωρίζουν οι σκοποί που εξυπηρετώνται, το υποκείμενό της, δηλαδή ποιος ή ποιοι θα αξιολογούν, ποια είναι η σχέση τους με το αντικείμενο της αξιολόγησης δηλαδή τι ή ποιος θα αξιολογηθεί, ποιοι είναι οι τελικοί αποδέκτες της και με βάση ποιες θεματικές περιοχές και δείκτες θα πραγματοποιείται αυτή, πότε και πως θα γίνεται η αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση (Eurydice, 2004). Οι απαντήσεις στις επιλογές στις παραπάνω πτυχές εξαρτώνται από το κάθε φορά υιοθετούμενο γενικό μοντέλο με κυριότερα, το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004) τα οποία παρουσιάζονται στο ακόλουθο κεφάλαιο των μοντέλων αξιολόγησης.

Εστιάζοντας στα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αυτά είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Πολλαπλά, αφού, εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται με τις διαδικασίες και το βαθμό πραγματοποίησης των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, τις διδακτικές μεθόδους, τα εποπτικά μέσα, τα επιμορφωτικά προγράμματα και τους επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής· πολυεπίπεδα διότι εξετάζονται σε επίπεδα σχολικών μονάδων, τάξεων και εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνική και διεθνή κλίμακα (Παπακωνσταντίνου, 1992· Κωνσταντίνου, 2002).

Τέλος, βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός κριτηρίων κάτι που συνδέεται με το ποιος τα καθορίζει και με το εάν πρόκειται για κοινά και τυποποιημένα κριτήρια ή ορίζονται με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το τελευταίο ζήτημα των κριτηρίων αποτελεί τον πυρήνα του ερευνητικού ενδιαφέροντος αυτής

της έρευνας και εξετάζεται λεπτομερέστερα στο κεφάλαιο των θεματικών περιοχών και των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

2.3. Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Όπως προαναφέρθηκε, τα θεωρητικά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ρυθμίζουν τις απαντήσεις στις βασικές πτυχές-ερωτήματα αυτού του πεδίου όπως αυτό των ΘΠΑ, των ΔΑ και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ανάμεσα σε αυτά τα μοντέλα ξεχωρίζουν οι δύο κυριότερες, αλλά αντιθετικές μεταξύ τους αντιλήψεις, η τεχνοκρατική και η ανθρωπιστική-πλουραλιστική αντίληψη.

Η τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση προκρίνει από μεθοδολογική άποψη τον ποσοτικό έλεγχο της επίτευξης προκαθορισμένων, μετρήσιμων και συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων προσδίδοντας στη διαδικασία χαρακτήρα αντικειμενικότητας με σκοπό τη λήψη αποφάσεων με βάση την επεξεργασία των δεδομένων και την παραγωγή πληροφοριών. Τα μεθοδολογικά εργαλεία της αξιολόγησης λαμβάνονται από τις θετικές επιστήμες με τη μορφή ποσοτικού προσδιορισμού και μετρήσεων αποδίδοντας συγκεκριμένη αξία στο αξιολογούμενο υποκείμενο (άτομα, σχολικές μονάδες, προγράμματα) με βάση διαβαθμισμένες κλίμακες μέτρησης (Bonniol & Vial, 2007). Οι αξιολογητές, ως ιεραρχικά ανώτεροι, αξιολογούν τους αξιολογούμενους με βάση μετρήσιμους προκαθορισμένους στόχους δίχως εμπλοκή των αξιολογούμενων στη διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο έχει δεχθεί κριτική σε πολλά σημεία. Κατ' αρχάς, ως διαδικασία εστιάζει μόνον στα αποτελέσματα παραγνωρίζοντας τις εισροές και τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, τα δεδομένα και οι πληροφορίες που προκύπτουν με τη χρήση αυτού του μοντέλου ούτε αποσκοπούν ούτε επαρκούν για να ερμηνευθούν οι αιτίες της αποτελεσματικότητας ή μη των αξιολογούμενων μη συντελώντας, τελικά, στη βελτίωσή τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ουσιαστικά, αποσκοπούν στη σύγκριση και ταξινόμηση του εκπαιδευτικού έργου ομοειδών αξιολογούμενων υποκειμένων όπως των σχολείων μεταξύ τους, πρακτική, η οποία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην κατάργηση σχολείων ή τη διακοπή φοίτησης μαθητών (Goldenring Fine & Davis, 2003). Αυτές οι συνέπειες στοχοποιούν και υποβαθμίζουν το πολυσύνθετο χαρακτήρα του ρόλου και των διαδικασιών των εκπαιδευτικών και των σχολείων θεωρώντας τα ως στατικά, αντί

να κατευθύνει προς τη βελτίωση (Parsons, 1998; Δούκας, 1999). Τέλος, κατά τους Bonniol & Vial (2007), επειδή στις εκροές της σχολικής εκπαίδευσης προκύπτουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, η ποσοτική μέτρησή τους δεν είναι εφικτή.

Το ανθρωπιστικο-πλουραλιστικό μοντέλο, στον αντίποδα του τεχνοκρατικού, επικεντρώνεται στην αλληλεπιδραστική συμμετοχή των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Στους σκοπούς του ανήκουν η διερεύνηση της επίδρασης των διαφόρων παραγόντων της σχολικής διαδικασίας (εντοπισμός δυνατοτήτων και τυχόν αδυναμιών) και η βελτίωση των αξιολογούμενων και των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου τους με τη λήψη παιδαγωγικών μέτρων αντί του ελέγχου επίτευξης των στόχων και τη σύγκριση των σχολικών μονάδων (Μαντάς κ.ά., 2009). Το γεγονός ότι το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στα ανθρώπινα υποκείμενα και ότι συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη στόχων το καθιστά ανθρωπιστικό και πλουραλιστικό αντίστοιχα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ως προς τις μεθόδους του, αποφεύγονται οι ποσοτικές μετρήσεις επειδή διαπιστώνονται ποιότητες που δεν παριστάνονται αριθμητικά· η συλλογή των δεδομένων περιλαμβάνει ποικιλία μέσων και πηγών, αναφέροντας ενδεικτικά τη συστηματική παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια.

Το ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνει ο «κριτικός φίλος» ο οποίος βοηθά τους αξιολογούμενους να αναλάβουν την αυτο-αξιολόγησή τους για να πρωταγωνιστήσουν οι ίδιοι στην ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη του σχολείου με σχέδια δράσης. Έτσι, εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία εξελίσσονται ταυτόχρονα μέσω της ανατροφοδότησης και της συνεχούς βελτίωσης. Παρά το προσδιδόμενο χαρακτήρα της ανάπτυξης στην ανθρωπιστική-πλουραλιστική αντίληψη για την αξιολόγηση, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν χρησιμοποιείται συχνά, καθώς της καταλογίζονται υποκειμενικότητα στα κριτήρια και στη στάση των αξιολογητών οι οποίοι συνεργάζονται ουσιαστικά με τους αξιολογούμενους, ενώ παράλληλα, απαιτούνται πλήθος σύνθετων δεξιοτήτων από τους αξιολογητές και μακρά χρονική διάρκεια (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Γενικά, και παρά τις διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις για την αξιολόγηση διαπιστώνεται με την πάροδο του χρόνου ότι, τουλάχιστον στο επίπεδο των ερευνητών και όσων λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική, η αξιολόγηση πρέπει:

- α) να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων,
- γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

2.4. Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Αναφορικά με τις μορφές της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ο Scriven (1967) λαμβάνοντας υπόψη το χρόνο που αυτή συντελείται και το εάν αυτή επιδιώκει τον έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης ή και τη βελτίωσή της, τις διέκρινε σε «διαμορφωτική» (formative evaluation) και «ολική» ή «αθροιστική» (summative evaluation). Μάλιστα, στην ίδια διάκρισή του ο Scriven πρότεινε και την «μετα-αξιολόγηση» η οποία αποτιμά την ποιότητα της αξιολογικής διαδικασίας και της επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών της.

Η «διαμορφωτική» αξιολόγηση (Scriven, 1967) ανατροφοδοτεί και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό έργο κατά την εξελικτική πορεία του, παρέχει πληροφορίες, υποδεικνύει βελτιώσεις και προκρίνει την εξέταση των διαδικασιών και των δομικών στοιχείων που συνεργούν για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση με το ανθρωπιστικο-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης.

Από την άλλη πλευρά, η «ολική»/«αθροιστική» αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά το τέλος του εκπαιδευτικού έργου και εκτιμάται με βάση το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων. Η «ολική» αξιολόγηση, αν και δεν βοηθεί με ανατροφοδότηση τους ίδιους τους εκπαιδευμένους, ωστόσο, συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων σπουδών στο μέλλον (Δημητρόπουλος, 2007α). Με την «ολική» αξιολόγηση εξάγονται πληροφορίες που οδηγούν σε κρίσεις σχετικά με την απόρριψη, υιοθέτηση, συνέχιση ή επέκταση πρακτικών (Scriven, 1967), όμως επειδή εστιάζει στα αποτελέσματα πλησιάζει τα χαρακτηριστικά του τεχνοκρατικού μοντέλου.

Άλλη μορφολογική διάκριση της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με τις διαδικασίες αξιολόγησης και τα υποκείμενα που τις διενεργούν σε αντιδιαστολή με όσους αξιολογούνται και μορφοποιούνται σε τρεις μορφές:

- α. την «εξωτερική αξιολόγηση»,

- β. την «αυτο-αξιολόγηση» ή «εσωτερική αξιολόγηση» και
- γ. τη συνδυασμένη μορφή.

Επί μακρό χρονικό διάστημα η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέθηκε μόνον με την εξωτερική αξιολόγηση (Neno, 2001). Τα τελευταία χρόνια, οι ποικίλες κριτικές σε βάρος της εξωτερικής αξιολόγησης έφεραν στο προσκήνιο την εσωτερική αξιολόγηση.

α. Η «εξωτερική αξιολόγηση» διενεργείται σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο) και υλοποιείται συνήθως από φορείς και πρόσωπα που δεν μετέχουν άμεσα στις δραστηριότητες παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου. Συνήθως, προέρχονται από τις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι θεματικές περιοχές, οι δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση για λόγους αντικειμενικότητας, ευκολότερης χρήσης από τους αξιολογητές και σύγκρισης των δεδομένων. Τα δεδομένα των πληροφοριών προέρχονται από πολλές πηγές με σκοπό να συνταχθεί αξιολογική έκθεση, κατά το δυνατόν, πιο αντικειμενική και κατανοητή. Σκοπός της είναι ο έλεγχος και, παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για ανατροφοδότηση από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, κύριος αποδέκτης είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004). Η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης ανήκουν στους κυριότερους τύπους εξωτερικής αξιολόγησης (Σολομών, 1999).

α.1. Η επιθεώρηση ως αξιολόγηση τεχνοκρατικού τύπου, εφαρμόζεται, συνήθως, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και αποσκοπεί, συνήθως, στον έλεγχο της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στα πλεονεκτήματά της καταγράφονται η αξιοπιστία των κρίσεων, η μη επιβάρυνση των εκπαιδευτικών σε έργο, η διενέργεια σε συγκεκριμένο χρόνο και η συγκρισιμότητα των στοιχείων η οποία βοηθεί στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων και προτάσεων. Ως μειονεκτήματα της καταλογίζονται η εστίαση στα αντικειμενικώς μετρήσιμα αποτελέσματα αγνοώντας εισροές όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Ως προς το έργο των εκπαιδευτικών δεν εξετάζονται δείκτες αξιολόγησης οι οποίοι δεν μπορούν να διαπιστωθούν άμεσα κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης, ενώ το άγχος που προκαλεί η αξιολογική διαδικασία στους εκπαιδευτικούς μαζί με τις υποκειμενικές κρίσεις και

τυχόν προκαταλήψεις των αξιολογητών οδηγεί σε ανεπαρκώς αιτιολογημένες κρίσεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους (Altrichter & Specht, 1998).

Όμως, αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιχειρούν από τη μια τη διεύρυνση της επιθεώρησης ως αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως όλον και από την άλλη τη διαμόρφωση πιο αντικειμενικών κριτηρίων με μικτές ομάδες αξιολόγησης με επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς στη σύνθεσή τους (Cullingford, 1997).

α.2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος ελέγχει την κατάσταση και την εξέλιξη διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης. Στατιστικοί μηχανισμοί της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης, αν και καταγράφουν αξιόπιστα αριθμητικά δεδομένα, παρέχουν αποσπασματική εικόνα ορισμένων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, δίχως να βελτιώνουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικών μονάδων (Σολομών, 1999).

α.3. Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης αποτελούν μελέτες αξιολόγησης που διενεργούνται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα. Ωστόσο, ούτε οι αξιολογικές μελέτες μεταβάλλουν ουσιαστικά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη εν γένει σχολική διαδικασία (Σολομών, 1999).

β. Η «εσωτερική» αξιολόγηση διενεργείται από πρόσωπα και όργανα του αξιολογούμενου σχολείου (εκπαιδευτικούς, διευθυντή, λοιπό προσωπικό, μαθητές και γονείς).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 πολλές ευρωπαϊκές χώρες εισήγαγαν συγκεκριμένες καινοτομίες στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων με κυριότερες την αξιολόγηση των σχολείων ως ολότητες. Αυτή η καινοτομία οδήγησε στο να εξετάζονται πλέον όχι μόνον τα αποτελέσματα (εκροές) αλλά και οι διαδικασίες που οδηγούν σε αυτές. Έτσι, η αξιολόγηση επεκτάθηκε στο

εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, του διοικητικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων ακόμη και της τοπικής κοινότητας. Σε αυτή την επέκταση συνήργησαν πολλοί λόγοι. Η «εσωτερική» αξιολόγηση των σχολείων ως όλον θεωρείται ότι ενισχύει την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού στην αξιολόγηση φαίνεται να διασφαλίζει τη διαδικασία βελτίωσης καθώς όλοι όσοι μετέχουν της αξιολογικής διαδικασίας παρωθούνται στην ανάλυση και την επίλυση των προβλημάτων. Επιπλέον, όταν περισσότερα άτομα με ποικίλες επαγγελματικές εμπειρίες και διαφορετικές οπτικές στη σχολική διαδικασία συμβάλλουν στην αξιολογική διαδικασία, οι προτάσεις τους είναι πιθανόν να διαθέτουν περισσότερο ενδιαφέρον. Τέλος, εμπλέκοντας στην αξιολογική διαδικασία μέλη της τοπικής κοινότητας διασφαλίζεται ο όρος της απόκρισης στις ανάγκες του περιβάλλοντος (Eyridice, 2004). Επιπλέον, ερευνητικά πορίσματα έχουν δείξει ότι η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Creemers et al., 2007). Τούτο, διότι η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μηχανισμό που πληροφορεί τόσο την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση για τις ανάγκες των σχολείων όσο και τα ίδια τα σχολεία να αναβαθμίσουν το ρόλο και τις δυνατότητές τους σε ένα πλαίσιο αποκέντρωσής τους (McBeath et al., 2005). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε πολλές επιμέρους μορφές με κυριότερες:

β.1. την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και

β.2. τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Scriven, 1991).

Ως κυριότερες μεθόδους της εσωτερικής αξιολόγησης συναντώνται η συμμετοχική αξιολόγηση, η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η έρευνα δράσης.

β.1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης η οποία θεωρείται ως συμπληρωματική της επιθεώρησης. Σε αυτήν, οι υφιστάμενοι στην εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου ελέγχονται διοικητικά από τους ανωτέρους τους στοχεύοντας στον έλεγχο των ατομικών πρακτικών και της υπακοής τους στο νόμο. Η αξιολογική κρίση τεκμηριώνεται σε υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι δεν συμβάλλει ούτε στην ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος στη σχολική μονάδα ούτε στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999).

β.2. Βασικό χαρακτηριστικό της Συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης/Αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί η εμπλοκή όλων των παραγόντων της (διδασκτικό και λοιπό προσωπικό του σχολείου, σχολικός σύμβουλος, «κριτικός φίλος», μαθητές, διεύθυνση και γονείς) διότι αυτοί γνωρίζουν άμεσα τις ιδιαιτερότητές του, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και την κουλτούρα της. Άλλωστε «η συμμετοχή, η συλλογικότητα, η σχετική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων δεν είναι τίποτε άλλο παρά μέρος της διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος» (Κουτούζης, 2003, σελ. 29). Έτσι όλοι οι μέτοχοι συν-διαμορφώνουν τους δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Βασικός σκοπός της είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με συγκεκριμένο πλάνο δράσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου που αξιολογείται (Solomon, 1997). Το κέντρο βάρους προσανατολίζεται στη σφαιρική αξιολόγηση του σχολείου και λιγότερο στην αξιολόγηση των προσώπων, ενώ παράλληλα, αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα ως μοναδικότητα αποφεύγοντας, έτσι, τις συγκρίσεις μεταξύ σχολείων.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται, συνήθως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση του μεγαλύτερου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο. Τέλος, οι συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο, η επισκόπηση, η ανάλυση κειμένων, τα προσωπικά ημερολόγια καθώς και οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν τα μεθοδολογικά εργαλεία της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ως πλεονεκτήματα της αυτο-αξιολόγησης θεωρούνται:

- ο πρωτεύων ρόλος των εκπαιδευτικών και ο επαγγελματισμός τους,
- η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να λαμβάνει αποφάσεις για τη βελτίωση με συμμετοχή των εκπαιδευτικών της στη διαμόρφωση προτάσεων αντί της μέχρι τώρα παθητικής εφαρμογής αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής από την κεντρική διοίκηση προς τα σχολεία,
- η ενδυνάμωση της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών και
- η αναβάθμιση του κύρους του σχολείου ως θεσμού στην τοπική κοινωνία.

Στα μειονεκτήματα συναντώνται:

- ο χρονοβόρος χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών, στοιχείο που μειώνει το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας,
- ο μη γενικευτικός χαρακτήρας των συμπερασμάτων της αξιολόγησης και
- οι εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διερευνούν δεδομένα και να τα ερμηνεύουν με επιστημονική εγκυρότητα.

Τέλος, παρά τη διαπιστούμενη ανομοιογένεια ανάμεσα στα εφαρμοζόμενα αξιολογικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μετακινείται σταδιακά από το έργο των εκπαιδευτικών σε αυτό της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί κρίσιμο θέμα για την υλοποίηση πολιτικών αξιολόγησης, καθώς πολλές χώρες της ΕΕ τείνουν να χρησιμοποιούν και τις δύο μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων πραγματώνοντας αμφίδρομες διαδικασίες εκπαιδευτικής εξουσίας με διαδικασίες που ξεκινούν από τα σχολεία και υποστηρίζονται από τα ανώτερες θεσμικές αρχές της εκπαίδευσης (bottom-up) αλλά και το αντίστροφο (top-down) οδηγώντας σε συναινέσεις που θα εξασφαλίζουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων της βελτίωσης ή μη της ποιότητας των σχολείων (McDonald, 2003; McBeath et al., 2005). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός αυτός μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αφού οι δύο μορφές αξιολόγησης αλληλοσυμπληρώνονται ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Nevo, 2001· Eurydice, 2004· McBeath et al., 2005). Κατά τον Alvik (1997, παραπομπή από Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να πάρει τρεις μορφές:

α) Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα, μπορούν να παραβάλουν τα αποτελέσματα και να εξαγάγουν συμπεράσματα.

β) Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και, στη συνέχεια, η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια

ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρά τους και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα. Σε αυτή την περίπτωση, η εξωτερική αξιολόγηση παρέχει συμβουλευτική έκθεση στη σχολική μονάδα με σκοπό την ανάπτυξή της (Solomon, 1997). Από την εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις δύο μορφές αξιολόγησης σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις οποίες εφαρμόζεται πρακτικά η συνδυαστική μορφή τους προκύπτει, ουσιαστικά, είτε ότι κινούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη είτε ότι αλληλεξαρτώνται (Eurydice, 2004).

Παρά τα προσδοκώμενα θετικά στοιχεία του εμπλουτισμού και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τους που ενδέχεται να επιφέρει ο συνδυασμός των δύο μορφών αξιολόγησης (Nevo, 2001), πρέπει να τονιστεί ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δεν αποτελεί ακόμη κοινή πρακτική για τα περισσότερα κράτη-μέλη της ΕΕ αφού, σε άλλες χώρες προκρίνεται η πρώτη και σε άλλες η δεύτερη μορφή (Πολυμεροπούλου, 2001). Το κοινωνικό πλαίσιο και οι γενικότερες ιδιαιτερότητες κάθε χώρας θα επηρεάσουν την εξεύρεση του σημείου ισορροπίας των δύο συστημάτων αξιολόγησης για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση (McBeath, 2001).

2.5. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική σχολική εκπαίδευση

Σε νομοθετικό επίπεδο, ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Με την πάροδο των ετών έλαβε διαφορετικές νοηματοδοτήσεις όπως με το Σχέδιο Π.Δ. 140/1988 ως συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, στο Π.Δ. 320/1993, γενικά, ως η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και με το Ν. 2525/1997 ως η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των νομοθετικά ισχυόντων σκοπών και των στόχων της, ενώ, γίνεται αναφορά και για την «αυτο-αξιολόγηση». Ο Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και σε άλλες διατάξεις» ορίζει το σκοπό, τους στόχους, τον χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα υπηρεσιακά όργανα που θα στηρίζουν το θεσμό (Ζουγανέλη κ.ά.,

2007). Επιπλέον, διακρίνεται το εκπαιδευτικό έργο από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Με αυτή τη διάκριση το εκπαιδευτικό έργο που παράγει η σχολική μονάδα αποκτά ιδιαίτερη σημασία διότι αυτό πρέπει να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, άρα και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Με τον ίδιο νόμο, ορίστηκαν ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).

Ωστόσο, η θέσπιση σειράς ανενεργών νόμων και προεδρικών διαταγμάτων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αναφέροντας ενδεικτικά τα Π.Δ.320/1993, Ν. 2525/97, Π.Δ. 140/1998 και Ν.2986/2002, προωθεί μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού τύπου (Μαυρογιώργος, 2002) καθιστώντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» (Μαυρογιώργος, 2003, σελ. 26). Με αυτόν τον τρόπο, έχουν οδηγηθεί σε αναστολή, ήδη από το 1982, όχι μόνον η εφαρμογή του συνολικού πλαισίου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά ακόμη και της πιλοτικής εφαρμογής σύγχρονων μορφών αξιολόγησης (Eurydice, 2001-2002), παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η έλλειψη αξιόπιστης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα ευθύνεται για πληθώρα προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι η εισαγωγή της αποτελεί αναγκαιότητα (Παμουκτσόγλου, 2003· Γκανάκας, 2006).

Το παραπάνω φαινόμενο αποδίδεται σε πληθώρα αιτίων. Ως σημαντικότερες προβάλλονται η αρνητική εμπειρία από το προηγούμενο τεχνοκρατικό μοντέλο του επιθεωρητισμού μέχρι το 1982 οπότε και είχε ταυτιστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και ομάδων πίεσης (Κασσωτάκης, 2000), η αναβλητικότητα του συγκεντρωτικού, ιεραρχικά δομημένου και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντίστοιχου της μορφής οργάνωσης του ελληνικού κράτους, η έλλειψη ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ υπουργείου και συνδικαλιστικών εκπροσώπων, η έλλειψη γνώσης για τα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1992· Μαυρογιώργος, 2000· Ματθαίου, 2006) και οι αντιστάσεις των συνδικαλιστικών παρατάξεων που έχουν προσδεθεί στο

κομματικοκεντρικό σύστημα εξουσίας μη μπορώντας να παράξουν λόγο που προωθεί τις εξελίξεις (Γκανάκας, 2006).

Προς το παρόν, η υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και επέχει χαρακτηριστικά της εσωτερικής αξιολόγησης, ουσιαστικά, αποτελεί γραφειοκρατική διαδικασία διεκπεραιωτικού χαρακτήρα υλοποιούμενη μέσω υπηρεσιακών εκθέσεων και εξελισσόμενη ιεραρχικά (Ζουγανέλη κ.ά., 2007) περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση. Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καταγράφει σε πίνακα ετήσιας έκθεσης αριθμητικά δεδομένα για το έμψυχο δυναμικό (μαθητές, διδακτικό και λοιπό προσωπικό), την υλικοτεχνική υποδομή και τις καινοτόμες δραστηριότητες που επεκτείνουν το αναλυτικό πρόγραμμα (Κουλαϊδής, 2005). Ωστόσο, με αυτή τη δράση δεν εμπλέκονται ενεργητικά οι εκπαιδευτικοί στις αξιολογικές διαδικασίες και δεν βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Αυτές οι εκθέσεις προωθούνται υπηρεσιακά μέσω των σχολικών συμβούλων στους διευθυντές των διευθύνσεων εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο και από τους προϊσταμένους των εκπαιδευτικών περιφερειών στο Υπουργείο Παιδείας και το Ι.Ε.Π..

Τέλος, τα ζητήματα διαχείρισης κυρίως σε οικονομικό επίπεδο (π.χ. πάγιες και λειτουργικές δαπάνες) καταγράφονται από τα μέλη της σχολικής επιτροπής δίχως εμπλοκή των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων (Eurydice, 2004). Από τη μη εφαρμογή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική σχολική εκπαίδευση προκύπτουν ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις:

- στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και τον κόσμο,
- στην επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες της Ε.Ε.,
- στην υποχρέωση λογοδοσίας προς το κοινωνικό σύνολο για τη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση,
- στην τεκμηρίωση της διαπίστωσης των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- στην προσπάθεια βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην άμεση παρέμβαση με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων,

- στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του συστήματος γενικότερα, με συνέπεια την αναποτελεσματική διάθεση και την ανεπαρκή αξιοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) που διατίθενται για την εκπαίδευση,
- στην προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας στο ισχύον ανελαστικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας είτε σε μακροεπίπεδο (εθνικό/περιφερειακό) είτε σε μικροεπίπεδο (τοπικό/σχολική μονάδα),
- στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες,
- στην επίτευξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία,
- στην εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις,
- στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε καινοτομίες στην εκπαίδευση,
- στην ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο, αφού, σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς, η επιλογή τους στηρίζεται σε τυπικά, κυρίως, προσόντα και όχι στην αποτελεσματικότητα του έργου τους,
- στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, Θ.Π.Α. ΚΑΙ Δ.Α. ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Τα τελευταία σαράντα χρόνια και πλέον έτη το πεδίο της «Σχολικής Αποτελεσματικότητας» ερευνά τις επιδράσεις παραγόντων στο εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων και τον καθορισμό των θεματικών περιοχών, των δεικτών και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωσή του (McBeath et al., 1999; Teddlie and Reynolds, 2000· Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Βασικό ερώτημα σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα της λειτουργίας της σχολικής οργάνωσης τα οποία θα αποτελούσαν θεματικές περιοχές, δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της, αφού η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας αφορά, εκτός άλλων, τη σύνδεση των προσδοκόμενων αποτελεσμάτων του έργου της σχολικής οργάνωσης με τα πραγματικά αποτελέσματα.

Ως επιστημονική έννοια, η «αποτελεσματικότητα» μελετάται έντονα ήδη από τη δεκαετία του '70 στα πλαίσια των οργανωτικών θεωριών και φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, συνώνυμη με την έννοια της «ποιότητας», κάτι που δεν ισχύει, καθώς η δεύτερη δηλώνει την εσωτερική αξία του υποκειμένου. Ωστόσο, και οι δύο έννοιες επιχειρούν την περιγραφή και την ερμηνεία της οργανωτικής απόδοσης. Τα αποτελέσματα των μαθητών ως προς την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, αλλά και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ως προς το έργο τους είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας, αλλά και να αξιολογηθούν για την ποιότητά τους με σκοπό τη βελτίωση (Hoy and Miskel, 2008). Παρά τη διαφαινόμενη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος, τα τελευταία χρόνια, από την αποτελεσματικότητα προς την ποιότητα, επειδή η πρώτη εδράζεται περισσότερο σε θεωρητικές διατυπώσεις και η δεύτερη σε πιο πρακτικές εφαρμογές, στη βιβλιογραφία των ανοικτών συστημάτων η αποτελεσματικότητα διατηρεί το προβάδισμα (Μιχόπουλος, 1998).

Εστιάζοντας στην «Έρευνα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα» επισημαίνεται ότι αυτή διερευνά τους παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία ή μη της σχολικής πράξης και επιχειρεί να ανεύρει τρόπους πληροφόρησης των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ώστε να ενισχυθούν όλοι οι μαθητές για να παραμείνουν περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση, να προάγει την ισότητα στα

αποτελέσματα, να ενισχυθούν οι ευκαιρίες ζωής, να διαμορφωθούν μορφωμένοι ενεργοί πολίτες και να παρέχει πλαίσιο ερμηνείας της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Sammons, 2008). Επιπλέον, τα πορίσματα της Έρευνας για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα δεν συμβάλλουν απλά στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ή των αναποτελεσματικών σχολείων αλλά ενισχύουν την προσπάθεια να μειωθεί η επίδραση των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων που οδηγούν στην κοινωνική μειονεξία και τον κοινωνικό αποκλεισμό μαθητών με την επίτευξη προόδου σε ακαδημαϊκό επίπεδο, την προαγωγή θετικών στάσεων και συμπεριφορών και την καλλιέργεια θετικής αυτο-εικόνας παρέχοντας, τελικά, περισσότερες ευκαιρίες ζωής (Mortimore et al., 1998). Γι' αυτό η σχολική εκπαίδευση, αν και δεν μπορεί να επιδράσει ανασταλτικά σε ισχυρούς παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού όπως οι ελλείψεις στην υγεία, τη στέγαση, το οικογενειακό εισόδημα και το ελλιπές οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον, ωστόσο στοχεύει στην καταπολέμηση της κοινωνικής μειονεξίας με ισχυρότερη επίδραση στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hopkins, Reynolds & Gray, 2005).

3.2. Σύνοψη ιστορική αναδρομή της Έρευνας για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα

Το κίνημα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκίνησε στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του '70 όπου με την επίδραση των «καμπυλών εκπαιδευτικής παραγωγής» και της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση εμφανίστηκε το μοντέλο «εισροών-εκροών» δίχως να αναφέρεται στις επιδράσεις των δομών και των διαδικασιών στις εισροές, προτού αυτές να παράξουν εκροές. Τότε, τα πορίσματα έρευνας των Coleman et al. (1966) και αργότερα των Jencks et al. (1972) σχετικά με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές των αμερικανικών σχολείων δήλωναν την ελάχιστη επίδραση του σχολείου στην επίδοση των μαθητών έναντι της υψηλής επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών και του κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου τους. Έτσι, το υποβαθμισμένο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των μαθητών που προέρχονταν από αυτό μείωνε τις πιθανότητες της κινητικότητάς τους τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και, αργότερα, στην κοινωνία. Τελικά, αυτό σήμαινε την αποτυχία του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος και των διατιθέμενων πόρων προς την ισότητα και την ανάπτυξη (φυλετική και ταξική).

Η εξέλιξη αυτή ήγειρε ερωτηματικά για την αξία της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης των Η.Π.Α. και τη συμβολή της στις ζωές των ανθρώπων και στην κοινωνική συνοχή. Έτσι, οι ερευνητές από ένα ευρύ φάσμα (στατιστική, εκπαιδευτική αξιολόγηση, διδακτική αξιολόγηση, διδακτική μεθοδολογία μαθημάτων, εκπαιδευτική πολιτική) επεξέτειναν τα ενδιαφέροντά τους στο τι συμβαίνει τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης και του σχολείου όσο και του συστήματος προσπαθώντας να αποδείξουν ότι τα σχολεία όντως επιδρούν και «προκαλούν τη διαφορά» στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, παρά τα όσα διατείνεται η έρευνα Coleman (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003). Έτσι, το 1979, η έρευνα των Rutter και άλλων απάντησε, ουσιαστικά, στην έρευνα του Coleman με κύριο εύρημα τη σημαντικότητα της επίδρασης της σχολικής εκπαίδευσης στη χώρα αυτή, ενώ, παράλληλα έθεσε τις βάσεις για τη διενέργεια περαιτέρω ερευνών σε νέο πεδίο, αυτό της «Σχολικής Αποτελεσματικότητας».

Ως βασικές μεταβλητές που αντανακλούν τους παράγοντες Σχολικής Αποτελεσματικότητας, αναφέροντας ενδεικτικά, επισημάνθηκαν η «οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας», το «σχολικό κλίμα», η «ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης» και η «διαχείριση των υλικών και των ανθρωπίνων πόρων». Έρευνα-ορόσημο στο πεδίο των αποτελεσματικών σχολείων στάθηκε η έρευνα του Edmonds (1979) παρουσιάζοντας πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο: η «ισχυρή διοίκηση του σχολείου», το «σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο», οι «υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών», το «σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων» και η «έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων» (Δούκας, 1999). Στα πλαίσια αυτών των ερευνών, η προσοχή στράφηκε στον εντοπισμό αποτελεσματικών σχολείων εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά τους δια των παραγόντων που επιδρούν στη αποτελεσματικότητα με υψηλή στατιστική σημαντικότητα.

Σήμερα, παρά την έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού θεωρητικού υποβάθρου για τη σχολική αποτελεσματικότητα αμφισβητώντας, έτσι, τη χρησιμότητα της γνώσης για την επίδραση των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσής της (Ladd & Walsh, 2001), τα πορίσματα των σχετικών ερευνών αποδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό τη σημαντικότητα της σχολικής επίδρασης στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε κάθε

περίπτωση, αξιολογώντας πολλαπλές και διαφορετικές θεματικές περιοχές του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας παρέχονται ουσιαστικές πληροφορίες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ώστε να αποφευχθούν ή να ελαχιστοποιηθούν λανθασμένες αποτιμήσεις της.

3.3. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα

Κατά τους Katz and Kahn (1978) οι σχολικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς με πλήθος στοιχείων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όπως οι άνθρωποι, οι άτυπες και οι τυπικές σχέσεις τους, τα καθήκοντα και η τυπική δομή τους. Τούτο συνεπάγεται τη θεώρηση των σχολικών οργανισμών ως κοινωνικών συστημάτων για τα οποία τρεις κύριες, αλλά ανταγωνιστικές μεταξύ τους, θεωρίες των «ορθολογικών», των «φυσικών» και των «ανοικτών» συστημάτων μελετούν το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα (Scott, 1987).

Η λειτουργία του σχολείου ως «ορθολογικού» συστήματος προκρίνει εξειδίκευση των στόχων, τυποποίηση των κανόνων και των εργασιών και τυπική δομή οι οποίες απαιτούν συμπεριφορά σκόπιμη, πειθαρχημένη και ορθολογική. Κύρια προτεραιότητα και κριτήριο αποτελεσματικότητας συνιστά η υλοποίηση των στόχων.

Με την προσέγγιση των «φυσικών συστημάτων» η έμφαση μετατίθεται στα άτομα και τις σχέσεις τους. Η σχολική οργάνωση επιχειρεί την επιβίωσή της έστω και σε βάρος των στόχων της. Ωστόσο, οι δύο θεωρήσεις, επειδή δεν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, συντηρούν κλειστότητα ως συστήματα.

Το μοντέλο των «ανοικτών» συστημάτων συνθέτοντας τα δύο προηγούμενα μοντέλα θεωρεί ότι οι οργανώσεις με κύριες ιδιότητες τη δυναμικότητα και την πολυπλοκότητα διαθέτουν, αφενός, τυπική δομή η οποία επιχειρεί την επίτευξη των στόχων, αφετέρου, ανθρώπινο δυναμικό με τα δικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ιδέες, ανάγκες, προσδοκίες και σχέσεις που συγκρούονται με τις οργανωτικές (Μιχόπουλος, 1998). Ο σχολικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα σχετίζεται και αλληλεπιδρά διαρκώς και άμεσα με το περιβάλλον του λαμβάνοντας από αυτό εισροές όπως (ανθρώπινους και κεφαλαιούχους πόρους, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς περιορισμούς, κατευθυντήριο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικούς σκοπούς, μεθόδους, εποπτικό υλικό, κτίρια και εξοπλισμό). Το σχολείο μετασχηματίζει τις εισροές εντός των ορίων του όπως αυτά ορίζονται από τις τυπικές οργανωτικές δομές, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα

καθήκοντα των ατόμων του και τις σχέσεις τους. Τέλος, αποδίδει στο περιβάλλον αποτελέσματα, δηλαδή εκροές, τόσο ως προς τους αποφοίτους του σε διάφορα επίπεδα, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, ηθικό, πολιτικό και ατομικό όσο και ως προς το προσωπικό του σχολείου και τη συνολική οργάνωση του σχολικού οργανισμού (Μιχόπουλος, 1998). Σε περίπτωση απόκλισης των εκροών από τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου τότε αυτό, ως ανοικτό σύστημα, δέχεται ανάδραση από το περιβάλλον των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των μαθητών, των συλλόγων γονέων, των σχολικών συμβούλων πληροφορούμενοι για το είδος και την ποιότητα των εκροών του με σκοπό να προσαρμόσει τη λειτουργία των μετασχηματιστικών δομών και των διαδικασιών του για να βελτιώσουν τις εκροές τους (Hoy and Miskel, 2008).

3.4. Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας, ΘΠΑ και ΔΑ του εκπαιδευτικού έργου

Η διεθνής έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε χώρες της Κοινοπολιτείας και της Ευρώπης επισημαίνει την ύπαρξη δυσκολιών για την επιλογή του τύπου των θεματικών περιοχών και των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αφού αυτή συνδέεται με τις διαφορετικές θεωρητικές αντιλήψεις για τον τύπο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας. Τρία βασικά μοντέλα, αυτά του «σκοπού», των «πόρων» και το «ενοποιημένο» προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθορίζοντας ανάλογους δείκτες και κριτήρια (Μιχόπουλος, 1998).

A. Μοντέλο του «Σκοπού». Η μελέτη της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας συναρτώμενη με το βαθμό πραγμάτωσης των σκοπών της ενδιαφέρει το μοντέλο «σκοπού». Στο μοντέλο αυτό, οι σκοποί της σχολικής οργάνωσης διακρίνονται σε επίσημους και σε λειτουργικούς. Οι μεν επίσημοι σκοποί διατυπώνονται αφηρημένα, είναι διαχρονικοί και αντανακλούν τη φιλοσοφία του σχολείου, ενώ, οι λειτουργικοί σχετίζονται με πραγματικά καθήκοντα και δραστηριότητες και καθοδηγούν την εκπαιδευτική πράξη και διαδικασία ως προς το αντικείμενο, τα μέσα και το χρόνο που απαιτούν για την υλοποίησή τους (Μιχόπουλος, 1998). Ωστόσο, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μοντέλου «Σκοπού» δυσχεραίνουν την αποτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό το μοντέλο προκρίνει τους επίσημους σκοπούς της σχολικής μονάδας που ορίζονται από τη διεύθυνση σε βάρος των λειτουργικών καθορισμένων από όλα τα

μέλη. Επιπλέον, οι επίσημοι σκοποί δεν κατευθύνουν τη δράση του σχολείου, αλλά τη δικαιολογούν, μη αποτελώντας λειτουργικούς σκοπούς της (Hoy and Miskel, 1996).

Β. Μοντέλο των «πόρων». Το μοντέλο συστήματος «πόρων» των Yuchtman and Seashore (1967, παραπομπή από Μιχόπουλο, 1998) μελετά την ικανότητα της σχολικής μονάδας να διασφαλίσει πόρους σημαντικούς για την ίδια μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον ανταγωνιζόμενη άλλες σχολικές μονάδες για την απόκτηση πόρων. Ως βασικά κριτήρια και προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης του σχολείου τίθενται τόσο η αρμονική συλλειτουργία των δομών, των σχέσεων, των καθηκόντων και των χαρακτηριστικών των ατόμων της όσο και η ικανότητα της σχολικής μονάδας να μεριμνά για τη συνεχή πληροφόρηση μέσω της ανάδρασης ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού «περιβάλλοντος» (Hoy and Miskel, 1996). Ωστόσο, και αυτό το μοντέλο παρουσιάζει μειονεκτήματα αφού επικεντρώνεται περισσότερο στις εισροές με τη διασφάλιση πόρων υποβαθμίζοντας, έτσι, τα αποτελέσματα των εκροών. Επιπλέον, επειδή η απόκτηση πόρων και μέσων τίθεται ως λειτουργικός σκοπός, το μοντέλο αυτό «συμπεριφέρεται» ως μοντέλο «Σκοπού» (Cameron 1978, παραπομπή από Μιχόπουλο, 1998).

Γ. «Ενοποιημένο» Μοντέλο. Το «ενοποιημένο» μοντέλο των Hoy and Miskel (1996) συνθέτει τα δύο προηγούμενα μοντέλα συμπεριλαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τα μέσα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, επειδή θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί «ανοικτό κοινωνικό σύστημα» που αλληλεπιδρά με την κοινωνία και το οργανωτικό πλαίσιο του μελετά την αποτελεσματικότητα των μεταβλητών σε τρεις φάσεις:

- αυτών που εισρέουν στη σχολική μονάδα (εισροές),
- αυτών που μετασχηματίζουν (μετασχηματισμοί εσωτερικών διαδικασιών και δομών) και
- αυτών που εκρέουν (εκροές).

Οι θεματικοί άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης βοηθούν να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σε καθεμία από τις παραπάνω φάσεις.

Ωστόσο, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται σε τρεις σημαντικούς παράγοντες:

Γ.1. το «χρόνο»,

Γ.2. τους «πολλαπλούς εκλογείς» και

Γ.3. τα «πολλαπλά κριτήρια» (Hoy and Miskel, 1996).

Γ.1. Ο «χρόνος» ως διάσταση για την αξιολογική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας διακρίνεται στα διαστήματα του βραχυπρόθεσμου, του μεσοπρόθεσμου και του μακροπρόθεσμου οπότε οι σχολικές δραστηριότητες διαρκούν και ολοκληρώνονται σε κάποιο από αυτά τα χρονικά διαστήματα. Ακόμη, με την πάροδο του χρόνου αλλάζει η φύση των αναγκών και των προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας μεταβάλλοντας τις θεματικές περιοχές, τους δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό τη διατήρηση της αποτελεσματικότητάς του.

Γ.2. Οι «πολλαπλοί εκλογείς» κριτηρίων σχολικής αποτελεσματικότητας είναι οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, μέλη πολιτικών οργανώσεων και το υπουργείο παιδείας (Μιχόπουλος, 1998). Τα σχολεία όπως και κάθε άλλος οργανισμός είναι χώροι όπου αναπόφευκτα συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές ιδεολογικές αρχές, φιλοδοξίες και προσδοκίες (West 1999). Αυτά τα άτομα και οι φορείς που εμπλέκονται με τη δράση και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική ενεργώντας ανάλογα με τις αξίες, τις προτιμήσεις και τα συμφέροντά τους (Tsui, 1990; Hoy and Miskel, 1996). Η διαφορετικότητα των αξιών, των ενδιαφερόντων και των συμφερόντων καθιστά τις σχολικές μονάδες οργανισμούς πολύπλοκους, ασαφείς, γεμάτους αντιθέσεις (Salo, 2008) και, επιπλέον, αυτές οι αξίες και τα συμφέροντα επηρεάζουν καθέναν από τους εκλογείς στη διαμόρφωση των κριτηρίων αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Επειδή οι δείκτες και τα κριτήρια αντανακλούν τις αξίες και τις τυχόν προκαταλήψεις των εμπνευστών τους, ανάλογα συμβάλλουν ή όχι στην, κατά το δυνατόν, αντικειμενική πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1998).

Γ.3. Η διεθνής έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα διαπιστώνει ότι οι ερευνητές δεν συμφωνούν για τις θεματικές περιοχές και τους αντίστοιχους δείκτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Teddlie and Reynolds, 2000). Όμως η «πολλαπλότητα των κριτηρίων» που προτείνει το ενοποιημένο μοντέλο (Hoy and Miskel, 1996) επιχειρεί να μελετήσει λεπτομερέστερα την περίπλοκη φύση των δεδομένων της σχολικής αποτελεσματικότητας με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες

αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας να διακρίνονται σε καθεμία από τις τρεις φάσεις της σχολικής οργάνωσης: τις εισροές (πόροι σε ανθρώπινο και οικονομικό δυναμικό), το μετασχηματισμό (εσωτερικές διαδικασίες και δομές) και τις εκροές (αποτελέσματα απόδοσης).

Στη φάση των εισροών, εξετάζονται το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, οι ικανότητες και οι ανάγκες τους, η ποιότητα του διδακτικού και του λοιπού προσωπικού, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε εποπτικά μέσα, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, τα οικονομικά μέσα και η οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας. Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένα βασικά κριτήρια εισροών, τα οποία θέτουν όρια και περιορισμούς στις φάσεις του μετασχηματισμού και των εκροών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τις δομές και τις διαδικασίες μετασχηματισμού των εισροών σε εκροές. Σε αυτές, κριτήρια διαδικασιών αποτελούν οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων του σχολείου, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και η άσκηση ηγεσίας πέραν του διαχειριστικού/διεκπεραιωτικού χαρακτήρα. Ως κριτήρια δομών θεωρούνται η κατανομητική μορφή σχολικής διεύθυνσης, η άσκηση ηγεσίας για τη μάθηση, η έμφαση στο πρόγραμμα και τη διδασκαλία, η σταθερότητα του προσωπικού, η συνεχής επιμορφωτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι δομές ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης, οι σχέσεις με τους γονείς και η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση (Γκανάκας, 2006).

Τέλος, ως κριτήρια εκροών θεωρούνται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά εγγραφών, φοίτησης, απουσιών ή αποχώρησης μαθητών από τη σχολική μονάδα και το επίπεδο αφοσίωσης ή αδιαφορίας της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του σχολείου τους (Hoy & Miskel, 1996).

Συνοψίζοντας, η εξέταση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας απαιτεί πολλαπλούς και πολύπλευρους δείκτες οι οποίοι να αφορούν δείκτες κάθε φάσης του εκπαιδευτικού έργου της: δείκτες εισροών όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών της και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, δείκτες διαδικασιών μετασχηματισμού όπως η ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης αλλά και δείκτες των αποτελεσμάτων όπως οι μαθησιακές επιδόσεις (Goldstein & Thomas, 1995).

4. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Θ.Π.Α.) ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Δ.Α.) ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

4.1. Εισαγωγικά

Το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέεται με το αντίστοιχο της σχολικής αποτελεσματικότητας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Από τα πορίσματα ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ήδη από τη δεκαετία του '70 με την έρευνα Coleman (1966) μέχρι σήμερα, γίνεται προσπάθεια για να εντοπιστούν οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας και να αιτιολογηθεί η επιλογή των θεματικών περιοχών και δεικτών ποιότητας ή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στα γνωστικά, τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά αποτελέσματα και στην έννοια της «προστιθέμενης αξίας» με σκοπό τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Sammons, 2008) και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παμουκτσόγλου, 2001). Ακόμη, παρά το γεγονός ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον από τη δεκαετία του '80 έχει μετατοπιστεί από το κίνημα των «αποτελεσματικών σχολείων» στην «ποιότητα της εκπαίδευσης», η εμφάνιση και η χρήση των όρων «δείκτες απόδοσης», «θεματικές περιοχές αξιολόγησης», «τομείς αξιολόγησης», με τα επιμέρους «κριτήρια αξιολόγησης» σε σχέδια και συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία αποτελούν εκπαιδευτική πραγματικότητα συνδέοντας στενά την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με την ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελώντας η δεύτερη κεντρική έννοια της πρώτης (Δούκας, 1999).

Εννοιολογικά, ο όρος «Δείκτες Ποιότητας» στην Εκπαίδευση (Quality Indicators in Education) έχει αντικαταστήσει από τη δεκαετία του '80 τον όρο «Δείκτες Επίδοσης» (Performance Indicators in Education). Οι δείκτες, ως μεθοδολογικό εργαλείο, συντελούν στη συλλογή δεδομένων με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο προκειμένου να περιγράψουν την πορεία του σχολείου σε ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές, οι διαδικασίες και οι εκροές (Δούκας, 1999) και γενικότερα την εκπαιδευτική επίδοση (Hargreaves, 1995). Οι δείκτες κατά τους (McBeath et al. 2005, σελ. 243) «είναι στατιστικές που δίνουν πληροφορίες για την «υγεία» του σχολείου και συμβάλλουν στη λήψη καλύτερων αποφάσεων». Η χρήση

αυτής της περιγραφής στοχεύει στην παροχή πληροφοριών για τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ως απόδοση λόγου προς την κοινωνία εκφράζοντας με συνοπτικό και, συνήθως, ποσοτικό τρόπο δεδομένα, τα οποία συλλέγονται σε τακτική βάση και αφορούν τη μαθητική επίδοση σε εξετάσεις, το κόστος εκπαίδευσης ανά μαθητή, τον αριθμό μαθητών που εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση ή τον αριθμό μαθητών εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Fitz-Gibbon, 1996b). Αυτές οι πληροφορίες των μαθητικών επιδόσεων και η κατάρτιση και δημοσιοποίηση των αξιολογικών πινάκων των σχολείων, κυρίως, στις αγγλοσαξωνικές και τις βορειοευρωπαϊκές χώρες στοχεύουν στην ανατροφοδότηση με στόχο τη σχολική βελτίωση (Παμουκτσόγλου, 2005).

Όμως τόσο το περιεχόμενο όσο και η χρήση των Δεικτών Ποιότητας δεν έχουν εξασφαλίσει τη γενική αποδοχή, στοιχείο που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Κατ' αρχάς, η εμπλοκή ατόμων από διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία δυσκολεύουν την εξεύρεση ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου οριοθέτησης της έννοιας και των στόχων που συνεπάγεται η χρήση τους και της αναγωγής τους σε ένα ομοιογενές θεωρητικό σχήμα. Επιπλέον, οι δείκτες ποιότητας ως στατιστικές εκφράσεις, όπως η μέση τιμή αποτελεσματικότητας σχολείου, λαμβάνουν νόημα με βάση τη σύγκριση με μία τιμή εκ των προτέρων προσδιορισμένης απόδοσης χρησιμεύοντας, ουσιαστικά, ως εργαλείο μέτρησης από πολιτικές ατζέντες για την ικανοποίηση αναγκών της διοίκησης δίχως όμως να στηρίζεται σε συγκεκριμένη επιστημονική θεωρία.

Για πολλούς, ο προσδιορισμός ποσοτικών δεικτών με σκοπό την έγκυρη αξιολόγηση των λειτουργιών της εκπαίδευσης όπως οι «Δεκαέξι 16 Δείκτες Ποιότητας» της Ευρωπαϊκής Έκθεσης για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί προϊόν τεχνοκρατικής και ακραίας οικονομίστικης αντίληψης για την εκπαίδευση, αφού προσδίδονται στο σχολείο βασικά χαρακτηριστικά ανταγωνιστικής επιχείρησης για να βιομηχανοποιηθεί το σχολείο σε πανευρωπαϊκό επίπεδο (Κάτσικας κ.ά., 2007). Έτσι, αυτοί οι δείκτες αξιολόγησης του «σχολείου της αγοράς» δεν μπορούν να προβούν στην αξιολογική αποτίμηση των ανθρώπινων νοητικών λειτουργιών και της προσωπικότητας (μαθητών και εκπαιδευτικών) όπως η διδακτική ή μαθησιακή ικανότητα, η πνευματική συγκρότηση, η επικοινωνιακή ικανότητα, η συμπεριφορά, η σκέψη και η πρωτοβουλία (Κάτσικας, 2002). Αντίθετα, για τους Ladd & Walsh (2001) οι δείκτες

ποιότητας πληροφορούν για τα γνωρίσματα, τη λειτουργία, τις υπάρχουσες συνθήκες και τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαίδευση εξυπηρετώντας το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή αλλαγών και τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεών τους από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτή. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι αυτοί οι όροι έχουν αποτελέσει αντικείμενο αντιμαχόμενης κριτικής για τον εννοιολογικό προσδιορισμό, την εκπόνηση και τη χρήση τους, όπως θα φανεί ακολούθως.

4.2. Προβλήματα εκπόνησης Θ.Π.Α. και Δ.Α. του εκπαιδευτικού έργου

Η δημιουργία «τέλειου» συστήματος αξιολόγησης θεωρείται δύσκολη για πλήθος λόγων (Long, 1986). Ως το πιο αμφιλεγόμενο ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται η διατύπωση σαφών και διακριτών κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανά θεματική περιοχή για δύο λόγους: αυτά θα κρίνουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης ανεξάρτητα από το υποκείμενο που τα καθορίζει (Desander, 2000; Eurydice, 2004): επιπλέον, αυτά συνδέονται με τον προσδιορισμό των στόχων της αξιολογικής διαδικασίας (Γκανάκας, 2006).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπόνηση των κριτηρίων αξιολόγησης συμβάλλει στη μεγιστοποίηση της συναίνεσής τους (Fullan, 1991). Γι' αυτό στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001, αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, τονίστηκε ότι η συνεργασία όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στη συλλογή στοιχείων και την ανάπτυξη εργαλείων όπως οι δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας στα σχολεία. Όμως, η θέσπιση κριτηρίων κατανοητών και αποδεκτών από όλους τους φορείς ως έγκυρα και αντικειμενικά προϋποθέτει ιδιαίτερη προσοχή στον καθορισμό τους και τη στάθμιση βαρύτητας (Παμουκτσόγλου, 2003: Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» δεν πρέπει να συγχέεται με την ταυτόσημη έννοια της «μέτρησης». Αν και υπάρχει αδυναμία μέτρησης σε διάφορες μεταβλητές στο πεδίο της εκπαίδευσης, παρά την ύπαρξη προχωρημένων στατιστικών τεχνικών για την επεξεργασία τους (Κάτσικας κ.ά., 2007), μετρώνται εκπαιδευτικά δεδομένα με ποσοτικό τρόπο όπως π.χ. οικονομικού χαρακτήρα. Όμως, η μέτρηση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό και η σχετικότητα των εκπαιδευτικών

μετρήσεων δεν δημιουργεί ιδιαίτερο πρόβλημα, αρκεί να έχουν καθοριστεί κοινά κριτήρια με επιστημονικά ελεγμένη μεθοδολογία. Έτσι, προς αυτή την κατεύθυνση έχουν στραφεί οι προσπάθειες εξάλειψης αυτών των αδυναμιών των συστημάτων αξιολόγησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Ακόμη, επισημαίνεται ότι, παρόλο που, η αξία μιας αξιολόγησης εξαρτάται από την ορθότητα του μοντέλου ερμηνείας στο σύνολό του, επειδή η αποκλειστική χρήση των ποσοτικών δεικτών δεν μπορεί να αποτρέψει παρερμηνείες και παραπλανητικά συμπεράσματα για τη σχέση αιτίων και αιτιατών, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι δείκτες δεν παρέχουν «επιστημονικά αποτελέσματα». Αυτοί απλώς αποτελούν εργαλεία που υποδεικνύουν τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης (McBeath et al., 2005). Επομένως, η γνώση των ποικίλων περιορισμών στη χρήση των δεικτών ποιότητας της εκπαίδευσης καθιστά σαφές ότι αυτοί χρησιμεύουν, πρωτίστως, στην παροχή πληροφόρησης αποκλείοντας την ανάλογη ανάλυση και συζήτηση.

Η εκπόνηση θεματικών περιοχών και δεικτών εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα αφού σχετίζεται με προβλήματα που αφορούν τη μέτρηση της εκπαίδευσης, τη συγκρισιμότητα των δεικτών, την οργάνωσή τους και τα μεθοδολογικά κριτήρια. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται σε τρεις βασικές πηγές: τις εκτιμήσεις των πολιτικών υπευθύνων για την εκπαίδευση, τα επιστημονικά και τα τεχνικά θέματα και τα ζητήματα πρακτικής φύσης. Αυτές αλληλεπιδρούν και, συχνά, συγκρούονται σε βάρος της επιστημονικής ισχύος των δεικτών. Γι' αυτό απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συνεργασία των επιστημόνων με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

1. Μέτρηση της εκπαίδευσης. Έχει διαπιστωθεί έλλειψη αξιοπιστίας στα δεδομένα των εισροών και εκροών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη μη σύνδεση των μαθητικών επιδόσεων με τις εισροές ή τις δομές και τις διαδικασίες μετασχηματισμού στο επίπεδο σχολικής μονάδας. Ακόμη, οι στατιστικές μετρήσεις χρησιμεύουν για τη διαμόρφωση δεικτών ως κριτηρίων ποιότητας της εκπαίδευσης στηριζόμενοι σε απλά περιγραφικά στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης και σε μέτρα διασποράς παρέχοντας μεγαλύτερο εύρος πληροφόρησης, ενώ, απαιτούνται ειδικά προσαρμοσμένα μέτρα και δείκτες προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην εκτίμηση της «προστιθέμενης αξίας» της σχολικής μονάδας ως προς την επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης στην επίδοση των μαθητών και σε συνάρτηση με τα

ατομικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και τις προηγούμενες επιδόσεις του.

2. Συγκρισιμότητα των δεικτών. Το γεγονός της απουσίας τόσο ενός πλήρους θεωρητικού πλαισίου για τους δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση όσο και ερευνών για τη συγκριτική θεώρησή τους, παρά την ύπαρξη διεθνούς συστήματος δεικτών για την εκπαίδευση από τον Ο.Ο.Σ.Α. και την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθιστά δυσχερή τη συγκρισιμότητά τους.

3. Η οργάνωση των δεικτών. Συχνά υποστηρίζεται ότι το οργανωτικό πλαίσιο δεικτών είναι υποθετικό, οι δείκτες έχουν εμπειρική προέλευση και εξυπηρετούν καθοδηγούμενες πολιτικές σχετικές με τα αποτελεσματικά σχολεία, οπότε και η οργάνωση των δεικτών καθίσταται προβληματική. Ακόμη, στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας, η ασάφεια στις σχέσεις ανάμεσα στους δείκτες, η συσχέτισή τους με την εκπαιδευτική έρευνα και η μη «μετάφραση» των δεικτών σε παράγοντες αποτελεσματικότητας καθιστούν δύσκολη την οργάνωσή τους.

4. Μεθοδολογικά κριτήρια. Τα μεθοδολογικά κριτήρια για την εκπόνηση των δεικτών προϋποθέτουν τη σαφήνεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αναγνωρισιμότητα των δεικτών. Η σαφήνεια και η αξιοπιστία των δεικτών εξαρτάται από τη σχέση των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και των πολιτικών διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η εγκυρότητα αφορά την «ικανότητα» των δεικτών να περιγράφουν ένα φαινόμενο ή παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας. Ακόμη, η αναγνωρισιμότητα των δεικτών σχετίζεται με το πολιτικό πλαίσιο ανάγνωσης και εφαρμογής των δεικτών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Παμουκτσόγλου, 2005). Πρόσθετο, δε, πρόβλημα στο εγχείρημα να διερευνηθεί η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί το πλήθος των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και η πολυπλοκότητα των στόχων της (Champ et al., 2001).

Για την εποικοδομητική χρήση των δεικτών και των αντίστοιχων θεματικών περιοχών στις οποίες ανήκουν, η ειδική επιτροπή της Ε.Ε. θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη πολλαπλών δεικτών οι οποίοι να μην εκφράζονται μόνον αριθμητικά, να αναθεωρούνται διαρκώς και να χρησιμοποιούνται για περαιτέρω αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, επειδή δεν έχει οριοθετηθεί ένα σαφές και αποδεκτό πλαίσιο χρήσης των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να δημιουργούνται και να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της απώτερης κοινωνικής και

οικονομικής ανάπτυξης σε επίπεδο ατόμων και κοινωνιών θα πρέπει να γίνεται προσεκτική χρήση των πληροφοριών που παρέχουν οι δείκτες από τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Παρά τα παραπάνω προβλήματα, η διεθνής έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρεί ότι η χρήση των δεικτών αξιολόγησης της εκπαίδευσης πρέπει και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και διακίνηση της γνώσης, στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και κοινωνικής κινητικότητας, στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, στην καλλιέργεια αξιών και στην αποτελεσματική διάθεση και αξιοποίηση ανθρώπων και οικονομικών πόρων για να επιτευχθούν τα ανωτέρω (Teddle & Reynolds, 2000).

Για τους McBeath et al. (2005) η αξία των δεικτών εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες:

- α. οι δείκτες πρέπει να συγκρίνονται προς ένα «σημείο αναφοράς»,
- β. να αποτιμούν πάγια χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας ανά τακτά χρονικά διαστήματα αποτυπώνοντας τις τάσεις και να ερμηνεύονται,
- γ. να είναι κατανοητοί από το ευρύ κοινό,
- δ. να ορίζεται συγκεκριμένο περιθώριο εμπιστοσύνης των δεδομένων ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία των δεικτών και
- ε. να παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες για κάθε δείκτη.

Τέλος, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα μελετώντας το εκπαιδευτικό έργο στις διάφορες φάσεις του έχει θέσει τη σχολική μονάδα σε κεντρική θέση καθώς τη θεωρεί φορέα αλλαγής (McBeath, 2005). Έτσι, δίνει έμφαση στις διαδικασίες του εκπαιδευτικού έργου στην ίδια τη σχολική μονάδα και τις σχέσεις αυτών με τις μεταβλητές των εισροών και των εκροών, σε αντίθεση με τα γραφειοκεντρικά και συγκεντρωτικά μοντέλα ελέγχου, για να διασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προλαμβάνοντας σχολικά προβλήματα με την ανάπτυξη συγκεκριμένων σχεδίων δράσης που τελικά οδηγούν στη βελτίωση (Δούκας, 1999). Ωστόσο, για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο απαιτείται παρουσίαση και διερεύνηση του πλαισίου των ΘΠΑ και των ΔΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας που έχουν ερευνηθεί, θεσπιστεί και εφαρμόζονται μέχρι σήμερα.

4.3. ΘΠΑ και ΔΑ στην ελληνική σχολική εκπαίδευση

Η ασάφεια ως προς τον καθορισμό των θεματικών περιοχών και των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ακόμη ένα χαρακτηριστικό των νόμων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα στην Ελλάδα λειτουργώντας ως μία από τις αιτίες αμφισβητήσεων για τη μη εφαρμογή του θεσμού (Δεληγιάννη, 2002). Ωστόσο, σε ερευνητικό επίπεδο στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αξιόλογες προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με συγκεκριμένες θεματικές περιοχές, δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης.

α. Το 1997, η Ελλάδα συμμετείχε με πέντε (5) σχολικές μονάδες στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος για την «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης» επί συνόλου δεκαοκτώ (18) χωρών και 101 σχολείων. Πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση αυτών των σχολείων σε τέσσερις (4) τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και σχολικό περιβάλλον (Μπαγάκης κ.ά., 2007). Σήμερα, ως προέκταση του παραπάνω προγράμματος, εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Ηγεσία για τη Μάθηση» (Leadership for Learning), αποτελώντας, ουσιαστικά, τη μόνη υφιστάμενη έμπρακτη εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας στην Ελλάδα. Σε αυτό το πρόγραμμα, άτομα και ομάδες της σχολικής μονάδας αναλαμβάνουν το ρόλο του ηγέτη με σκοπό να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Μπαγάκης, 2005).

β. Το «Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών (1999), υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα πλαίσια του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (βλ.λ. Παράρτημα 1) ξεχωρίζει διότι αποτέλεσε ολοκληρωμένη πρόταση οργάνωσης και ταξινόμησης θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας στην Ελλάδα αποτελώντας, ουσιαστικά, τη βάση των επόμενων ανάλογων προσπαθειών.

Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε την επεξεργασία συστήματος αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα στους τομείς των δεδομένων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Βασική καινοτομία του

αποδείχθηκε η ανάδειξη της αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με το να παράγουν γνώση στην τάξη και να αρθρώσουν λόγο για τη διαμόρφωση, τη δοκιμή και την αξιολόγηση ενός προτύπου πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών μετόχων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) περιλαμβάνει άντληση, ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση των πληροφοριών και, στη συνέχεια, ανάληψη δράσης. Αυτές οι διαδικασίες προϋποθέτουν τη συμμετοχή, την ενεργοποίηση, το διάλογο και τη συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας. Τοποθετεί δε, όλους στο επίκεντρο της αξιολογικής προσπάθειας για να αναπτύξουν προβληματισμούς και τους καλεί να λάβουν αποφάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με τέτοιο προσανατολισμό και σκοποθεσία στην αξιολογική διαδικασία ο χαρακτήρας της καθίσταται περισσότερο πλουραλιστικός-ανθρωπιστικός.

Αυτό το πειραματικό πρόγραμμα του Π.Ι. περιλαμβάνει επτά (7) θεματικές περιοχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα οι οποίες διακρίνονται σε είκοσι δείκτες αξιολόγησης. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι οι θεματικές περιοχές διακρίνονται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις τρεις πρώτες θεματικές περιοχές διερευνώντας τα δεδομένα των εισροών, οι επόμενες τρεις αφορούν τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και η τελευταία τις εκροές ως αποτελέσματα των διαδικασιών στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, προτείνονται ΘΠΑ λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και της γεωγραφικής θέσης κάθε σχολείου καθώς και ενδεικτικά κριτήρια σε κάθε ΔΑ (Σολομών, 1999). Τέλος, επισημαίνεται ότι, εκτός από τα ανωτέρω, σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό και δημιουργήθηκε το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με ελληνική & διεθνή βιβλιογραφία) καθώς και το σύστημα «Στοιχείων του Σχολείου», δίχως αυτά να ενεργοποιηθούν (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

γ. Ο Ματθαίου (2000) ως επιστημονικός υπεύθυνος του «Οδηγού Αξιολόγησης» προσπάθησε να συμβάλει στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνοντας τέσσερις (4) θεματικές περιοχές: τη Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων, τις Σχέσεις-Κλίμα, τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Στο δεύτερο μέρος του «Οδηγού» παρουσιάζεται πλαίσιο κατηγοριοποίησης των διαφόρων θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό προτάθηκε για να συστηματοποιηθεί η προσπάθεια του σχολείου να διερευνήσει και να βελτιώσει συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού του έργου. Επιπλέον, περιγράφεται συνοπτικά το πεδίο αναφοράς κάθε δείκτη, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία στα οποία μπορεί να εστιαστεί η προσοχή της σχολικής μονάδας κατά τη διερεύνησή του και δίνονται ενδεικτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις τις οποίες η σχολική μονάδα μπορεί να αξιοποιήσει κατά την αποτίμησή του.

δ. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) με την ίδρυσή του (Ν. 2986/2002, άρθρο 4) ανέλαβε τις αρμοδιότητες να αναπτύξει και να εφαρμόσει πρότυπους δείκτες και κριτήρια ποιότητας καθώς και να αποτυπώσει με αξιοπιστία συγκεκριμένες παραμέτρους της υπάρχουσας κατάστασης των σχολείων στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συλλέγοντας, κυρίως, αριθμητικά δεδομένα. Με τον ίδιο νόμο, άρθρο 9, τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) υπαγόμενα στις κατά τόπους Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποστέλλουν στο ΚΕΕ τις αξιολογικές εκθέσεις τους για να τις επεξεργαστεί μαζί με τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολείων για να συνταχθεί ετήσια έκθεση αξιολόγησης υποβλητέα στον εκάστοτε υπουργό ΥΠΕΠΘ.

Σε αυτή τη διαδικασία, βασικό ρόλο ανέλαβαν η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων των σχολικών μονάδων καταγράφοντας τα ζητούμενα στοιχεία σε ετήσια έκθεση αυτο-αξιολόγησης και, μέσω των σχολικών συμβούλων και των υπολοίπων διοικητικών φορέων, αυτές οι εκθέσεις προωθούνται στο Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε.. Οι παράμετροι αυτοί ήταν το έμφυχο δυναμικό (μαθητές, διδακτικό και λοιπό προσωπικό), η υλικοτεχνική υποδομή και δραστηριότητες που επεκτείνουν το αναλυτικό πρόγραμμα (Κουλαϊδής, 2005). Ωστόσο, ούτε και με αυτή τη δράση εμπλέκονται ενεργητικά και ισότιμα οι εκπαιδευτικοί στις αξιολογικές διαδικασίες ώστε να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη κ.ά., 2007) αλλά ούτε και ο σύλλογος διδασκόντων, οι γονείς και οι μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Έτσι, μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας έχει καταστεί γραφειοκρατική διαδικασία καταγραφής αριθμητικών δεδομένων σε εκθέσεις αξιολόγησης που εκκινούν από τη σχολική

μονάδα και καταλήγουν, αρχικά, στο ΚΕΕ για την επεξεργασία τους και, τελικά, την κεντρική διοίκηση. Οι θεματικές περιοχές και οι δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας όπως αυτά καταγράφονται από τους διευθυντές των σχολείων χαρακτηρίζονται από γενικότητα και υποκειμενισμό αφορώντας κυρίως τη διοικητική και την οργανωτική αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση των πόρων και των δαπανών. Όμως, εκτός από τη γενικότητα και τον υποκειμενισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και τον εστιασμό σε περιορισμένο αριθμό θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης, δεν ενυπάρχει ανατροφοδοτικός χαρακτήρας στη διαδικασία, αφού δεν μετέχουν οι εκπαιδευτικοί για να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και δεν προβλέπονται ούτε οι τρόποι προσέγγισης των αξιολογικών αποτελεσμάτων ούτε η πρακτική αξιοποίησή τους (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Ωστόσο, οι παραπάνω προσπάθειες αποτελούν τη βάση προβληματισμού για τη δημιουργία σαφών θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης με τα επιμέρους κριτήριά τους προτού εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της ελληνικής σχολικής μονάδας.

4.4. Θ.Π.Α. και Δ.Α. σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Τα τελευταία χρόνια διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ και, ιδιαίτερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών να θεσπίσουν «Δείκτες Ποιότητας» όπως επιβάλλει η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασικό κριτήριο τα αποτελέσματα (Καζαμίας, 2007). Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν προηγηθεί ορισμένες προσπάθειες σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπως η «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση», η «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας», το Δίκτυο «Ευρυδίκη» και «Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου και την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση» όπως περιγράφονται συνοπτικά στο παρόν κεφάλαιο.

4.4.1. Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση

Το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης» (βλ.λ. παράρτημα 2) ξεκίνησε το 1997 και συμμετείχαν

101 σχολεία από δεκαοκτώ χώρες χρησιμοποιώντας κοινή μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά διαφορετική συλλογιστική και πρακτική, ανάλογη του πολιτισμού και της ιστορίας της κάθε χώρας ξεχωριστά (McBeath et al. 2005). Το πρόγραμμα αυτό κάλυψε τις ακόλουθες τέσσερις (4) Θεματικές Περιοχές:

- Αποτελέσματα,
- Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης,
- Διαδικασίες σχολείου και
- Περιβάλλον.

Οι Θ.Π. επιμερίστηκαν σε δώδεκα (12) τομείς ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, οι οποίοι με τη σειρά τους διακρίθηκαν σε τριάντα δύο (32) Δείκτες Αξιολόγησης και η παρακολούθησή τους κάλυψε τέσσερα επίπεδα: την τάξη, το σχολείο, το σπίτι και την τοπική κοινωνία. Η κατανομή των δεικτών στις ανωτέρω Θ.Π. προήλθε από το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Αξιολόγησης της Σχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997) με ελάχιστες διαφοροποιήσεις:

1. Αποτελέσματα: Ακαδημαϊκές επιδόσεις, Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, Προορισμοί μαθητών.
2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης: Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης, Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες.
3. Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου: Το σχολείο ως χώρος μάθησης, Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος, Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος.
4. Περιβάλλον: Σχολείο και σπίτι, Σχολείο και Τοπική Κοινωνία, Σχολείο και εργασία.

Η πρώτη θεματική περιοχή των Αποτελεσμάτων ξεκινά με την καταγραφή εκρών εστιάζοντας όχι μόνον στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, αλλά επεκτείνεται και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και στις κατευθύνσεις που ακολούθησαν.

Ο τομέας «Ακαδημαϊκές επιδόσεις» περιλαμβάνει τους δείκτες του ατομικού φακέλου των μαθητών, την πρόβλεψη επιτυχίας τους και την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Ο τομέας της «Προσωπικής-κοινωνικής ανάπτυξης» των μαθητών, πολύ σημαντικός διότι δεν περιορίζεται στην ποσοτική μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων αλλά ενδιαφέρεται για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους, επικεντρώνεται στην εκτίμηση της κοινωνικής παιδείας τους, στις ομάδες των

μαθητών και στην ανάλυση υλικού. Τέλος, ο τομέας «Προορισμοί μαθητών» ερευνά τις κατευθύνσεις τους, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις με πρώην μαθητές και εξετάζει τις σχέσεις σχολείου – εργασίας ώστε να συνδέσει το σχολείο και τα εφόδια με τα αντιστοίχως ζητούμενα από τον κόσμο της εργασίας όταν, αργότερα, θα εισέλθουν σε αυτόν οι μαθητές. Ο τελευταίος δείκτης αποτελεί παράδειγμα που χρησιμοποιείται από τους επικριτές των συστημάτων ποιοτικής διασφάλισης, αυτο-αξιολόγησης και δεικτών απόδοσης οι οποίοι θεωρούν ότι αυτά ωθούν στην επικράτηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και προκρίνουν την απόκτηση μετρήσιμων δεξιοτήτων που προσαρμόζονται στις σύγχρονες αγορές εργασίας (Δούκας, 1999).

Οι επόμενοι δύο τομείς «Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης» και «Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου» επικεντρώνεται στις διαδικασίες. Ο μεν πρώτος ασχολείται με τις διαδικασίες μάθησης στη σχολική τάξη όσον αφορά τη χρήση του χρόνου, την ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας και την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δίχως, ωστόσο, να διερευνά την ποικιλία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών, ενώ ο δεύτερος με τις διαδικασίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος.

Στις «Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης» ο τομέας του «Χρόνου ως εργαλείου μάθησης» διερευνάται από τους δείκτες με τις παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος, το ημερολόγιο της κατ' οίκον εργασίας και την ανάλυση απώλειας χρόνου. Βασικός τομέας στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί η «Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας» για την οποία λαμβάνονται υπόψη η γνώμη και οι αφηγήσεις των μαθητών και οι επισκέψεις αξιολογητών στην τάξη. Τέλος, η «Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες» παρουσιάζεται μέσω ερωτηματολογίου μάθησης, της καταγραφής αναγκών και του ημερολογίου οικογενείας-σχολείου.

Οι «Διαδικασίες σχολείου» εξετάζουν το σχολείο ως μαθησιακό, κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Αξιολογώντας το «Σχολείο ως χώρο μάθησης» καταγράφεται η δυναμική του πεδίου και το μαθησιακό κλίμα. Ως «Κοινωνικός χώρος» αποτυπώνεται μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, φωτογραφικής αξιολόγησης και προσωπικού ημερολογίου. Τέλος, για την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως «Επαγγελματικού χώρου» ερευνώνται η πολιτική ανάπτυξης του προσωπικού και τα καθήκοντα διαχείρισης.

Τέλος, ο τομέας της επίδρασης του «Περιβάλλοντος» ο οποίος μπορεί να εκληφθεί ως εισροή, μελετά τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία και την εργασία, ωστόσο, παραλείπονται πολλές μεταβλητές που προκύπτουν από την έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα, αναφέροντας ενδεικτικά το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι. Ο τομέας «Σχολείο και σπίτι» διερευνάται μέσω της ανάλυσης των συνεδριάσεων του σχολικού συμβουλίου. Ο τομέας «Σχολείο και Τοπική Κοινωνία» αποτυπώνεται μέσω της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου, μέσω των ενημέρωσης και της κοινωνικής γνώμης, ενώ, ο τομέας «Σχολείο και εργασία» ελέγχει τις ανάγκες εργασίας και τις ομάδες εστίασης.

4.4.2. Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας

Το 2001, η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια των υποχρεώσεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ, στοχεύοντας να προωθήσει τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της μέσω της συνεργασίας όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγησή της κατήρτισε την «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας» (Βλ.λ. Παράρτημα 3). Κύριος στόχος της ήταν η συμφωνία δεικτών ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτοί οι δείκτες να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό των θεμάτων που θα πρέπει να εξετασθούν αναλυτικά και να μπορούν τα κράτη της Ε.Ε. να ανταλλάσουν μεταξύ τους γνώσεις συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Έτσι, το Συμβούλιο της 12ης Φεβρουαρίου 2001 για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης έθεσε τρεις στόχους:

- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση·
- προσφορά της δυνατότητας πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου·
- άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

Για την παρακολούθηση της επίτευξης αυτών των στόχων ορίστηκαν οι Δεκαέξι (16) Δείκτες Ποιότητας για την Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι οποίοι περιλαμβάνονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες «Επιδόσεις», «Επιτυχία και Μετάβαση», «Παρακολούθηση της σχολικής Εκπαίδευσης» και «Πόροι και Δομές». Αυτές οι τέσσερις κατηγορίες περιγράφουν το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο συστήματος και όχι σχολικής μονάδας δίχως να ακολουθούν το τριμερές πλαίσιο εισροές-διαδικασίες-εκροές.

Η πρώτη κατηγορία των «Επιδόσεων» περιλαμβάνει επτά δείκτες που σχετίζονται αποκλειστικά με τις γνωστικές εκροές των μαθητών στα Μαθηματικά, τις Αναγνωστικές Ικανότητες, τις Θετικές Επιστήμες, τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), την εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών, την Ικανότητα του Μανθάνειν και την Αγωγή του Πολίτη. Έτσι, αποκλείονται από τη μελέτη οι επιδόσεις από την προηγούμενη σχολική χρονιά ως γνωστικές εισροές, οι διαδικασίες μετασχηματισμού της Διδασκαλίας και Μάθησης και οι εκροές της συναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών.

Η δεύτερη κατηγορία διερευνά την «Επιτυχία και Μετάβαση» των μαθητών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση «μετρώντας» με ποσοτικά δεδομένα τα ποσοστά μαθητών που εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση, τα ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην τρίτη κατηγορία της «Παρακολούθησης της σχολικής Εκπαίδευσης» παρακολουθείται η συμμετοχή των ενδιαφερομένων φορέων στη σχολική εκπαίδευση καταγράφοντας τόσο την αξιολόγηση και την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης όσο και τη συμμετοχή των γονέων.

Στην τελευταία κατηγορία των «Πόρων και Δομών» ανήκουν οι δείκτες της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, στον αριθμό των μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή και οι αριθμητικές τιμές των εκπαιδευτικών δαπανών ανά μαθητή.

Η επιλογή των συγκεκριμένων 16 Δεικτών εγείρει ερωτήματα για τη σφαιρική αποτίμηση του συγκεκριμένου αξιολογικού συστήματος αφού δεν εξετάζονται οι ΘΠΑ στο ανωτέρω πλαίσιο, ώστε, αργότερα, να καταβληθεί προσπάθεια σχεδιασμού σχεδίου δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την περίπτωση, οι εισροές θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά των

Σχολικών Μονάδων, τις Υποδομές των Σχολικών Κτιρίων, τους Εκπαιδευτικούς Χώρους και τον Εξοπλισμό τους, το Διδακτικό Δυναμικό καθώς και το Κοινωνικό-Οικονομικό και το Γνωστικό Υπόβαθρο των Μαθητών. Στο Μετασχηματισμό θα μπορούσε να καταγράφονται οι αποτιμήσεις για τη Διδασκαλία-Μάθηση, τη Στήριξη των μαθητών, την Ηθική-Συναισθηματική, την Κοινωνική και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών, την Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, τη Διαχείριση του Διδακτικού Δυναμικού, την Ηγεσία και το Σχολικό Κλίμα. Τέλος, οι Εκροές θα έπρεπε να περιελάμβαναν την Ηθική-Συναισθηματική, την Κοινωνική, την Πολιτισμική και την Γνωστική Ανάπτυξη των Μαθητών.

Η κριτική για τους παραπάνω 16 δείκτες συνδέει την εκπαίδευση με τη λογική και τις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς όπου η σχολική αποτελεσματικότητα, η αυτοαξιολόγηση, οι δείκτες απόδοσης στην εκπαίδευση και οι προς απόκτηση μετρήσιμες δεξιότητες από τους μαθητές για την είσοδό τους στη σύγχρονη αγορά εργασίας δεν ερμηνεύουν, αλλά διαστρεβλώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παμουκτσόγλου, 2003· Δούκας, 1999). Ερωτηματικά εγείρονται και για το κατά πόσον οι 16 δείκτες εναρμονίζονται με τους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Παμουκτσόγλου, 2003).

4.4.3. Δίκτυο «Ευρυδίκη»

Η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (12 Φεβρουαρίου 2001) για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης υπογράμμισε ότι η ποιοτική εκπαίδευση εξαρτάται από τις εφαρμογές αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως όλον και ότι η αξιολόγηση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί προϋπόθεση αλλά κι έναν από τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Έτσι το 2002, το «Δίκτυο Ευρυδίκη» αντανakλώντας τους παραπάνω όρους συγκέντρωσε μονογραφίες από τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Σωκράτης», ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα. Περιεχόμενο αυτών των μονογραφιών, με έτος αναφοράς το σχολικό έτος 2000-2001, ήταν τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους στη δημόσια υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση πλήρους ωραρίου στην πρωτοβάθμια και γυμνασιακή εκπαίδευση, δίχως να περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης ούτε σχολεία ειδικής αγωγής.

Αρχικά, οι χώρες με δική τους ευθύνη ετοίμασαν σχετικές μονογραφίες με βάση κοινές οδηγίες, ώστε να καταστεί εύκολη η πρόσβαση στην πληροφόρηση. Σε επόμενο στάδιο, η «Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη» χρησιμοποίησε τις πληροφορίες των εθνικών μονογραφιών σε συνεργασία με τις Εθνικές Μονάδες κάθε χώρας προκειμένου να ετοιμάσει συγκριτική μελέτη των βασικών πτυχών της αξιολόγησης των σχολείων με στόχο να αποσαφηνίσει ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος στο πεδίο αξιολόγησης των σχολείων. Στις ευρωπαϊκές χώρες εξαιτίας των διαφορετικών ιστορικών, πολιτισμικών, κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών συνθηκών τους, παρατηρείται πολυμορφία και στα αξιολογικά συστήματα με σκοπό να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική πράξη τους. Έτσι, άλλες χώρες αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο σε όλα τα επίπεδα, άλλες περιορίζονται μόνον στο έργο των εκπαιδευτικών ή και της σχολικής μονάδας, άλλες ασχολούνται μόνον με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζοντας άλλες την εσωτερική, άλλες την εξωτερική μορφή αξιολόγησης και άλλες κάποια από τις εκφάνσεις της συνδυαστικής μορφής (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Σε αυτή τη συγκριτική μελέτη (Βλ.λ. Παράρτημα 4), η αξιολόγηση των σχολείων ως ολότητες αφορούσε τις δραστηριότητες του προσωπικού τους συνολικά, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις διαφορές από χώρα σε χώρα όσο και το βαθμό αυτονομίας των σχολείων. Οι Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης και οι Δείκτες Αξιολόγησης εστίασαν στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Άλλες χώρες ακολουθούν αξιολογικές προσεγγίσεις που εστιάζουν μόνον στις διαδικασίες Μετασχηματισμού, ελάχιστες μόνον στις Εκροές, ενώ άλλες ενδιαφέρονται και για τις δύο. Βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης του Δικτύου «Ευρυδίκη» αποτελεί το γεγονός ότι οι Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης (ΘΠΑ) και οι Δείκτες Αξιολόγησης (ΔΑ) αφορούν τις διαδικασίες Μετασχηματισμού και τις Εκροές, ενώ δεν εξετάστηκαν καθόλου οι Εισροές (Eurydice, 2004). Το στοιχείο αυτό συνιστά μειονέκτημα των ευρωπαϊκών αξιολογικών συστημάτων αφού αναστέλλεται η πληρέστερη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και δεν προωθείται η διαδικασία βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Οι σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν τον εστιασμό της αξιολόγησης κατατάχθηκαν σε έξι κύριες κατηγορίες ενταγμένες σε δύο επίπεδα:

Α' Επίπεδο: Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

1. Διδασκαλία και μάθηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων

2. Διδασκαλία και μάθηση κοινωνικής συμπεριφοράς και προσωπικής ανάπτυξης καθώς και επαγγελματικού προσανατολισμού.

Β' Επίπεδο: Διοικητικές Δραστηριότητες

3. Διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού

4. Διαχείριση λειτουργικών πόρων

5. Διαχείριση κεφαλαιακών πόρων

6. Δραστηριότητες σχετικές με την πληροφόρηση, τις εξωτερικές σχέσεις κι τις συνεργασίες (Eurydice, 2004).

1) ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Για τους σκοπούς ανάλυσης αυτής της συγκριτικής μελέτης, οι «Διαδικασίες» έχουν δομηθεί σε δεκατέσσερις (14) Θ.Π.Α. κατανεμημένες σε επιμέρους Δ.Α.. Αν και η οργάνωση των Θ.Π.Α. και των Δ.Α. προσπαθεί να αντανakλά την πραγματική κατάσταση σε κάθε χώρα, αυτό δεν αντιστοιχεί με τις λίστες κριτηρίων κάθε χώρας εξαιτίας της διαφορετικότητας των μεταβλητών στα διάφορα αξιολογικά συστήματα. Δηλαδή μία Θ.Π.Α. σε κάποια χώρα μπορεί να αποτελεί Δ.Α. σε κάποια άλλη.

Σε κάθε περίπτωση, το αξιολογικό σύστημα καθεμίας χώρας λαμβάνει υπόψη τη συντριπτική πλειονότητα των ΘΠΑ του Δικτύου «Ευρυδίκη» καλύπτοντας ευρύ πεδίο μεταβλητών με βασικότερες τη «Διδασκαλία και Μάθηση», την «Καθοδήγηση» και τη «Στήριξη των μαθητών» οι οποίες ενδιαφέρουν, σχεδόν, όλα τα αξιολογικά συστήματα. Αυτό δεν ισχύει για τον τρόπο λειτουργίας των φορέων στη σχολική κοινότητα.

Αναφορικά με τους Μαθητές, πολλοί ΔΑ στις «Διαδικασίες» επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους πέραν της διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνοντας την προσωπική ανάπτυξη και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Ο ΘΠΑ για την Πρακτική των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη αξιολογείται με βάση ΔΑ οι οποίοι αφορούν το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις διδακτικές μεθόδους και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν αλλά, σε αυτούς προστίθενται ο βαθμός αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, ο σεβασμός των προσωπικοτήτων τους και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους.

Άλλη ΘΠΑ της σχολικής μονάδας αφορά την ικανότητά της να σχετίζεται με το περιβάλλον της. Οι σχέσεις με τους γονείς υποδηλώνουν το βαθμό προσπάθειας του σχολείου να προσκαλέσει τους γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων ή

να λαμβάνει υπόψη τις γνώμες τους. Ακόμη, σε πολλές χώρες αναμένεται τα σχολεία να συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή με τον επιχειρηματικό τομέα.

Η ΘΠΑ για την «Ηγεσία» όπως ο συντονισμός της διδακτικής δραστηριότητας, η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία της πληροφόρησης, ο σχεδιασμός κοινών στόχων και η βίωση σχολικού ήθους διαφωτίζει τη φιλοσοφία που υποφώσκει την αξιολόγηση του σχολείου ως όλον. Με αυτή την οπτική εξετάζεται το σχολείο ως οργανισμός στον οποίο οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του είναι εξίσου σημαντικές με τις ατομικές δράσεις τους.

2) ΕΚΡΟΕΣ

Σε χώρες με προκαθορισμένες λίστες κριτηρίων για τις «Εκροές» τους εντοπίζονται πολύ λιγότεροι δείκτες οι οποίοι εστιάζουν κυρίως στους μαθητές παρά στις διαδικασίες και επιπλέον εκφράζονται με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται για τα ποσοστά επιτυχίας/αποτυχίας από τη μία σχολική χρονιά ή τη βαθμίδα στην επόμενη, το ποσοστό μαθητών που εντάσσονται σε σχολεία ειδικής αγωγής, το ποσοστό αποχώρησης μαθητών από τη σχολική εκπαίδευση, τα αποτελέσματα σε σταθμισμένες εξετάσεις που αφορούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και οι μαθητικές απουσίες. Ποιοτικά δεδομένα αφορούν τις αποκτηθείσες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Σε ορισμένες χώρες οι αξιολογητές στηρίζουν την κρίση τους μόνον σε ποσοτικά στοιχεία, ενώ σε άλλες χρησιμοποιούν την παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη για να αξιολογήσουν τις κοινωνικές και τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Κοινό, δε χαρακτηριστικό των παραπάνω αξιολογικών συστημάτων αποτελεί η απουσία των ΘΠΑ για την Ηθική-Συναισθηματική, την Κοινωνική και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών, στοιχείο το οποίο αφαιρεί σε σημαντικό βαθμό τον παιδαγωγικό και βελτιωτικό προσανατολισμό τους.

4.5. Προτεινόμενο Πλαίσιο Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε αυτό το κεφάλαιο προτείνεται το «Πλαίσιο ΘΠΑ και ΔΑ Εκπαιδευτικού Έργου σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας» (Βλ.λ. Παράρτημα 5) το οποίο αντιμετωπίζεται τόσο ως συλλογή πληροφοριών των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου της

σχολικής μονάδας ως «ανοικτού κοινωνικού συστήματος» που αλληλεπιδρά με την κοινωνία όσο και ως διερεύνηση των πρακτικών στη σχολική τάξη και των αποτελεσμάτων τους. Στηρίζεται στο μοντέλο το οποίο διερευνά θεματικές περιοχές και δείκτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας σε τρεις φάσεις: τις «Εισροές», το «Μετασχηματισμό» και τις «Εκροές». Έτσι, επιδιώκεται να καταγραφούν οι δυναμικές που εισάγονται και επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, οι μετασχημαστικές διαδικασίες που ακολουθεί και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται.

Σκοπός του είναι να ενισχύσει τους μετέχοντες στην αξιολογική προσπάθεια να αποτυπώνουν και να ερμηνεύουν συγκεκριμένες τάσεις του εκπαιδευτικού έργου στο βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος -τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη- και μέσω της ανάλυσής τους να ανατροφοδοτούνται, ώστε να προβαίνουν στη λήψη αποφάσεων για βελτίωση τυχόν αδύνατων σημείων.

Επιπλέον, το πλαίσιο αυτό στοχεύει να βοηθήσει στον ερευνητικό προβληματισμό για τον εντοπισμό των ΘΠΑ και των ΔΑ που θα καταγράψουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επάρκεια και σε βάθος την αποτελεσματικότητα των ποικίλων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου σε δεδομένο χώρο, χρόνο και συνθήκες-σχολικές και κοινωνικές. Οι συγκεκριμένες ΘΠΑ και ΔΑ προκειμένου να αποδειχθούν επαρκείς ως προς την αποτελεσματικότητά τους πρέπει να υπόκεινται σε αναθεώρηση, να εκφράζονται ποσοτικά και ποιοτικά και να προσαρμόζονται στις συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά, με λήψη αποφάσεων από τους εμπλεκόμενους φορείς και τα άτομα που τη στελεχώνουν με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Ως βασικά κριτήρια στην κατασκευή του παρόντος πλαισίου ΘΠΑ και ΔΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας τέθηκαν η σύνθεση πλαισίου με πολλαπλές, σαφείς και κατανοητές παραμέτρους που επιδρούν στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η «πολλαπλότητα των κριτηρίων» προτείνεται και από το μοντέλο των Hoy and Miskel (1996) για να μελετηθεί λεπτομερέστερα η περίπλοκη φύση των δεδομένων στις τρεις φάσεις της αποτελεσματικότητας της σχολικής οργάνωσης.

Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει 23 Θεματικές Περιοχές με τους επιμέρους Δείκτες Αξιολόγησης οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση:

- τους αντίστοιχους ΘΠΑ και ΔΑ από την ελληνική και διεθνή έρευνα των επιστημονικών πεδίων για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
- τα πορίσματα της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα,
- την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχετική νομοθεσία και
- τις κυριότερες προσπάθειες θέσπισης ΘΠΑ και ΔΑ σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο.

Με βάση αυτά, τα προγράμματα σπουδών, η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων επειδή δεν ανήκουν στην ουσιαστική δικαιοδοσία και περιοχή παρεμβάσεων της ελληνικής σχολικής μονάδας λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος (Γκανάκας, 2006), δεν περιλήφθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Παρόμοια, αποκλείστηκαν η επιλογή και η τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού. Ακόμη, οι Διοικητικές Διαδικασίες με τα βιβλία Εγγραφής μαθητών, Πρωτοκόλλου, Προόδου μαθητών, οι Φάκελοι γραφείου, τα Αρχεία προσωπικού, τα Αρχεία εκθέσεων αυτο-αξιολόγησης σχολικής μονάδας και η τήρηση απουσιών και παρουσιών, αν και ελέγχονται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η παρούσα εργασία τα θεώρησε ως τυπικές, προκαθορισμένες, διεκπεραιωτικές διαδικασίες οι οποίες εντέλλονται να υλοποιούνται προγραμματισμένα ως ρουτίνα. Αντίθετα, η έννοια της προστιθέμενης αξίας, η καταγραφή των προηγούμενων επιδόσεων και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο καθώς και η Ηθική-Συναισθηματική, η Κοινωνική και η Πολιτισμική Ανάπτυξη των μαθητών ως ΘΠΑ των φάσεων του Μετασχηματισμού και των Εκροών των οποίων η επίδραση δεν καταγράφεται στις μέχρι τώρα προσπάθειες θα μπορούσε να συμβάλει στην πιο σφαιρική αποτύπωση της ελληνικής σχολικής αποτελεσματικότητας και της αυτογνωσίας της, μακριά από τη συγκρισιμότητα των σχολικών μονάδων μεταξύ τους.

Ακόμη, δεν προτείνονται κριτήρια για τους ΔΑ διότι αυτά εξαρτώνται και καθορίζονται από τους άμεσα ενδιαφερόμενους στην αυτο-αξιολογική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, διεύθυνση, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία). Αυτοί βρίσκονται σε θέση να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, να θέτουν ανάλογους στόχους και να ορίζουν τρόπους βελτίωσης των αδύνατων σημείων, αφού η σχολική

πραγματικότητα ως σύνθετη και περίπλοκη μεταβάλλεται και υπόκειται σε επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Ball, 1997).

Οι προτεινόμενες ΘΠΑ και οι ΔΑ κατανέμονται σε τρεις φάσεις: τις «Εισροές», το «Μετασχηματισμό» και τις «Εκροές» του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στοχεύουν να λειτουργήσουν ως πλαίσιο καταγραφής και μελέτης της αποτελεσματικότητας του.

Στις εισροές κατανέμονται επτά (7) ΘΠΑ :

1. Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας
2. Υποδομές Σχολικού Κτιρίου
3. Εκπαιδευτικοί Χώροι και Εξοπλισμός
4. Οικονομικοί Πόροι
5. Διδακτικό Δυναμικό
6. Κοινωνικό-Οικονομικό Υπόβαθρο Μαθητών
7. Γνωστικό Υπόβαθρο Μαθητών.

Στο Μετασχηματισμό κατανέμονται οι ακόλουθες δέκα (10) ΘΠΑ:

1. Διδασκαλία-Μάθηση
2. Στήριξη των μαθητών
3. Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών
4. Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών
5. Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών
6. Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου
7. Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου
8. Διαχείριση Διδακτικού Δυναμικού
9. Ηγεσία
10. Σχολικό Κλίμα (Σχέσεις Διαμαθητικές, Εκπαιδευτικών μεταξύ τους, Μαθητών-Εκπαιδευτικών, Σχολείου – Γονέων και οι Εξωτερικές Σχέσεις του σχολείου).

Στις Εκροές κατανέμονται έξι (6) θεματικές περιοχές αξιολόγησης:

1. Ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών
2. Μαθητική φοίτηση-διαρροή
3. Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών
4. Κοινωνική ανάπτυξη των Μαθητών
5. Πολιτισμική ανάπτυξη των Μαθητών και
6. Γνωστική ανάπτυξη των Μαθητών.

Στη συνέχεια, με βάση το «Προτεινόμενο Πλαίσιο ΘΠΑ και ΔΑ Εκπαιδευτικού Έργου σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας» περιγράφεται αδρομερώς το πλαίσιο αναφοράς καθεμιάς Θεματικής Περιοχής Αξιολόγησης (ΘΠΑ) με τους βασικούς Δείκτες Αξιολόγησης (ΔΑ) της.

4.5.1. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση των Εισροών

Οι Εισροές περιλαμβάνουν επτά (7) θεματικές περιοχές αξιολόγησης:

1. Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά Σχολείου
2. Υποδομές Σχολικού Κτιρίου
3. Εκπαιδευτικοί Χώροι και Εξοπλισμός
4. Οικονομικοί Πόροι
5. Διδακτικό Δυναμικό
6. Κοινωνικο-Οικονομικό Υπόβαθρο Μαθητών
7. Γνωστικό Υπόβαθρο Μαθητών.

1. ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κάθε σχολική μονάδα διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της όπως η γεωγραφική θέση τους, η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών και το μέγεθος των τάξεων αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών. Αυτή η ΘΠΑ αποτιμά τρεις βασικές πτυχές της ταυτότητας του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι διερευνόμενοι δείκτες αξιολόγησης (ΔΑ) σε αυτή την περιοχή είναι οι «Γεωγραφική Θέση Σχολείου», «Αναλογίες εκπαιδευτικών – μαθητών» και το «Μέγεθος των τάξεων αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών».

Ορισμένες από τις πιο βασικές έρευνες στις ΗΠΑ ασχολήθηκαν με την επίδραση της γεωγραφικής θέσης του σχολείου στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι Freeman and Teddlie (1997) βρήκαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στα δημοτικά σχολεία των ημιαστικών περιοχών σε αντίθεση με όσα βρίσκονται σε αστικές ή αγροτικές περιοχές. Ακόμη, οι Witte and Walsh (1990) και οι Hannaway and Talbert (1993) εντόπισαν δύο διαφορετικούς «εκπαιδευτικούς κόσμους»: στα αστικά σχολεία μαθητές από φτωχές αфро-αμερικανικές ή ισπανόφωνες οικογένειες, ενώ στα ημιαστικά η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών προέρχονταν από λευκές, μεσαίες ή μεγαλοαστικές οικογένειες. Σε όλους τους δείκτες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τα ημιαστικά σχολεία πέτυχαν υψηλότερα αποτελέσματα από τα αστικά. Παράλληλα, τα αστικά σχολεία ήταν μεγαλύτερα σε

μέγεθος, με λιγότερους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές, περισσότερους μαθητές από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και λιγότερη αυτονομία των διευθυντών στη λήψη αποφάσεων από ό,τι στα ημιαστικά σχολεία.

Αντίθετα, η γεωγραφική θέση των σχολείων στη Μ. Βρετανία δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως Εισροή, καθώς τα αγροτικά σχολεία είναι πλησιέστερα γεωγραφικά και πολιτισμικά στα αστικά κέντρα από ό,τι συμβαίνει στις ΗΠΑ (Teddlie & Reynolds, 2000). Στην Ελλάδα, η Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2525/1997 παρατηρεί την ύπαρξη ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές διότι αυτές ασκούν επίδραση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών.

Η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών στην τάξη ασκεί σημαντική επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Jenks et al., 1972; Brookover et al., 1979; Bennett, 1994). Παρόμοια επίδραση ασκείται στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης όταν παρατηρείται ανισοκατανομή μαθητικού πληθυσμού με τη δημιουργία μεγάλων τάξεων στα πλαίσια των οποίων ασκούνται αρνητικές επιδράσεις στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, την ατομική προσοχή και τα καθιερωμένα κριτήρια της δουλειάς (Bennett, 1992). Αντίθετα, σε τάξεις με μικρότερο μαθητικό πληθυσμό, κατά την έρευνα των Galton et al. (1996) βρέθηκε ότι ο χρόνος επεξεργασίας ενός θέματος είναι περισσότερος, υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση και ιεράρχηση των μαθητικών ερωτήσεων, ανατροφοδότηση για τη δουλειά, και λιγότερος χρόνος για θέματα ρουτίνας, άσκηση ελέγχου και πρακτικές εργασίες.

2. ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ

Σε αυτή τη ΘΠΑ αποτιμάται η ασφάλεια των υποδομών του σχολικού κτιρίου καθώς αυτή αποτελεί απαραίτητη υλική συνθήκη για τη διασφάλιση λειτουργικού και, πρωτίστως, ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Έτσι, η μέριμνα σε αυτή τη θεματική περιοχή εστιάζει στους όρους ασφαλείας του φέροντος κτιριακού ιστού, των ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων, των στερεωμένων κατασκευών στους χώρους του σχολείου, την καταλληλότητα των χώρων και των υποδομών του σχολείου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την κατάσταση υγιεινής και καθαριότητας των σχολικών χώρων και τη διαχείριση της υδροδότησης και της αποχέτευσης. Ακόμη, πρέπει να διασφαλίζονται η ελεύθερη είσοδος, κυκλοφορία και έξοδος μαθητών και ατόμων

με ειδικές ανάγκες, η απουσία εμποδίων στις εξόδους κινδύνου και, τέλος, η ελεγχόμενη είσοδος ατόμων που δεν σχετίζονται με το σχολείο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η φυσική κατάσταση του σχολείου (κτίριο και αίθουσες) αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τα αποτελέσματα των μαθητών (Teddlie and Stringfield, 1993; Verdis, 2002). Αναφορικά με την ελληνική σχολική εκπαίδευση, οι υποδομές του σχολικού κτιρίου εκτός του γεγονότος ότι αποτελούν πολύ σημαντικά προβλήματα της, τα οποία δεν αναγνωρίζονται αποκλειστικά ως ένα «υλικοτεχνικό φαινόμενο», αλλά σχετίζονται με την αποστολή του σχολείου να παρέχει ανθρωπιστική παιδεία και να ενισχύει τον εκκοινωνισμό των μαθητών σε ένα αισθητικό και λειτουργικό σχολικό χώρο όπως έδειξε έρευνα των Γκιζελή κ.ά. (2008), στοιχείο που απαιτεί τη συνεργασία χρηστών και αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

Όσον αφορά τις πολλαπλές πηγές μάθησης (αίθουσες – εργαστήρια, νέες τεχνολογίες, βιβλιοθήκες και επαρκές εποπτικό υλικό διδασκαλίας), η χρήση αυτών υποστηρίζει το πρόγραμμα, μετασχηματίζει το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης καθιστώντας το πιο ευέλικτο και ελκυστικό και, κυρίως, ενεργοποιεί τους μαθητές ευχάριστα (Τζάνη, 2001). Για τους Νικολάου και Συρίου (2008) η αλλαγή προσανατολισμού του σημερινού παραδοσιακού σχολείου προς ένα πιο σύγχρονο και μαθητοκεντρικό προϋποθέτει, εκτός από τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας, ανάλογες αλλαγές στο σχολικό χώρο. Από έρευνα του Γερμανού (1999) για τη διαρρύθμιση του χώρου στις αίθουσες διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων αναδύθηκε ως βασικό εύρημα ότι η επικράτηση του μοντέλου που επιβάλλει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία αυξάνει τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας στους μαθητές από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό ή μη ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Η ίδια έρευνα θεωρεί εφικτές τις παρεμβάσεις στην υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας υπό τις προϋποθέσεις:

- η χρήση κάθε αίθουσας να αλλάζει συχνά και με εναλλακτικούς τρόπους
- να αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργική ικανότητα των μαθητών με σχεδιασμό και διακόσμηση που θα τους παρέχει μαθησιακά ερεθίσματα στα πλαίσια της διδασκαλίας και να ανανεώνεται συχνά και

- η διάταξη των θρανίων και των επίπλων να διευκολύνουν τη διεξαγωγή ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και με τους εκπαιδευτικούς τους.

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρούνται εμφανείς ελλείψεις υποδομής σε σχολεία, αίθουσες, λοιπούς διδακτικούς χώρους και εποπτικό υλικό (Μπιλάλη, 2008). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς χώρους, προϋποτίθεται η ύπαρξη κύριων διδακτικών αιθουσών σε βαθμό που να ικανοποιούν την εύκολη μετακίνηση ατόμων και υλικών σε αυτές, η δε χρήση αλλά και η κατάστασή τους να διευκολύνουν τους σκοπούς της διδασκαλίας-μάθησης αποτελώντας ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον. Εξίσου σημαντικές είναι η αίθουσα εκδηλώσεων, τα εργαστήρια ΤΠΕ, φυσικής-χημείας, μουσικής, καλλιτεχνικών, ξένων γλωσσών και οι βοηθητικοί χώροι.

Τέλος, η ύπαρξη και η κατάσταση λειτουργικών εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικού εξοπλισμού διευκολύνει τη δυνατότητα αποτελεσματικής χρησιμοποίησής τους στη διδακτική διαδικασία. Αν και η ύπαρξη, η χρήση και η λειτουργική κατάσταση των εκπαιδευτικών χώρων και του ανάλογου εξοπλισμού δεν αποτελούν ικανές συνθήκες για την κάλυψη των αναγκών του προγράμματος του σχολείου, ωστόσο, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις γι' αυτή. Σε αντίθετη περίπτωση, τόσο η αξιολογική διαδικασία όσο και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου αποβαίνουν αναποτελεσματικοί (Apple, 2002).

4. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

Η ΘΠΑ των Οικονομικών Πόρων απασχολεί επί σειρά ετών την ελληνική κοινωνία με χρόνιο αίτημα την αύξηση των δαπανών για την κάλυψη των παγίων και των λειτουργικών αναγκών για την εκπαίδευση. Αυτές, ενδέχεται, να δηλώνουν το ενδιαφέρον για το βραχυπρόθεσμο και το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της εκπαίδευσης από την Πολιτεία με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών της.

Σε αυτή τη ΘΠΑ διερευνώνται οι ΔΑ της εξασφάλισης της επαρκούς χρηματοδότησης, της κατανομής των εσόδων ανά κατηγορία πηγών και προβλεπόμενης δαπάνης (ποσοστά % επί του συνόλου των εσόδων) και η αναλογία εσόδων/μαθητή ανά κατηγορία πηγών και συνολικά. Σε αυτά μπορούν να αθροιστούν πρόσθετα έσοδα από δωρεές ή κληροδοτήματα ή άλλα έκτακτα ποσά.

Τα οικονομικά μεγέθη των εσόδων από κάθε πηγή και οι, κατά προτεραιότητα, δαπάνες καταγράφουν τη δυνατότητα της σχολικής επιτροπής να εξασφαλίσει την κάλυψη των βασικών αναγκών, ενώ ο δείκτης της αναλογίας εσόδων/μαθητή ανά κατηγορία πηγών και συνολικά επιτρέπει να διαπιστωθεί η κατανομή των εσόδων ανά μαθητή από κάθε πηγή και κατά πόσον αυτά τα ποσοστιαία δεδομένα επιδρούν στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης, συγχρονικά και διαχρονικά.

Οι βασικές οικονομικές ανάγκες σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος αφορούν την κάλυψη πάγιων και λειτουργικών δαπανών για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, την αγορά εκπαιδευτικού εξοπλισμού, τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολικού κτιρίου, την αύξηση προσλήψεων εξειδικευμένου προσωπικού, τις επιμορφωτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική έρευνα και την αύξηση μισθών των εκπαιδευτικών. Έρευνα των Σπυροπούλου κ.ά. (2008) έδειξε ότι η πλειονότητα των αποκριθέντων θεωρεί ότι η παροχή επαρκών οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ποιότητα της. Έτσι, η επάρκεια οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση μπορεί να επιτρέψει την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την προέλευση ή το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρό τους, σε ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και μαθησιακά αποτελέσματα (Commission of the European Communities, 2005). Βέβαια, η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, αν και θετική εξέλιξη, δεν μεταφράζεται αυτόματα ως αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εφόσον απουσιάζει ο έλεγχος της αξιοποίησης των οικονομικών πόρων, ώστε οι σχετικές επενδύσεις να αποδεικνύονται αποτελεσματικές και επωφελείς για την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

Σε αυτή τη ΘΠΑ καταγράφονται δύο ΔΑ: η πληρότητα του σχολείου ως προς τον αριθμό, τη θέση και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού ως προς την υπηρεσιακή προϋπηρεσία, την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία και το διοικητικό έργο τους. Τούτο δικαιολογείται διότι *«Η στελέχωση του σχολείου με το αναγκαίο και επαρκώς καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την επιτυχία των επιδιώξεων του σχολείου»* (Σολομών, 1999, σελ. 17). Η επάρκεια και η σύνθεση

του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και του Προγράμματος Σπουδών (Σολομών, 1999).

Ως προς την καταλληλότητα του διδακτικού προσωπικού, η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση ορίζει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα από τα οριζόμενα στην παρ. 2 του άρθρου 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (Ν. 3528/2007 ΦΕΚ αρ. 26/Α') και να μη συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού που σχετίζονται με ποινική καταδίκη, στερητική ή επικουρική δικαστική συμπαράσταση της παρ. 1 του άρθρου 8 του ίδιου κώδικα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 12 του άρθρου 11 του ν. 3848/2010.

Σε κάθε περίπτωση, στις σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η επιλογή και η στελέχωσή τους με διδακτικό δυναμικό αποφασίζεται από τα κατά τόπους ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα και ανάλογα με τις αριθμητικές ανάγκες σε κάλυψη κενών θέσεων διδακτικού προσωπικού. Αντίθετα, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα η διεύθυνση και το διοικητικό συμβούλιο της σχολικής μονάδας προβαίνουν στην πρόσληψη και τοποθέτηση του διδακτικού δυναμικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και επιστημονικής κατάρτισης, αφού προηγηθεί η δημοσίευση της συγκεκριμένης περιγραφής του προσδοκώμενου εκπαιδευτικού έργου του.

6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σε αυτή τη ΘΠΑ, οι ΔΑ του Κοινωνικο-Οικονομικού και του Πολιτισμικού Υπόβαθρου των Μαθητών (Κ.Ο.Υ.Μ.) αποτελούν κρίσιμους και σημαντικούς δείκτες διότι επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και γενικότερα τις εκροές τους αναπαράγοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Jenks et al., 1972; Brookover et al., 1979; Teddlie and Stringfield, 1993, Λάμνιας, 2001). Παρά το γεγονός ότι υποστηρίζεται ότι το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Murphy, 1992a), για τον Σολομών (1999) η ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας πρέπει να περιλαμβάνει την εξέταση των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών τα οποία όμως δεν παραμένουν πάντοτε σταθερά.

Ακόμη, αν και το Κ.Ο.Υ. όλων των μαθητών του σχολείου μπορεί να επιδράσει στα επιτεύγματα ενός μαθητή πέραν από την επίδραση του ατομικού του Κ.Ο.Υ., έχει διαπιστωθεί ότι σχολεία με υψηλό Κ.Ο.Υ.Μ. επιτυγχάνουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα για όλα τα επίπεδα μάθησης (Willms & Raudenbush, 1989). Επίσης, το Κ.Ο.Υ. κάθε μαθητή επιδρά εξίσου στους μαθητές «υψηλών» και «χαμηλών» ικανοτήτων μάθησης (Willms, 1986). Σχολεία των οποίων ο μαθητικός πληθυσμός έχει υψηλό Κ.Ο.Υ. διακρίνονται για πλεονεκτήματα όπως μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα (Willms, 1992). Κατά τους Willms & Raudenbush (1989) δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι μηχανισμοί που προκαλούν αρνητικές επιδράσεις σε σχολεία με χαμηλό Κ.Ο.Υ.Μ., αλλά ως ένα βαθμό συνδέονται με παράγοντες που δεν σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς αλλά με την επίδραση των συνομιλήκων ή της κοινότητας.

Παρά την αμφισβήτηση της επίδρασης του Κ.Ο.Υ.Μ. στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Mortimore et al., 1988), σε έρευνα των Teddlie and Stringfield (1993), το Κ.Ο.Υ.Μ. επιδρά τόσο στα σχολεία με μαθητές που προέρχονται από χαμηλά Κ.Ο.Υ. όσο και σε αυτά με μαθητές από μεσαία Κ.Ο.Υ.. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία με μαθητές από μεσαία Κ.Ο.Υ. εκδηλώθηκαν εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον των μαθητών, δόθηκε έμφαση σε ανεπτυγμένο αναλυτικό πρόγραμμα και ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Αντίθετα, στα σχολεία με μαθητές από χαμηλά Κ.Ο.Υ., οι εκπαιδευτικές προσδοκίες δεν υπερβαίνουν το παρόν των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα, διαπιστώθηκαν εμπόδια στη συνεργασία γονέων με το σχολείο.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των διαφόρων εθνοτικών ομάδων της με κυριότερες τους Τσιγγάνους, τους Οικονομικούς μετανάστες, τους Πρόσφυγες, τους Παλιννοστούντες Έλληνες, τη Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης, τους Πομάκους και τους Αλλοδαπούς εργαζόμενους (Μαυρομάτης κ.ά., 2007). Αυτή η κοινωνική πραγματικότητα ανέδειξε την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προστέθηκαν, εκτός από τα Διαπολιτισμικά σχολεία παλιννοστούντων, οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα

(Φ.Τ.) προκειμένου να ενταχθούν ομαλά σε αυτά οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες.

Αν και, ο Νόμος 2413/1996 προέβλεπε ρυθμίσεις (όπως η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών και η πρόσληψη κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) για να διευκολυνθεί το έργο των ΤΥ και των ΦΤ και να στηριχθούν οι μαθητές τους, αυτές υλοποιήθηκαν επιλεκτικά και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα. Αναφέροντας ενδεικτικά, το σχολικό έτος 2000-2001 αυτά τα μέτρα αφορούσαν μόνον το 22,9% αυτού του μαθητικού πληθυσμού οι οποίοι φοίτησαν στις ΤΥ και στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Zachos, 2006). Έτσι τίθεται επιτακτική η ανάγκη της καταγραφής των δεδομένων του κοινωνικο-οικονομικού και του πολιτισμικού υποβάθρου σε κάθε σχολική μονάδα προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να προβεί σε καθορισμό νέας σκοποθεσίας και στοχοθεσίας, σχεδιασμό δράσεων, επιλογή και εφαρμογή των προσφορότερων από αυτές, διαμορφωτική αξιολόγησή τους και βελτιωτικών επανασχεδιασμών τους.

7. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αυτή η ΘΠΑ ασχολείται με την περιγραφική καταγραφή γνώσεων και επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος από το προηγούμενο σχολικό έτος. Τα προηγούμενα επιτεύγματα (γνωστικά/ακαδημαϊκά, κοινωνικά, προσωπικά) και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Κ.Ο.Υ.Μ.) αποτελούν σημαντικές μεταβλητές εισροών στα μοντέλα της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και καταγράφονται με την είσοδο των μαθητών στο σχολείο (Sammons et al., 1996; Fitz-Gibbon, 1996b). Η καταγραφή των προηγούμενων επιτευγμάτων αποτρέπει τον υποκειμενισμό στον υπολογισμό των επιδράσεων των μεταβλητών στη φάση του Μετασχηματισμού (Willms, 1992). Ωστόσο, επειδή υπάρχει δυσκολία καταγραφής τέτοιων επιδόσεων για τους μαθητές της πρώτης δημοτικού, προερχόμενοι από το νηπιαγωγείο, γι' αυτό το λόγο, για τις έρευνες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, ίσως, συνιστά την πιο αξιόπιστη μεταβλητή ελέγχου (Teddlie & Reynolds, 2000).

4.5.2. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση του Μετασχηματισμού

Σε αυτή τη φάση κατανέμονται δέκα (10) θεματικές περιοχές αξιολόγησης:

1. Διδασκαλία-Μάθηση
2. Στήριξη των Μαθητών
3. Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών
4. Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών
5. Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών
6. Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολείου
7. Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου
8. Διαχείριση Διδακτικού Δυναμικού
9. Ηγεσία
10. Σχολικό Κλίμα (Σχέσεις Διαμαθητικές, Εκπαιδευτικών μεταξύ τους, Μαθητών-Εκπαιδευτικών, Σχολείου – Γονέων και οι Εξωτερικές Σχέσεις του σχολείου).

1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική τάξη αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σχολικής περιφέρειας (Stringfield, 1994) με την ποιοτική διδασκαλία να αποτελεί την κύρια διάσταση του εκπαιδευτικού έργου όταν αυτή επιτυγχάνει τη μάθηση και αναπτύσσει τη σκέψη των μαθητών (Mortimore et al., 1988; Grisay, 1997). Σε αυτό, μπορεί να συμβάλει ο τρόπος παρουσίασης της νέας γνώσης όταν ενισχύει την κατανόησή της από τους μαθητές (Teddlie and Stringfield, 1993). Βασικοί ΔΑ της αποτελεσματικής διδασκαλίας αποτελούν ο συντονισμός του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας, η σαφήνεια στη στοχοθεσία, η επιλογή των διδακτικών μεθόδων, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών, η εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τη συγκέντρωση, την παρώθηση και την εφαρμογή των νέων γνώσεων των μαθητών, η αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου για μάθηση στην αίθουσα, η χρήση των εποπτικών μέσων και της υλικοτεχνικής υποδομής και των ΤΠΕ του σχολείου στη διδασκαλία, η κατανόηση των κλίσεων, των αναγκών και των προηγούμενων επιδόσεων των μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τα επίπεδα μαθησιακών αναγκών των μαθητών, η γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, η συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, η συχνότητα εργασιών με στόχο την απλή εμπέδωση της διδακτέας ύλης αλλά και όσες

στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και μάθησης, η αξιολόγηση των μαθητικών εργασιών με στόχο την ανατροφοδότηση, η συμμετοχή των μαθητών στο κάθε μάθημα και οι ποικίλες ενδοσχολικές/εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Για αυτούς τους Δ.Α. η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει καταλήξει σε σχετικά συμπεράσματα.

Ο συντονισμός της διδασκαλίας με το αναλυτικό πρόγραμμα επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Levine and Lezotte, 1990; Sammons et al. 1995).

Η αποτελεσματική διαχείριση της διδασκαλίας περιλαμβάνει την προετοιμασία των μαθημάτων με σαφήνεια μαθησιακών σκοπών και υλικού, την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών και την ελαχιστοποίηση της διακοπής του ρυθμού του μαθήματος (Rutter et al., 1979).

Η γενικότερη συνέπεια και η σαφήνεια στη διδασκαλία επιδρά θετικά στα επιτεύγματα των μαθητών (Mortimore et al., 1988) καθιστώντας την αποτελεσματική (Murphy, 1992b).

Παρόμοια επίδραση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών ασκεί η δομημένη και σχεδιασμένη διδασκαλία διευκολύνοντας τη μάθηση αντί της αυθόρμητης, δίχως συνοχή και προετοιμασία διδασκαλίας (Mortimore et al., 1988; Sammons et al. 1995; Freibell, 1994; Levine and Lezotte, 1990; Παμουκτσόγλου, 2003), αρκεί να τους επιτρέπει ελευθερία αναδόμησης στα πλαίσια αυτά (Mortimore et al., 1988).

Η «μεταγνώση» ως ανώτερη έκφανση του ανθρώπινου νοητικού αποτελεί λειτουργία που χρησιμοποιούν οι μαθητές συνειδητά για να στοχαστούν και να ελέγξουν τις στρατηγικές επεξεργασίας της νέας γνώσης τους. Με τη μεταγνώση οι μαθητές πέρα από την εποπτεία του τρόπου μάθησης και οργάνωσης των γνώσεων τους, αναλύουν και αντιμετωπίζουν την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης, αλλά μπορούν να θέτουν και να υλοποιούν τους στόχους τους (Ματσαγγούρας, 2000α).

Ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία που προκαλεί το διανοητικό ενδιαφέρον των μαθητών να ερευνήσουν και να ασχοληθούν με ανωτέρου επιπέδου ερωτήσεις αποκλίνουσας νόησης και επίλυσης προβλημάτων αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας (Mortimore et al., 1988; Levine and Lezotte, 1990). Παράλληλα, η ανάπτυξη της κριτικής

σκέψης αναγνωρίζεται ως ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης (Lipman, 1994; Siegel, 1988).

Στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης της Ελλάδας, τόσο το πρόσφατο αναλυτικό πρόγραμμα (Υ.Α. 21072^α/Γ2, 2003) όσο και η εκπαιδευτική νομοθεσία προκρίνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών ως προϋπόθεση της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών-μελλοντικών πολιτών. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς υιοθετούν ως βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Matsagouras & Chelmis, 1997). Ωστόσο, στην καθημερινή διδακτική πράξη η διδασκαλία στηρίζεται στις μνημονικές ικανότητες των μαθητών, παρά το γεγονός ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται να χρησιμοποιούν πρακτικές που εμπλέκουν τους μαθητές σε ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων τους (Matsaggouras, 2001). Η κριτική σκέψη συνιστά σύνθετη γνωστική και συναισθηματική διαδικασία που κινητοποιεί γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές στους μαθητές· αυτές τους αποστασιοποιούν από προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις προκειμένου να επεξεργαστούν την πληθώρα εισερχομένων πληροφοριών για να καταλήξουν σε θεμελιωμένα και λογικά συμπεράσματα και επιλογές (Ματσαγγούρας, 2000α, Matsaggouras, 2001). Έτσι, αυτές οι δεξιότητες θα ενισχύσουν τους μαθητές στην αυτονομία της διαβίου μάθησής τους.

Ως προς τις διδακτικές μεθόδους, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων μικτών ικανοτήτων ή ακόμη και με ομοιογενείς ομάδες ακαδημαϊκών ικανοτήτων αποτελεί παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας (Good and Brophy, 1986; Levine and Lezotte, 1990). Κατά τον Ματσαγγούρα (2000β) πληθώρα λόγων (κοινωνικών, διδακτικών, ψυχολογικών και ηθικών) επιβάλλει τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Οι αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης οδήγησε το σημερινό σχολείο να αναλάβει περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, αντί της οικογένειας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας. Με την ομαδοσυνεργατικότητα οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα και επεξεργάζονται τα θέματά τους συλλογικά και, ταυτόχρονα, εμπεδώνουν στάσεις και δεξιότητες της ατομικής αυτονομίας και της συλλογικής δράσης. Έτσι τελικά, ενισχύονται τα άτομα να ολοκληρώσουν την ατομική και την ομαδική αυτονομία τους με ανώτερου επιπέδου κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες,

ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και περιστάσεις επικοινωνίας και συλλογικής δράσης που επιβάλλουν οι νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επιβάλλει η συνεχής μετακίνηση πληθυσμιακών μαζών επιφέροντας δημογραφικές αλλαγές με τις πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες συνέρχονται άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων. Η ομαδοκεντρική διδασκαλία στην επίσημη σχολική εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ένταξη αυτών των ατόμων και αμβλύνει στερεότυπα και προκαταλήψεις προωθώντας τη συνεργασία όλων μεταξύ τους.

Από διδακτική άποψη (Ματσαγγούρας, 2000β), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής. Αυτό, εκδηλώνεται με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη βάση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου, που αποτελούν την ατομοκεντρική πλευρά της αποστολής του σχολείου, αλλά και στην ανάπτυξη των συλλογικών πρακτικών και στάσεων, που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου. Τέλος, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιείται ο χρόνος ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα διότι ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα.

Από ψυχολογική άποψη, με την ομαδοσυνεργατική οργάνωση και διδασκαλία αναδιοργανώνονται οι ατελείς έννοιες και αντιλήψεις και αναπτύσσεται η σκέψη και η μάθηση μέσω της συλλογικής δράσης και της συστηματικής ανάλυσης της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας, ενώ οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και στη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων.

Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση συμβάλλει στη μορφοποίηση δημοκρατικών μαθητών και αυριανών πολιτών με τη χρήση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης μεταξύ ισότιμων μελών για τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τις δυνατές επιλογές επίλυσής τους (Ματσαγγούρας, 2000β).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δάσκαλοι αναθέτουν ομαδικές εργασίες στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε ποσοστό 71% (Βείκου κ.ά., 2008). Για να καταστούν αποτελεσματικές οι ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές προϋποτίθεται η άσκηση των μαθητών σε αυτές ώστε να μάθουν να βιώνουν την ατομική και τη συλλογική ευθύνη στα πλαίσια της ομάδας, με τα μέλη της να προσπαθούν και να επιχειρούν την υλοποίηση των εργασιών και να επικοινωνούν ισότιμα με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελεσματικής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποτελούν η συχνότητα και η καταλληλότητα των αξιολογικών ερωτήσεων των εκπαιδευτικών στους διαφορετικούς μαθητές, η εστιασμένη στοχοθεσία για την οικονομία χρόνου διδασκαλίας, η διατήρηση του προσανατολισμού των εργασιών των μαθητών, ο ρυθμός του μαθήματος, η διασφάλιση ότι οι μαθητές κατανοούν τις οδηγίες και τα ζητούμενα της διδασκαλίας, η δημιουργία κλίματος αποδοχής όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η διαφοροποίηση των επιπέδων διδασκαλίας ανάλογα με τις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών (Good and Brophy, 1986· Ματσαγγούρας, 2000β).

Η διάσταση του «χρόνου» και, ειδικότερα, η αξιοποίηση και η μεγιστοποίηση του πραγματικού χρόνου διδασκαλίας με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών επιδρά στη μάθηση των μαθητών αποτελώντας βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων (Teddlie and Stringfield, 1993; Sammons et al. 1995) διότι σχετίζεται με την ενεργητική μάθηση όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους (Brookover et al., 1979; Good and Brophy, 1986) αποφεύγοντας την ενασχόληση με θέματα υπηρεσιακά ή πειθαρχικά (Slavin, 1996; Teddlie and Stringfield, 1993). Ο μαθησιακός χρόνος μεγενθύνεται με την έμφαση στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων μάθησης στη διδασκαλία (Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, ο πραγματικός χρόνος διδασκαλίας ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο και η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου πρέπει να αποτελεί βασικό κριτήριο του προγραμματισμού της διδακτέας ύλης. Στη διαφοροποίηση του πραγματικού σχολικού χρόνου επενεργεί πλήθος παραγόντων όπως, για παράδειγμα, οι εορταστικές εκδηλώσεις με τον ανάλογο χρόνο προετοιμασίας και προβών και οι εκδρομές. Αντίθετα, στην ανελαστικότητα του διδακτικού χρόνου επιδρούν το ωρολόγιο πρόγραμμα ως

εφαρμογή σχετικών εγκυκλίων από την κεντρική διοίκηση που προκαθορίζει τα χρονικά πλαίσια σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και μαθήματα και ο όγκος της διδακτέας ύλης δημιουργώντας προβλήματα στην ποιότητα της διδασκαλίας (Βέικου κ.ά., 2008).

Αναφορικά με τη χρήση των εποπτικών μέσων, της υλικοτεχνικής υποδομής και των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΔΒΜΘ και λιγότερο της ιστοσελίδας του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το εποπτικό υλικό σε υψηλό ποσοστό 73% και τη σχολική βιβλιοθήκη σε ποσοστό περί τα 53%. Αντίθετα, οι μαθητές θεωρούν ότι η διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων ανέρχεται σε ποσοστά μόλις 13% και 47% η χρήση των ΤΠΕ (Βέικου, κ.ά., 2008).

Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στις σχολικές τάξεις, τα τελευταία χρόνια, έχει διαβεί από την ομογενοποιημένη μορφή των ημεδαπών μαθητών στις τάξεις με ανομοιογενή πληθυσμό όπου αριθμός μαθητών προερχόμενοι από οικογένειες παλλινოსτούντων ή οικονομικών μεταναστών παρουσιάζει ανάγκες μαθησιακής στήριξης. Τα νέα δεδομένα δημιούργησαν νέες ανάγκες οι οποίες για να αντιμετωπιστούν απαιτείται να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί η μαθησιακή ένταξή του. Έτσι, η διαφορετικότητα κατέστη κανόνας και η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία έλαβε εξατομικευμένο και πρωτίστως διαφοροποιημένο χαρακτήρα (Σοφός & Kron, 2010) με προσωπικό «συμβόλαιο μάθησης».

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων προϋποθέτει αλλαγή στις αρχές και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, νέες διδακτικές προσεγγίσεις (ενεργητική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αντί της απομνημονευτικής και ατομικής) και τη χρήση νέων μέσων διδασκαλίας (Fullan, 1991; Kenny, 2003). Ωστόσο, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στις προϋποθέσεις αυτές κρίνουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών καθιστώντας τον ως τον πιο σημαντικό παράγοντα (Fullan, 1991; Sarason, 1996).

Αναφορικά με την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, η πλειονότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων τους αναγνωρίζει την παιδαγωγική σημασία και την αναγκαιότητά τους (Χατζηδήμου, 1995). Ο έλεγχος και η κατάλληλη διαμορφωτική αξιολόγηση της μαθητικής προόδου τόσο στις γραπτές εργασίες (στην τάξη και κατ' οίκον), στα τεστ, τα διαγωνίσματα όσο και

την προφορική συμμετοχή, συνιστά παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990). Ως τέτοια θεωρείται η διόρθωση των εργασιών που παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές παρωθώντας τους δεύτερους στη μάθηση βελτιώνοντας τυχόν αδυναμίες τους (Williams & Burden, 1997). Έτσι, η αξιολόγηση ως πτυχή της διδασκαλίας ενημερώνει τους μαθητές για την ορθότητα των εργασιών και των ενεργειών τους και την απόσταση από τον επιδιωκόμενο στόχο τους. Μάλιστα, η συχνή αξιολόγηση της μαθητικής προόδου ενισχύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών για μάθηση (Edmonds, 1979; Sammons et al. 1995). Για τους Mortimore et al. (1988) τα οφέλη της μαθητικής αξιολόγησης αποτελούν η συλλογή δεδομένων για την επίδραση και την ποιότητα των προγραμμάτων, η αίσθηση της αυτο-αξίας και της παρώθησης των μαθητών διότι διαπιστώνουν οι ίδιοι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ο εστιασμός στους αξιολογούμενους στόχους του σχολείου, ο εντοπισμός των μαθητών που χρειάζονται στήριξη ενισχυτικής διδασκαλίας και η ανάλυση της μαθητικής προόδου. Αντίθετα, στην ελληνική εκπαίδευση, η πειθαρχημένη μαθητική συμπεριφορά στην τάξη, η απομνημονευτική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών από το – συνήθως - μοναδικό σχολικό σύγγραμμα και οι μη δημιουργικές εργασίες λειτουργούν ως κριτήρια τα οποία αναιρούν τους σκοπούς και το ρόλο της μαθητικής αξιολόγησης (Μπιλάλη, 2008, Μαυρομάτης κ.ά., 2007).

2. ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το σχολείο πρέπει να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυσκολίες κάθε μαθητή με τον έγκαιρο και αξιόπιστο εντοπισμό, τον έλεγχο της επάρκειας της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της στήριξης (McBeath et al., 2005). Η συγκεκριμένη ΘΠΑ διερευνά τους ΔΑ των Υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, της Συμβουλευτικής των μαθητών, της Ενίσχυσης επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και το σχολείο, της Αντιμετώπισης φαινομένων συχνών απουσιών των μαθητών και της Λειτουργίας ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, τμήματα ένταξης).

Σχετικά με το Δείκτη των υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και η γνωστοποίηση αυτών λειτουργεί παρωθητικά, μέσω της προφορικής ενίσχυσης και της εν γένει συμπεριφοράς τους με αποτέλεσμα να

επιδρούν στις μαθητικές επιδόσεις (Teddlie and Stringfield, 1993; Good and Brophy, 1986; Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990). Η παροχή διανοητικών προκλήσεων αποδεικνύει το βαθμό αυτών των προσδοκιών (Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990), ενώ παράλληλα, η θετική ενίσχυση με σαφή και δίκαιη πειθαρχία και ανατροφοδότηση συνδέεται με την σχολική αποτελεσματικότητα (Sammons et al. 1995).

Οι θετικές στάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές προωθούν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Rutter et al., 1979) και η επικοινωνία και η συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών για τις ανάγκες του μαθήματος αλλά και για άλλα προσωπικά θέματα είτε σε ατομική βάση είτε συνολικά επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών (Mortimore et al., 1988) διότι ενισχύει την προσωπική γνώμη τους για τις ακαδημαϊκές ικανότητές τους (Stoll & Fink, 1996). Παρόμοια επίδραση επιφέρει η συνεργασία και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Mortimore et al., 1988; Verdis, 2002).

Για τους αλλόγλωσσους μαθητές, ο Ν. 2413/1996 στοχεύει, εκτός άλλων, αυτοί να καταρτιστούν στην ελληνική γλώσσα και να εκπαιδευθούν μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές με σκοπό την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Στους μαθητές των δημοτικών σχολείων που δυσκολεύονται να κατακτήσουν τη νέα γνώση ή που στοχεύουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους προβλέπεται η αντισταθμιστική λειτουργία τμημάτων υποδοχής ή ενισχυτικής διδασκαλίας η οποία μειώνει τη μαθητική διαρροή καθώς τέτοιας μορφής οργανωμένες και σχεδιασμένες διδακτικές πρακτικές για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις αποτελεί χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων (Mortimore et al., 1988).

Αντίθετα, η αναποτελεσματική στήριξη μαθητών με μαθησιακά προβλήματα ή μαθητών με διαφορετική προέλευση (παλιννοστούντων, μεταναστών, μουσουλμανοπαίδων, τσιγγανοπαίδων) δυσχεραίνει τη σχολική προσαρμογή τους και τη γενικότερη διδακτική διαδικασία οδηγώντας τους σε αναζήτηση στήριξης στην εξωσχολική, ιδιωτικού χαρακτήρα, παραπαιδεία ή στη διακοπή της φοίτησης Βέικου κ.ά. (2008). Η ίδια έρευνα κατέδειξε το πρόβλημα της μη παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης αναφορικά με τη δυνατότητα των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να ικανοποιήσουν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με αναπηρία, αφού οι γονείς τους μόνον σε ποσοστό 50% θεωρούν ότι εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ-ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ως σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει τεθεί από το Ν. 1566/1985 η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Γι' αυτό, οι γενικές αρχές

- της ενίσχυσης της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- της προαγωγής της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και
- της ευαισθητοποίησης για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς, οι οποίες στηρίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών.

Έτσι, σε αυτή τη ΘΠΑ καταγράφονται οι διαδικασίες για τη συναισθηματική-ηθική ανάπτυξη των μαθητών με τους ΔΑ να στοχεύουν στην αποτίμηση του εάν οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύσσουν την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εικόνα τους, να διακρίνουν το κοινωνικό από το ατομικό συμφέρον και να σέβονται τους νόμους και τους θεσμούς της δημοκρατίας, να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους ανεχόμενοι, παράλληλα, τις διαφορετικές απόψεις και τέλος, να επιδεικνύουν υπευθυνότητα. Τούτο διότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές του ηθικές αξίες με ορίζοντα τις διανθρώπινες σχέσεις, το δημοκρατικό ήθος, το δίκαιο, την ειρήνη, την εθελοντική προσφορά και τη συνεργασία με τους άλλους (Μυλώσης & Πατσούρη, 2005).

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το σχολείο συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους θεσμούς που επιδρούν στην ανάπτυξη, ανάμεσα σε άλλες πτυχές, της κοινωνικής πτυχής της προσωπικότητας των μαθητών (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992). Η συμμετοχή σε εθελοντικά προγράμματα συμβολής και προσφοράς στην τάξη, στο σχολείο και την τοπική κοινωνία και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση και την ευημερία τους αλλά και με μαθητές από διαφορετική θρησκεία, εθνική ή κοινωνικοοικονομική προέλευση

αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που εκκοινωνούν τους μαθητές επιτυγχάνοντας ομαλότερη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία των ενηλίκων.

5. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ιδιαίτερα στη σημερινή ελληνική κοινωνία, η έλευση οικονομικών προσφύγων, παλιννοστούντων, πολιτικών προσφύγων, νόμιμων ή παράνομων μεταναστών έχει δημιουργήσει νέες αναγκαιότητες. Στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά των ανθρώπων αυτών δεν έρχονται απλώς για να κατακτήσουν τους μηχανισμούς γραφής και ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας. Βασική επιδίωξη πρέπει να είναι η μετοχή τους στην ελληνική παιδεία και η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον ώστε να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία στο μέλλον κατακτώντας γνώσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Σε αυτό το ζήτημα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνει τη συνεχή αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων και την αποκάλυψη παραστάσεων, αντιλήψεων, ερμηνείας και κριτικής μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Αραμπατζή, 2007).

Κατά το Δαμανάκη (1997), η ισοτιμία των πολιτισμών και των ατόμων-φορέων τους και η παροχή ίσων ευκαιριών ως βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικότητας πρέπει να διαχέονται στη σχολική πράξη και το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να εξισωθούν οι ανισότητες ανάμεσα στους ημεδαπούς, τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές και να ωφεληθούν όλοι γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Σε αυτές τις αναγκαιότητες η σχολική εκπαίδευση οφείλει να ενισχύσει αυτή την προσπάθεια μέσω της πολιτισμικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της. Βασικοί δείκτες αυτής της ΘΠΑ αποτελούν η κατανόηση και η εκτίμηση των πολιτισμικών επιδράσεων που έχουν διαμορφώσει τον εθνικό πολιτισμό, η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες και η ανάπτυξη σεβασμού και εκτίμησης του ελληνικού και των άλλων πολιτισμών ώστε να προωθούνται η ανοχή και η αρμονία ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.

Η οργάνωση και η συμμετοχή όλων των μαθητών (ημεδαπών, αλλοδαπών) σε ομαδικές καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις διευκολύνει την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό περιβάλλον μέσω της αλληλεπίδρασής τους (Banks, 2001).

Ακόμη, η ανάπτυξη σεβασμού και εκτίμησης του ελληνικού και των άλλων πολιτισμών διευκολύνεται με την προσέγγιση του πολιτισμού των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών με τη χρήση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης όπως οι συγκρίσεις και οι αναλογίες των ομοιοτήτων και των διαφορών των πολιτισμικών στοιχείων (Αραμπατζή, 2007).

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει με το Π.Δ. 201/1998 για την Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων, με το Ν. 1566/1985 και άλλες κείμενες διατάξεις ότι η σχολική μονάδα μπορεί να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική για τα θέματά της πάντοτε στα πλαίσια των ορίων που προδιαγράφει το Υπουργείο Παιδείας και η κείμενη νομοθεσία. Έτσι, προβλέπεται ότι πρέπει να προγραμματίζονται οι στόχοι και οι δράσεις της σχολικής μονάδας με την έναρξη του σχολικού έτους και να συντάσσεται η ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στη λήξη του σχολικού έτους.

Ακόμη, στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου ανήκουν και άλλα ζητήματα όπως ο όγκος («μικρός» ή «μεγάλος») των κατ' οίκον εργασιών, οι συχνές απουσίες, η θυματοποίηση και οι διακρίσεις σε βάρος ορισμένων μαθητών, η επικοινωνία σχολείου-οικογενείας, οι κίνδυνοι για την υγεία και την ασφάλεια μαθητών στο σχολείο αλλά και κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών επισκέψεων, η αντιμετώπιση εκτάκτων καταστάσεων, οι πρώτες βοήθειες, η τήρηση των εφημεριών και η ασφάλεια από την είσοδο κι έξοδο ατόμων ή ομάδων μη σχετιζόμενα με το σχολικό χώρο, η βιώσιμη ανάπτυξη, η υγιεινή διατροφή, η διαπολιτισμικότητα και ο σεβασμός της ετερότητας και η διαχείριση παραπόνων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.

Ιδιαίτερα για τη διαπολιτισμικότητα και το σεβασμό της ετερότητας εννοείται η άμβλυνση τόσο των στερεότυπων και των προκαταλήψεων όσο και των κοινωνικών διακρίσεων. Τα στερεότυπα εκκινούν από εννοιολογικές υπεραπλουστεύσεις και ατεκμηρίωτες γενικεύσεις αποδίδοντας ιδιότητες στα μέλη της «έτερης» ομάδας (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής κτο.) ώστε να δημιουργηθούν συγκεκριμένες προκαταλήψεις απέναντι στο συλλογικό «έτερο» που προδιαθέτουν αρνητικά, συνήθως, τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Σε επόμενο στάδιο, οι προκαταλήψεις μπορούν να μετατραπούν σε επιθετικότητα, λεκτική ή σωματική, οπότε εκδηλώνονται οι κοινωνικές διακρίσεις και ο ρατσισμός

ο οποίος διαχωρίζει την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα από τις «κατώτερες» (Αραμπατζή, 2007).

Σε αυτά το σχολείο οφείλει να λάβει υπόψη του τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνοκεντρισμού (Νικολάου, 2000) βοηθώντας έτσι όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ώστε να μην επηρεαστεί η πολύπλευρη αποτελεσματικότητά του προς όφελος όλων.

Όλα αυτά τα ζητήματα εκκινούν από ερευνητικές διαπιστώσεις για την αρνητική συμπεριφορά πολλών νέων που παρουσιάζουν χαμηλή ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα έναντι του εαυτού τους και των άλλων και για τα σοβαρά προβλήματα στον οικογενειακό ιστό και των ευθυνών του για την ανατροφή των τέκνων τους εκχωρώντας την ευθύνη της εκπαίδευσης και της παιδείας ουσιαστικά στη σχολική μονάδα. Αυτά επιφορτίζουν το σχολείο με την ευθύνη κατάρτισης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων που θα επιδράσουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στην ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, αποτελώντας έτσι τους Δείκτες Αξιολόγησης ως προς την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου.

7.ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο ρόλος της Οργάνωσης και Διοίκησης της σχολικής μονάδας επηρεάζει καθοριστικά την πορεία του εκπαιδευτικού έργου, την πολιτική της σε όλα τα ζητήματα της λειτουργίας της και το συντονισμό της σχολικής ζωής ως προς τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη στελέχωση, τη διεύθυνση-ηγεσία, την επικοινωνία, το συντονιστικό έλεγχο, την αξιολόγηση και τον προϋπολογισμό (Κατσαρός, 2008, Bush, 2005, Σαΐτης, 2008). Έτσι, η παρούσα ΘΠΑ διερευνά την Οργάνωση και τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας αφού καταγράφονται οι αρμοδιότητες σε κάθε εκπαιδευτικό και ο έλεγχος εφαρμογής τους, ο αριθμός των ημερών της κανονικής λειτουργίας του σχολείου και των ωρών διδασκαλίας σε σχέση με τις αντίστοιχες προγραμματισμένες κατά τμήμα και μάθημα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες προγραμματισμού και εφαρμογής του σχολικού προγράμματος, ο αριθμός συνεδριάσεων κατά θέμα και ο χρόνος συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, η συγκρότηση ομάδων εργασίας κατά θέμα, ο συντονισμός, η λειτουργία και οι εκθέσεις αποτελεσμάτων, η συμμετοχή

της/του διευθύντριας/υντή στην εκπόνηση σχεδίων δράσης, στις διαδικασίες συντονισμού και αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο έλεγχος προσέλευσης, αποχώρησης, ωραρίου και εφημεριών των εκπαιδευτικών, ο αριθμός συνεδριάσεων κατά θέμα και ο χρόνος συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και αντιστοίχως με τη Σχολική Επιτροπή.

8. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Οι τρεις ΔΑ που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ΕΑΕ) με στοχευμένα εκπαιδευτικά σεμινάρια για όλους τους εκπαιδευτικούς, τη συμβουλευτική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα εντάσσονται στη ΘΠΑ της Διαχείρισης του Διδακτικού Δυναμικού.

Ειδικότερα, η ΕΑΕ στον χώρο του σχολείου αποτελεί αναγκαίο παράμετρο επίτευξης των αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές για να συμβάλει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και την ανάπτυξη του σχολείου (Sammons et al., 1995; Fullan, 2001; Elmore, 2000; Fullan & Hargreaves, 1992; Earley & Bubb, 2004; Φωκιάλη κ.ά., 2005). αυτό ισχύει όταν η θεματολογία της είναι πρακτική και σχετίζεται, αφενός, με τους κύριους στόχους του σχολικού προγραμματισμού αποβαίνει αποτελεσματική (Levine and Lezotte, 1990) και, αφετέρου, με τις δραστηριότητες εκπαιδευτικών-μαθητών σε καθημερινή βάση (Ganser, 2000) αποτελώντας, έτσι, χαρακτηριστικό της ποιότητας του σχολείου (Mortimore et al., 1988). Γι' αυτό απαιτείται συγχρονισμός των αναπτυξιακών προτεραιοτήτων του σχολείου με τις εσωτερικές δραστηριότητες επιμόρφωσης και την προαγωγή κουλτούρας αμοιβαίας και συνεργατικής μάθησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, η διασφάλιση της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί τη θεώρηση των εκπαιδευτικών ως δια βίου εκπαιδευόμενων με συστηματικότητα αντί της αποσπασματικότητας λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες διδακτικές γνώσεις και εμπειρίες τους και τον αναστοχασμό αυτών, το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και τη διαμόρφωση κουλτούρας αυτόνομης μάθησης (Δούκας κ.ά., 2008; Ματσαγγούρας, 2005).

Βασική ευθύνη του διευθυντή αποτελεί και η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Τούτο προϋποθέτει την εφαρμογή δομημένου προγράμματος υποδοχής-υποστήριξης του, ώστε οι νεοεισερχόμενοι

εκπαιδευτικοί να βιώσουν την αποδοχή και τη συμμετοχή σε όλα τα δρώμενα και τις δραστηριότητες του σχολείου και αυτοί με τη σειρά τους να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης και να θέσουν υψηλούς στόχους για τους μαθητές του κάτι που μπορεί να επιτευχθεί και από το μέντορα ως πρότυπο και σύμβουλος (Watkins, 2005; Κεδράκα, 2008). Τέλος, αναφορικά η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού έχει βρεθεί ότι συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Mortimore et al., 1988).

9. ΗΓΕΣΙΑ

Η Ηγεσία διερευνάται με δώδεκα (12) ΔΑ όπως η άσκηση ηγεσίας με σταθερότητα και δέσμευση σε κοινό όραμα, η κατάρτιση κοινά αποδεκτού σχεδίου με επιτεύξιμους στόχους, δράσεις και αξιολόγηση αυτών με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, ο συντονισμός και ο έλεγχος της πορείας επίτευξης των στόχων για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, η άσκηση συμμετοχικής ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων, η συνεργασία και η υποστήριξη όλων των μελών του εκπαιδευτικού και του λοιπού προσωπικού, η αποφασιστικότητα στη διαχείριση κρίσεων ή αδυναμιών στη σχολική λειτουργία, το ενδιαφέρον για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών και τη γενικότερη ανάπτυξή τους, η ελεύθερη επικοινωνία για τα βασικά θέματα της σχολικής ζωής, η συνεπής εφαρμογή των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου, η προώθηση ίσων ευκαιριών και αντιμετώπισης διακρίσεων στο σχολείο και ο εφοδιασμός με υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Ερευνητικά δεδομένα από το πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν δείξει ότι η σταθερή και εμπρόθετη εκπαιδευτική ηγεσία επιδρά στα επιτεύγματα των μαθητών (Edmonds, 1979; Mortimore, 1988; McGaw et al., 1992), αν και, άλλη έρευνα απορρίπτει αυτή την επίδραση (Van de Grift, 1990). Όταν ο διευθυντής σχολικής μονάδας εμπλέκεται στο σχεδιασμό και διαχείριση των θεμάτων διδασκαλίας και επισκέπτεται συχνά τις αίθουσες, αντί να περιορίζεται στα διοικητικά καθήκοντά του επιδρά θετικά στα μαθητικά επιτεύγματα (Brookover et al., 1979; Good and Brophy, 1986). Αυτό βασίζεται στην πεποίθηση της σχολικής διεύθυνσης ότι η διδασκαλία αποτελεί σκοπό του σχολείου (Levine and Lezotte, 1990).

Πρόσθετο στοιχείο της ασκούμενης ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί η αίσθηση της αποστολής του ώστε να διακρίνεται για την άσκηση σταθερής ηγεσίας με

συγκεκριμένο όραμα, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του σχολείου, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να εμπλέκεται ενεργητικά σε όλα τα θέματα της σχολικής ζωής, να ενεργεί για την απόκτηση εκπαιδευτικού εξοπλισμού και να ασκεί καταναμητική ηγεσία σε αμφίδρομη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων· με αυτά τα χαρακτηριστικά ασκείται αποτελεσματική ηγεσία και από το διευθυντή και από τους εκπαιδευτικούς (Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990). Μάλιστα, οι τακτικές συμμετοχικής λήψης αποφάσεων ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτούν έλεγχο στα σχολικά δρώμενα, να αναλαμβάνουν υπευθυνότητα για τις ενέργειές τους και να νιώθουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στη σχολική μονάδα αυξάνοντας την επιθυμία τους να συνεργασθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bouckenooghe & Devos, 2007, Clement & Vandenberghe, 2001, Day, 2005, Lieberman, 1994). Ακόμη, ο διευθυντής ο οποίος ενδιαφέρεται για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα που διευθύνει, διαμορφώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να συναντιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να επικοινωνούν και να συνεργάζονται στον ελεύθερο χρόνο τους (Lieberman, 1994, Youngs & King, 2002). Επιπλέον, η συνέπεια στην τήρηση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει θετικά στη μαθητική πρόοδο (Mortimore et al., 1988).

Τέλος, για τον Murphy (1990) η άσκηση καθοδηγητικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα προϋποθέτει: α) τη δημιουργία περιορισμένου αριθμού στόχων, συγκεκριμένων και σαφών οι οποίοι επεξηγούνται ως προς την αιτιολογία και τη διαδικασία επίτευξής τους σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, β) τη διοίκηση μέσω του καθοδηγητικού ελέγχου, της διαχείρισης του χρόνου, του συντονισμού του αναλυτικού προγράμματος και της παρακολούθησης της μαθητικής προόδου, γ) την προώθηση μαθησιακού κλίματος που θα εμπεριέχει θετικές προσδοκίες για τους μαθητές, παροχή κινήτρων για εκπαιδευτικούς και μαθητές και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δ) την ανάπτυξη υποστηρικτικού, ασφαλούς και οργανωμένου εργασιακού περιβάλλοντος, την παροχή ευκαιριών για εκούσια και με ενδιαφέρον εμπλοκή των μαθητών, την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση πόρων για το σχολείο και την ενίσχυση πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογενείας.

10. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το Σχολικό κλίμα διαμορφώνεται τόσο από τις εσωτερικές σχέσεις δηλαδή τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των μαθητών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, του σχολείου με τους γονείς όσο και τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου με τους φορείς και οργανισμούς της τοπικής κοινωνίας. Οι παραπάνω πέντε (5) παράμετροι της σχολικής μονάδας αποτελούν ΔΑ που κατανέμονται στη ΘΠΑ «Σχολικό Κλίμα» καθώς επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Κατά το Σολομών (1999, σελ. 88) αυτοί οι ΔΑ *«αποτιμούν πτυχές της σχολικής ζωής και διερευνούν τις δυνατότητες για δημιουργική συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και συλλογική δράση. Η θέση αυτή εμπεριέχει την παραδοχή ότι τόσο η ατομική, όσο και η κοινωνική και η πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί συλλογική ευθύνη»*.

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η σχολική ζωή επιδρά στη σχολική εμπειρία και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Sarason, 1981). Για τον Edmonds (1979), το σχολικό κλίμα που διασφαλίζει την ασφάλεια και την τάξη διαδραματίζει θετικό ρόλο στη μάθηση. Για τους Sammons et al. (1995) το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη και ασφαλή εργασιακή ατμόσφαιρα. Σε αυτό το περιβάλλον, η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηρίζεται στην αμοιβαία συνεργασία, στοιχεία τα οποία δημιουργούν θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα το οποίο, με τη σειρά του, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (McGaw et al., 1992; Mortimore et al., 1988). Ακόμη, οι ευχάριστες εργασιακές συνθήκες, φροντίδα και διακόσμηση στο σχολικό κτίριο συνιστούν διαδικασίες αποτελεσματικότητας (Rutter et al., 1979).

Το οργανωμένο και ελκυστικό περιβάλλον, η αίσθηση κοινού οράματος και δέσμευσης για την υλοποίησή του και η συναδελφικότητα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος το οποίο συντελεί στη σχολική αποτελεσματικότητα (Sammons et al., 1995; Stoll and Fink, 1996; Levine and Lezotte, 1990). Ειδικότερα, η συναδελφικότητα ανάμεσα στο προσωπικό (εκπαιδευτικοί, διεύθυνση, λοιπό προσωπικό) αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (McGaw et al., 1992; Hopkins et al., 1994). Επιπλέον, το κλίμα της συναδελφικότητας και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους δημιουργεί την αίσθηση κλίματος «ιδιοκτησίας» του σχολείου (Fullan, 1991). Για τους Durland (1996); Durland & Teddlie (1996) οι διαφορετικές δομές των διαπροσωπικών

σχέσεων των εκπαιδευτικών συνδέονται με αντίστοιχα επίπεδα αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, οι δυσλειτουργικές σχέσεις των μελών του προσωπικού των σχολείων αποτελούν χαρακτηριστικό των αναποτελεσματικών σχολείων, αφού οι προσωπικές συγκρούσεις, οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την ορθολογική λήψη αποφάσεων αποδεικνύοντας τη σημασία της συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Stoll & Fink, 1996; Teddlie & Stringfield, 1993).

Σημαντικό δείκτη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενδέχεται να αποτελούν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ιδιαίτερα των συνομιλήκων συμμαθητών. Οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομιλήκους τους επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Οι μαθητές που βιώνουν προβληματικές σχέσεις με τους συνομιλήκους τους παρουσιάζουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αποξένωση από τους συμμαθητές, ανεπαρκή φοίτηση λόγω συχνών απουσιών, επιθετική συμπεριφορά και αυξημένες πιθανότητες σχολικής διαρροής (Birch & Ladd, 1997; Gettinger, 2003).

Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αποτελούν σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η εμφάνιση δυσκολιών στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών προκαλεί αισθήματα άγχους ή θυμού στους δεύτερους με συνέπεια τα μειωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την αυξημένη αρνητική στάση τους προς το σχολείο και τη διάθεση συνεργασίας στη σχολική αίθουσα. Η παρατεταμένη διατήρηση των αρνητικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές συνδέεται με τα επίπεδα αρνητικής προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και με επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομιλήκους (Birch & Land, 1997). Μάλιστα, οι αρνητικές στάσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές που εκδηλώνουν μη επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύει την απορριπτική στάση των δεύτερων από τους συνομιλήκους τους και στον τελικό εγκλωβισμό τους στην αρνητική συμπεριφορά (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Αντίθετα, η στήριξη των εκπαιδευτικών προς όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας τον έπαινο, την εκδήλωση ενδιαφέροντος, την εποικοδομητική κριτική και τη βοήθεια σε γνωστικές δυσκολίες των δεύτερων σχετίζονται θετικά με ανάλογη στάση τους προς το σχολείο και με τη διάθεσή τους για θετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Brookover et al., 1979; Good and Brophy, 1986; Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Σε αυτό το κλίμα, η εμπλοκή των μαθητών σε σχολικές ομάδες, σε αντιπροσωπευτικά μαθητικά συμβούλια, σε θέσεις με αρμοδιότητες και υπευθυνότητα δημιουργεί κλίμα δημοκρατικότητας και αίσθησης ευθύνης για τη σχολική κοινότητα (Rutter et al., 1979). Μάλιστα, η ανάθεση αρμοδιοτήτων και διαχείρισης της μαθησιακής δραστηριότητας στους μαθητές, ενδέχεται να συνδέεται με θετικές εκροές, έστω και για σύντομα χρονικά διαστήματα (Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988).

Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία, κατά την Epstein (2001), επωμίζονται την ευθύνη της αγωγής των παιδιών και, παράλληλα, επηρεάζουν την πορεία της πολύπλευρης ανάπτυξής τους. Οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βρίσκεται σε στενότερη συνάρτηση με το σχολείο, αφού έχουν εμπιστευτεί σε αυτό ό,τι πολυτιμότερο έχουν στην ζωή τους, τα παιδιά τους. Σκοπό αυτής της εμπιστοσύνης αποτελεί η επιθυμία των γονέων για να αισθανθούν τα παιδιά τους ευτυχισμένα και επιτυχημένα (Sanders & Epstein, 2005) με το να μορφωθούν, να προετοιμαστούν επαγγελματικά, αλλά και να καλλιεργηθούν, όσο το δυνατόν πιο πλατιά. Άρα, θεωρείται εύλογο το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και για την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτό, ώστε να επιλύονται τα όποια προβλήματα ενδέχεται να προκύπτουν (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Έτσι, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Μάλιστα, στη Μ. Βρετανία ο θεσμοθετημένος «Χάρτης των Γονέων» 'Parents Charter' από το 1991 αναγνώρισε το δικαίωμα στους γονείς να έχουν πρόσβαση στους ποσοτικούς δείκτες επιδόσεων του σχολείου σε σχέση με τις εθνικές τάσεις, τους ελέγχους μαθητικής προόδου και τις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων από ανεξάρτητους φορείς επιθεώρησης σχολικών μονάδων όπως το OFSTED (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003).

Αντίθετα από το παρελθόν, σήμερα, θεωρείται αναγκαία η αμφίδρομη και ισότιμη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Epstein, 1986, Μανταγοπούρας και Βέρδης, 2003). Όμως οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και ο βαθμός συμμετοχής των γονέων σε αυτή τη σχέση εξαρτάται από το κατά πόσο είναι «ανοικτό» το ίδιο το σχολείο προς τους γονείς των παιδιών (Συμεού, 2003).

Η συχνή συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετίζεται με τη ποιοτική εκπαίδευση (Brookover et al., 1979; Good and Brophy, 1986; Sammons et al.,

1995; Levine and Lezotte, 1990) και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, τα μαθησιακά κίνητρά τους, το σχολικό κλίμα και τη σχέση γονέων-μαθητών (Mortimore, 1988; Sammons et al. 1995; Connors & Epstein, 1995; Γκλιάου, 2005). Κατά τον Rutter (1983) η μεταβλητή της οικογενείας ασκεί μεγαλύτερη επίδραση από αυτή του σχολείου στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Μάλιστα, όταν οι γονείς κατανοούν τους στόχους του σχολείου, τότε αυτοί ενισχύουν τόσο τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών τους συμβάλλοντας σε θετικά και διαρκή αποτελέσματα (Dean, 1995). Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων με τη μελέτη στις κατ' οίκον εργασίες, στη βοήθεια στην τάξη, εάν αυτό ζητηθεί, και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα (Mortimore et al., 1988). Επιπλέον, θετικές επιδράσεις γονεϊκής εμπλοκής έχουν αποδειχθεί στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της απόκτησης των βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων (Slavin, 1996).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφορικά με τους μαθητές που προέρχονται από στερημένο ΚΟΥ ή από μη ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον και η αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς, ενδέχεται, να συνδέεται με την αρνητική στάση της οικογένειας προς το σχολείο. Αυτή, συνήθως, προέρχεται από προστριβές μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιφέροντας συνέπειες σε βάρος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία - μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολική μονάδα γενικά. Σε αυτή την προβληματική κατάσταση η συχνή ανταλλαγή απόψεων των γονέων αυτών των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και η αναγνώριση του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και την αποδοχή των διακριτών τους ρόλων· παράλληλα, με την εμπλοκή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία συνδέονται το σχολείο με την οικογένεια που λαμβάνει ισότιμη θέση με τις οικογένειες των γηγενών μαθητών, αμβλύνονται οι δυσκολίες κατάκτησης της γνώσης και μειώνονται τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Κυπριανός, 2008). Κατά την Epstein (2001), οι γονείς μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών, ανεξάρτητα με το μορφωτικό και το πολιτισμικό κεφάλαιό τους.

Αν και, έρευνες δεν διαπίστωσαν σχέσεις ανάμεσα στα αποτελεσματικά σχολεία και την εμπλοκή γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (Teddlie and Stringfield, 1993), ωστόσο, οι Teddlie & Reynolds (2000) επεσήμαναν αρνητικές επιδράσεις

από την αρνητική κριτική και τα παράπονα κατά την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο, διότι αυτά μπορούν να οδηγήσουν στη σχολική αναποτελεσματικότητα. Ακόμη, άλλες έρευνες συνδέουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών με την έλλειψη συμμετοχής των γονέων στη σχολική διαδικασία, ιδίως, όσων προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα ή/και από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες από την κυρίαρχη (Delgado-Gaitan, 1991). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα προβλήματα όπως τη σχολική αποτυχία και τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο.

Σε κάθε περίπτωση, η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογενείας δυσχεραίνει το έργο και των δύο πλευρών σε βάρος των μαθητών. Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας δεν επαρκεί για να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τη διδακτέα ύλη, η αρωγή των γονέων αποδεικνύεται απαραίτητη αλλά και πολύτιμη για τον έλεγχο των κατ' οίκον εργασιών (Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερουλή, 1991). Επιπλέον, η ασαφής οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων των δύο πλευρών που εκδηλώνουν προσδοκίες στις οποίες δεν ανταποκρίνεται η άλλη πλευρά συμβάλλει ακόμη περισσότερο στη διαταραχή των σχέσεων τους (Πυργιωτάκης, 1992). Έτσι, για την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογενείας η Epstein (1995) με την τυπολογία των σχέσεων σχολείου-οικογενείας προτείνει βασικές πρακτικές παρέμβασης:

-Δημιουργία αμφίδρομου συστήματος ανοικτής επικοινωνίας σχολείου-οικογενείας για την όσο το δυνατόν πληρέστερη και κατανοητή ενημέρωση της οικογένειας για την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσο και στην πληροφόρηση του σχολείου για τις συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο σχετίζεται με τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο.

-Εθελοντική προσφορά εργασίας των γονέων στο σχολείο όπως για παράδειγμα την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης και την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων.

-Έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια ώστε αυτή να δημιουργήσει ένα οικογενειακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

-Συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία όπου πέρα από την τυπική βοήθεια των γονέων για την διεκπεραίωση της εργασίας αυτής, να υπάρχει ουσιαστική στήριξη για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

-Συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας με σκοπό το όφελος των παιδιών και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου μέσω συνεργασίας σχολείου-οικογενείας-κοινότητας.

Τέλος, η συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε οργανωμένες δράσεις με ιδρύματα, φορείς και οργανισμούς της τοπικής κοινότητας ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου διότι με αυτόν τον τρόπο η σχολική ζωή εμπλουτίζεται με δράσεις και εμπειρίες πέρα από όσα προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Κατσαρός, 2006). Ιδιαίτερα, ο διευθυντής οφείλει να συνδέει το σχολείο με εξωτερικούς εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (πανεπιστήμια, δίκτυα σχολείων και συμβούλους) έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν στήριξη σε προγράμματα και καινοτομίες που ακολουθούν προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Youngs & King, 2002).

Συνοψίζοντας, το δεκτικό, ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, της διεύθυνσης και της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου αυξάνει την ικανοποίησή τους καθώς αυξάνεται το αίσθημα της στήριξης, της αποδοχής και της συνεργασίας τους διευκολύνοντας, τελικά, την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού έργου και τη συνολική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α).

4.5.3. Θ.Π.Α. και Δ.Α. στη φάση των Εκροών

Οι Εκροές είναι πολλαπλές και, πολλές φορές, αντικρουόμενες επειδή τα σχολεία αποτελούν περίπλοκους οργανισμούς (Hall, 2002). Ακόμη, οι εκροές σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε σχολική μονάδα, αυτοί κατευθύνουν την αξιολογική διαδικασία και ταυτόχρονα παρωθούν και προσανατολίζουν το σχολείο στο σύνολό του. Στο παρόν πλαίσιο, οι ΘΠΑ των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών πλαισιώνονται και από την αξιολόγηση των αποκτηθεισών δεξιοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική-ηθική, την κοινωνική και την πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών διότι το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να περιορίζεται σε στατιστικούς δείκτες αξιολόγησης των επιδόσεων στα μαθήματα, αλλά να στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός δύσκολα προσδιορίσιμου κοινωνικού περιβάλλοντος στο μέλλον (Παμουκτσόγλου, 2005). Τέλος, στην ίδια λογική εντάσσεται και η αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών ως Εκροής.

Στο παρόν προτεινόμενο πλαίσιο, οι Εκροές περιλαμβάνουν έξι (6) Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης: Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, η μαθητική φοίτηση-διαρροή, η συναισθηματική-ηθική, η κοινωνική, η πολιτισμική και η γνωστική ανάπτυξή τους.

1. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σε αυτή τη ΘΠΑ τα «ακαδημαϊκά επιτεύγματα» των μαθητών αποτελούν οι γνώσεις που αποκτιούνται στο σχολείο και παρουσιάζονται με περιγραφικό τρόπο σε συνδυασμό με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών ηλικίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά μάθημα, τάξη, τμήμα, φύλο, εθνική προέλευση, επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και αναγκών. Σκοπός αυτού του ΔΑ είναι η αναγνώριση της Προστιθέμενης Αξίας κάθε μαθητή συγκρίνοντας τις παρούσες επιδόσεις του σε σχέση με τις προσδοκώμενες ή τις προηγούμενες του.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της «προστιθέμενης αξίας», αυτή αποτελεί ικανό εργαλείο (Fitz-Gibbon, 1997) ως μέτρο του οφέλους των επιτευγμάτων των μαθητών παρέχοντας σφαιρική εικόνα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, παρά το γεγονός ότι τα μαθητικά επιτεύγματα δεν αποδίδονται αποκλειστικά στην επίδραση της σχολικής φοίτησης. Γι' αυτό θεωρείται πιο χρήσιμη η ύπαρξη δεδομένων σε επίπεδο μεμονωμένων μαθητών (McBeath et al., 2005). Πάντως, η προστιθέμενη αξία (value-added) στις μαθητικές επιδόσεις αποτελεί σημαντική εκροή σε κάθε αποτελεσματικό σχολείο με το μαθητή να επιτυγχάνει ανώτερες επιδόσεις από τις αναμενόμενες με βάση τα χαρακτηριστικά του κατά την είσοδό του στο σχολείο (Mortimore, 1998).

Τα επιτεύγματα των μαθητών δεν συγκρίνονται με βάση σταθερά επίπεδα αλλά σε σχέση με τα προηγούμενα καταγεγραμμένα ατομικά επιτεύγματα, στοιχείο που εξασφαλίζει ρυθμό προόδου για όλους τους μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Κατά τους McBeath et al. (2005) ο υπολογισμός της προστιθέμενης αξίας καθορίζει ένα προσδόκιμο επίπεδο επιτευγμάτων για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η διαφορά των πραγματικών μαθητικών επιτευγμάτων από τα προσδόκιμα εξάγει την προστιθέμενη αξία κάθε μαθητή, αλλά ταυτόχρονα αναπαριστά την ποιότητα της σχολικής μονάδας ανά θεματικό άξονα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και χρονική συνθήκη. Η προστιθέμενη αξία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο είτε των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα είτε πτυχών της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών όπως οι στάσεις

των μαθητών έναντι του σχολείου και των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές σχέσεις, η αυτοπεποίθηση και η αυτο-εικόνα των μαθητών αποτιμώντας τις εκροές ανάλογα με τις αλλαγές που συνέβησαν στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Αυτό απαιτεί τη δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας ρυθμισμένου με ΘΠΑ και ΔΑ ενταγμένες στις φάσεις των Εισροών-Μετασηματισμού-Εκροών.

Η αποκλειστική εστίαση στη μέτρηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων της φάσης των Εκροών επισύρει αρνητικές κρίσεις για την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι, επειδή οι μαθητικές επιδόσεις αποτελούν συνισταμένη παραγόντων που δεν σχετίζονται με το σχολείο, αυτές δεν μπορούν να αποτελούν θεματική περιοχή αξιολόγησης (Γκανάκας, 2006). Πλήθος ερευνών έχει αξιολογήσει πολλαπλές θεματικές περιοχές στη φάση των Εκροών όπως οι στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, κλίμακες συναισθήματος (αυτοέλεγχος, αυτοεικόνα) και κλίμακες μέτρησης της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Kochan et al., 1996; Mortimore et al., 1988; Teddlie and Stringfield, 1993). Τέλος, ερευνητές στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας διαπίστωσαν ότι η αποκλειστική εστίαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών δεν επαρκεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γι' αυτό και προέκριναν τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων (Good and Brophy, 1986; Levine and Lezotte, 1990).

2. ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ-ΔΙΑΡΡΟΗ

Οι Kochan et al. (1996) μελέτησαν τα ποσοστά φοίτησης, απουσιών και διαρροής των μαθητών ως Εκροή του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Για την Ελλάδα, η Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2525/1997 διαπιστώνει σχετικά υψηλά ποσοστά διακοπής της σχολικής φοίτησης της εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μαθητική διαρροή στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, αν και παρουσιάζεται σχεδόν μηδενισμένη, όμως, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός ποσοστού παιδιών προερχόμενα από ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες όπως οι αθίγγανοι και οι μετανάστες που δεν εγγράφεται ποτέ στο σχολείο. Σε αντίθεση, η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο ανήλθε στο 6,09% για το σχολικό έτος 2000-2001, στο Ενιαίο Λύκειο η μαθητική διαρροή ήταν σχετικά μικρή (3,32%), ενώ το αντίστοιχο μέγεθος διερύνθηκε στο υπερεξαπλάσιο για τα ΤΕΕ (20,28%) (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι ομάδες μαθητών, οι οποίες δυσκολεύονται κατά τη φοίτησή τους και τη διακόπτουν λόγω σχολικής αποτυχίας πλαισιώνονται, συνήθως, από τα παιδιά των αγροτικών και των εργατικών στρωμάτων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Οι ομάδες αυτές, από πολιτισμική άποψη, συντίθενται από έλληνες και μη έλληνες πολίτες (παλλινοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες), ενώ, σε αυτούς πρέπει να προστεθούν οι μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας της Δυτικής Θράκης οι τσιγγανόπαιδες, οι Πομάκοι και οι νομαδικοί ποιμένες Ρομά (Kiprianos et al., 2003).

Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά δεδομένα όπου ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσεγγίζει το 6% διαπιστώνεται ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών και των παλλινοστούντων υπολείπονται των ημεδαπών γεγονός που οφείλεται, ανάμεσα σε άλλες αιτίες και στο ότι μεγάλος αριθμός από αυτούς τους μαθητές είτε κατατάσσονται σε χαμηλότερες για την ηλικία τους τάξεις είτε επαναλαμβάνουν φοίτηση (Γκότοβος και Μάρκου, 2003).

Σε αυτή τη ΘΠΑ οι ΔΑ καταγράφουν με ποσοτικό τρόπο τα ποσοστά:

- της επιτυχούς φοίτησης των μαθητών σε συνολικό επίπεδο σχολείου και ανά τάξη, τμήμα, φύλο, εθνική προέλευση, επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και αναγκών
- των μετεγγραφών των μαθητών από και προς το σχολείο, διακοπής φοίτησης και απόρριψης λόγω απουσιών
- των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα που ενσωματώθηκαν επιτυχώς.

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ-ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών, εκτός από τα γνωστικά, αποτελούν αντικείμενο έρευνας, αφού η ισόρροπη συναισθηματική ανάπτυξη συνιστά ζωτικό στοιχείο της προσωπικότητας και της ζωής (Grisay, 1997; Meuret, 1995). Παρόμοια, η Sammons (2008) επισημαίνει τη σημαντικότητα των συναισθηματικών μαζί με τα κοινωνικά και τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, οι ΔΑ που αποτιμώνται σε αυτή τη ΘΠΑ είναι τα αισθήματα αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και εμπιστοσύνης από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό, το εάν οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα

συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση) και για το εάν οι μαθητές βιώνουν ικανοποίηση για την αυτο-εικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι Sammons et al. (1996) μελέτησαν συγκρίνοντας, εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τα συναισθηματικά και τα κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών με διαφορετικές μετρήσεις συμπεριφοράς, στάσεων και αυτο-εικόνας των μαθητών. Σε αυτή τη ΘΠΑ αποτιμώνται οι ΔΑ της συνεργασίας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, της επίλυσης των διαπροσωπικών προβλημάτων με ειρηνικό τρόπο, της στάσης των μαθητών στη μάθηση, της ανάληψης ηγετικών ρόλων και της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εθελοντική προσφορά. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις αιτίες και τα αποτελέσματα της επιθετικής συμπεριφοράς, τους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς και να επιλύουν με ειρηνικό τρόπο τις διαπροσωπικές συγκρούσεις τους (Νικολάου, 2008). Έτσι τίθενται οι βάσεις της ομαλούς κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσής τους.

5. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι ΔΑ που καταγράφουν την κατανόηση και την εκτίμηση του εθνικού και των άλλων πολιτισμικών παραδόσεων από τους μαθητές, τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες και την κατανόηση των επιδράσεων άλλων πολιτισμών στον εθνικό αποσκοπούν στην διερεύνηση της ΘΠΑ της πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η ελληνική κοινωνία εμπλουτίζεται με πολίτες με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, αυξάνεται η πολιτισμική ποικιλότητα και, παράλληλα, αναδύεται η ανάγκη της ειρηνικής συμβίωσης όλων των ατόμων. Η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών τόσο των γηγενών μαθητών όσο αυτών που επιχειρούν να ενταχθούν και να διαμορφώσουν την πολιτισμική ταυτότητά τους με σεβασμό στην ετερότητα, όπως προβλέπει και η Υ.Α. 21072^α/Γ2 (2003). Αν και ο νόμος 2413/1996 αντιμετωπίζει διαπολιτισμικά ζητήματα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, το σχολείο οφείλει έμπρακτα να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του διερευνώντας συγκεκριμένους δείκτες για την πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών του.

6. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η θετική στάση των μαθητών στη μάθηση, η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοπεποίθησή τους, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους κατατάχθηκαν στην ίδια μοίρα ή ανώτερα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε έρευνα των McGaw et al. (1992).

Αυτή η ΘΠΑ εξετάζεται μέσα από τις ΔΑ που καταγράφουν τις ικανότητες των μαθητών να εφαρμόζουν τις γλωσσικές, τις μαθηματικές, τις δεξιότητες ΤΠΕ και δεξιότητες από τα υπόλοιπα μαθήματα σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής, να αναπτύσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων-κριτική σκέψη, να αναπτύξουν δημιουργικότητα, δραστηριότητες και να αναλαμβάνουν ευθύνες με την πραγματοποίηση συνθετικών εργασιών.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται αναντιστοιχία θεσμικού πλαισίου με την καθημερινή πρακτική στην αξιολόγηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν στα αξιολογικά κριτήριά τους τη μαθητική συμπεριφορά, τη συμμετοχή στο μάθημα και τις ποσοτικές γνώσεις που έχουν απομνημονευθεί από τους μαθητές αντί της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Αντίθετα, σε θεσμικό επίπεδο, κυριαρχούν οι γνωστικοί και οι ψυχοκινητικοί σκοποί της αξιολόγησης των μαθητών (Μαυρομάτης κ.ά., 2007). Επομένως, η χρήση των παραπάνω ΔΑ για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών θα αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση και την τυχόν διάσταση μεταξύ της εκπαιδευτικής πρακτικής και του θεσμικού προσδιορισμού της.

5. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

5.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας για την εκπαιδευτική ηγεσία, την εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση, την αξιολόγηση και τη σχολική αποτελεσματικότητα σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο, ο πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί κομβικό σημείο σε όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου (Εισροές-Μετασχηματισμό-Εκροές) διότι το εποπτεύει, παρεμβαίνει για τη βελτίωσή του και επιδιώκει να εξασφαλίσει τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για τη δημιουργία ανοικτής στην κοινωνία, αποτελεσματικής και δημοκρατικής σχολικής μονάδας.

Για τους Bell & Rhodes (1996) ο διευθυντής της εμπλέκεται στις ακόλουθες διαδικασίες:

- Σχεδιασμός Προγραμματισμού
- Λήψη αποφάσεων
- Επίλυση προβλημάτων
- Οργάνωση
- Συντονισμός
- Έλεγχος
- Παρακίνηση
- Επιρροή
- Επικοινωνία
- Αξιολόγηση.

Ο ρόλος του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διοίκησή της ως οργανισμού και στη γενική εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός αφού είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Γεωργόπουλος, 2006· Σαϊής, 2008· Δρούλια & Πολίτης, 2008). Βασική μέριμνά του είναι να συνδυάσει τη μαθησιακή επιτυχία των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των νεότερων και των παλαιότερων εκπαιδευτικών μέσω της δημιουργίας αυθεντικού συνεργατικού σχολικού κλίματος (Fullan & Hargreaves, 1996· Clement & Vandenberghe, 2001) για να προωθηθεί η

βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του σχολικού οργανισμού και των μαθητών του (Bredeson & Johansson, 2000).

Ως προς τη διοικητική δραστηριότητά του ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εμπλέκεται με τη διοικητική οργάνωση, την εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου των υφισταμένων του τηρώντας, παράλληλα, ενσυναισθητική στάση ώστε να κατανοεί και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, την επαγγελματική ανάπτυξή τους, το συντονισμό των επιμέρους ενεργειών του σχολείου σε μια ολόκληρη, τη διδακτική πράξη, τη ρύθμιση λειτουργικών ζητημάτων και την εκπροσώπηση του σχολείου (Σαϊτής, 2008).

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου του διευθυντή αποτελούν

- η δημιουργία οράματος για το σχολείο και η συστράτευση όλου του προσωπικού,
- η δημιουργία θετικού και παρακινητικού σχολικού κλίματος,
- η θετική στάση του για τις εκπαιδευτικές αλλαγές,
- η ανάπτυξη και η αξιοποίηση προσωπικών δεξιοτήτων ηγεσίας για την ισότιμη, συνεκτική και συλλογική συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό,
- η ικανότητα της πειθούς και της έμπνευσης των εκπαιδευτικών και
- το προσωπικό καθοδηγητικό παράδειγμά του (Σαϊτής, 2008).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής–ηγέτης δημιουργεί όραμα για το σχολείο όπου με τη συμπεριφορά και τη δράση του το μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές του σχολείου του, στους γονείς και την τοπική κοινωνία παρακινώντας τους σε κοινή δράση (Πασιαρδής, 2004; Μπουραντάς, 2005, Zimmermann, 2004) έχοντας επίγνωση των πιθανών δυσκολιών που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του (Hord & Sommers, 2008).

Η δημιουργία υγιούς σχολικού κλίματος με τη μορφή δεκτικού, θετικού περιβάλλοντος οδηγεί στη δημιουργία θετικής αυτο-εικόνας του σχολείου και λειτουργεί ως προϋπόθεση ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτό να εμπνέουν τη θέληση για μάθηση στους μαθητές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006), επιδίωξη η οποία αποτελεί ουσιαστική ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Βασική προϋπόθεση για ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος όπου επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, συνοχή και διάθεση

συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας με σκοπό τη συνεργατική μάθηση (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999β· Harris, 2003). Στην προσπάθεια αυτή, οι αρμοδιότητες και η θεσμική θέση του διευθυντή μπορεί να παρέχει ηθική στήριξη στους εκπαιδευτικούς επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους για την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών τους και τους αναθέτει αρμοδιότητες για να βιώσουν την ευθύνη και την ηγεσία με έμπρακτο τρόπο σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών καινοτομιών που εντάσσονται στους στόχους του σχολικού προγραμματισμού βελτιώνοντας και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Bollam et al., 2007; Clement & Vandenberghe, 2001; Harris & Jones, 2010; Σαΐτης, 2008).

Επιπρόσθετα, αυτός ο τύπος διευθυντή χρησιμοποιεί προσωπικές δεξιότητες ηγεσίας με το να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει, να τους υποκινεί και να συμβάλει στη βελτίωση της συνεργασίας, την αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών αναπτύσσοντας τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον, ως ηγέτης και ως πρότυπο, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη του κοινού οράματος, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης των μαθητών μέσω της δημιουργίας αυθεντικού συνεργατικού σχολικού κλίματος ή αλλιώς συνεργατικής κοινότητας μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1996· Clement & Vandenberghe, 2001), την αλλαγή στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στη συμπεριφορά τους (Hord & Sommers, 2008; Ιορδανίδης 2005; Hargreaves & Fink, 2003; Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Εστιάζει δε, στις ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης συμμετέχοντας μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε κοινά προγράμματα ώστε να μοιράζονται όλοι την ικανοποίηση αλλά και την απογοήτευση που προσφέρει η διαδικασία μάθησης νέων γνώσεων και νέων ικανοτήτων (Payne & Wolfson, 2000).

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η ευθύνη του διευθυντή να δημιουργήσει νέους όρους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνοντας τις προσπάθειές τους στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Οι Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., (1999β) και οι Clement & Vandenberghe, (2001), επισημαίνουν ότι ο διευθυντής επιδρά σημαντικά στο σχεδιασμό, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, την εφαρμογή και την αξιολόγηση

προγραμμάτων για την αποτελεσματική και ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ, και ο Ιορδανίδης (2005α) εστιάζοντας στην ζωή και λειτουργία του σχολικού οργανισμού, θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ανάλογο πρόγραμμα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρακτικά, ο διευθυντής συνδέει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης με τις ανάγκες ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου και δρα υποστηρίζοντας και βελτιώνοντας το μαθησιακό περιβάλλον όλων, μαθητών και εκπαιδευτικών· προάγει ατομικές και ομαδικές συζητήσεις για την αξιολόγηση της πορείας του σχολείου και την ανάγκη εφαρμογής νέων πρακτικών. Διατηρεί θετική στάση και θέληση να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ένταξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα τους στηρίζει επαγγελματικά, ψυχικά και συναισθηματικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008, Bredeson & Johanson, 2000, Payne & Wolfson, 2000).

Για τους Fullan & Hargreaves (1991) ο ρόλος του διευθυντή αποδεικνύεται αποτελεσματικός όταν:

- Κατανοεί την έννοια και τη σημασία της σχολικής κουλτούρας.
- Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Εκφράζει και προωθεί τις αξίες της ισοτιμίας, της συνεργασίας, της κοινής δέσμευσης και της απόδοσης λόγου.
- Συζητά και καθορίζει με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και τον προγραμματισμό δίχως να περιορίζεται στην ενημέρωση και την εφαρμογή εγκυκλίων της κεντρικής διοίκησης.
- Αξιοποιεί τη γραφική εργασία για να διευκολύνει καταστάσεις και όχι για να δημιουργήσει γραφειοκρατικό έμφραγμα.
- Κατανοεί ότι η σχολική μονάδα αποτελεί υποσύνολο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και επιχειρεί την αλληλεπίδραση με αυτό.
- Επιπλέον, καθιερώνει τακτικές διαδικασίες ελέγχου της πορείας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και ενημέρωσης των μελών της σχολικής μονάδας ώστε να βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας και να προβαίνουν στις αναγκαίες αναπροσαρμογές του αρχικού προγραμματισμού σε στόχους ή ενέργειες (Kenney, 2003).

Έτσι, κατά τους Κουλουμπαρίση κ.ά. (2007), στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής από γραφειοκράτης-διεκπεραιωτής αναλαμβάνει το ρόλο του ηγέτη ασχολούμενος τόσο με το διοικητικό τομέα όσο και με το συμβουλευτικό-διδασκτικό-

επιστημονικό και τον εποπτικό. Αυτή η αλλαγή απαιτεί επιμόρφωσή του περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη των προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, σταθερή προσήλωσή του στην επίλυση των πραγματικών σύγχρονων προβλημάτων, χρήση των ΤΠΕ και καλλιέργεια ευρύτερης γνώσης για την αξιοποίηση των κλίσεων και των δυνατοτήτων όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005) και την επιμόρφωσή τους σε συγκεκριμένες ελλείψεις τους (Στραβάκου, 2003). Από τα ανωτέρω αναδύεται ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή καθώς απομακρύνεται από την γραφειοκρατική διεκπεραίωση εγγράφων και υποθέσεων και εμπλέκεται στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Σε νομοθετικό επίπεδο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο Ν.1566/1985, άρθρο 11, ορίζει για το διευθυντή σχολικής μονάδας ότι είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Ακολούθως, η Υπουργική Απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/(Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β'/16-10-2002) στο κεφάλαιο Δ' καθορίζει το έργο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων και τους μαθητές της, τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή εκπαίδευσης, το προϊστάμενο του Γραφείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στο άρθρο 27, παρ. 1 για το «Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων» αναγνωρίζεται ο σημαντικός διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ορίζοντας ότι «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Στη συνέχεια, στο ίδιο άρθρο 27, παρ. 2, ορίζεται ότι ο διευθυντής: καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεώτερους,

- αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα,
- φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά,
- προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους,

- συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης,
- διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων,
- αμβλύνει τις αντιθέσεις,
- ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών,
- εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς και
- ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

Αυτές οι διατάξεις συνάδουν με τις κύριες επιστημονικές θέσεις για την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας και τον πολυδιάστατο ρόλο του σύγχρονου διευθυντή σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ποικίλα προβλήματα, όπως ο εκ των άνω προσδιορισμός των στόχων και του προγραμματισμού κάθε σχολικής μονάδας από την κεντρική διοίκηση, η ασάφεια των αρμοδιοτήτων του διευθυντή, η μη αυτονομία του στο επίπεδο λήψης αποφάσεων, η δυσαναλογία εξουσίας και ευθυνών του, η ανεπαρκής παρακίνησή του και η ελλιπής κατάρτισή του δυσχεραίνουν και περιορίζουν το πλαίσιο έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σαϊτής & Γουρναρόπουλος, 2001· Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003· Κατσαρός, 2008).

Κατ' αρχάς οι χαρακτηρισμοί «διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός» για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και η συνακόλουθη επεξήγησή τους στην παραπάνω ΥΑ άρθρο 27 παρ. 1 και 2 χαρακτηρίζονται για την ασάφειά τους, αφού δεν διευκρινίζονται οι τρόποι και η μεθοδολογία επίτευξης αυτών.

Επιπλέον, ως προς την λήψη αποφάσεων, ο διευθυντής φέρει την κύρια ευθύνη των συλλογικών αποφάσεων βιώνοντας, πολλές φορές, την πίεση τόσο της κεντρικής διοίκησης όσο και των μελών του ΣΔ και των γονέων. Ακόμη, ο εκ των άνω καθορισμός του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της λειτουργίας και των στόχων κάθε σχολικής μονάδας, δηλαδή από το ΥΠΔΒΜΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαμορφώνει το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μειώνοντας στο ελάχιστο τη δυνατότητα πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και διευθυντών. Αυτός ο προκαθορισμός περιορίζει δραστικά τόσο το έργο του συλλόγου διδασκόντων σε απλά διαδικαστικά θέματα του σχολείου, όπως ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων για τις ετήσιες επετειακές εκδηλώσεις, τις εφημερίες και τις διδακτικές επισκέψεις (Πυργιωτάκης, 1992) όσο και το έργο του διευθυντή σε διεκπεραιωτική υπηρεσία (Κατσαρός, 2008).

Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής δεν λαμβάνει αποφάσεις μόνος του, αφού, στην ίδια Υ.Α. στο άρθρο 37, ορίζεται ότι ο διευθυντής σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (ΣΔ) λαμβάνουν αποφάσεις και χαράζουν κατευθύνσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου όπου όλοι οφείλουν να υπακούουν στις αποφάσεις της πλειοψηφίας. Ο ΣΔ στην ελληνική σχολική εκπαίδευση σε σύγκριση με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα δεν διαμορφώνει απλώς προτάσεις, αλλά λαμβάνει αποφάσεις με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002). Αυτές οι αποφάσεις, συχνά θεωρούνται χρονοβόρες αλλά πιο ακριβείς, με περισσότερες εναλλακτικές λύσεις, πιο αποδεκτές και, ενδεχομένως, πιο δημοκρατικές (Σαϊτής, 2005), στοιχείο που προσιδιάζει στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης σχολικών μονάδων (Δημητρόπουλος, 2007β· Κατσαρός, 2008).

Στον αντίποδα, συχνά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνοδεύεται από συμπεριφορές μικροπολιτικής επηρεάζοντας την ομαλή εφαρμογή και την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα των νέων προγραμμάτων (Kelchtermans & Ballet, 2002), αφού για να προασπίσουν κοινωνικο-επαγγελματικά τους συμφέροντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συχνά, δεν προκρίνουν την καλύτερη δυνατή λύση, ιδιαίτερα, όταν αυτή απαιτεί περισσότερο χρόνο ή και εργασία (Kelchetermans, 2007; Lindle, 1999; Hoyle, 1999). Ωστόσο, η έλλειψη αυτονομίας του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας του αφαιρεί τη δυνατότητα να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Έτσι, η βασική αρμοδιότητά του περιορίζεται στα εκτελεστικά και τα διαχειριστικά καθήκοντα ασκώντας εποπτικό έλεγχο της εφαρμογής των κείμενων διατάξεων, υπηρεσιακών εντολών και των αποφάσεων του ΣΔ, αν και, οι εξαγγελίες για αναβάθμιση και αποκέντρωση υποστηρίζουν το αντίθετο (Κατσαρός, 2008).

Ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχει καταρτιστεί σε θέματα ηγεσίας, λήψης αποφάσεων, οργανωσιακής ψυχολογίας, οργάνωσης, διοίκησης και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008, Σαϊτής, 2008, Αγγελόπουλος κ.ά., 2002).

Παρόλα τα ανωτέρω και τις ασάφειές της, η παραπάνω Υ.Α. καταδεικνύει τα πολλαπλά καθήκοντα του διευθυντή: πρέπει να δημιουργεί πνεύμα συνοχής και

συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ για τα εκπαιδευτικά θέματα και τη λήψη αποφάσεων (Γεωργιάδης & Παπαδόπουλος, 2001) και να προωθεί τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και πρωτοβουλίες, την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, την επικοινωνία του σχολείου (εσωτερική και εξωτερική), την άσκηση καταναεμητικής και δημοκρατικής ηγεσίας, την οικονομική διαχείριση, την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, των τυπικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, την υγεία και ασφάλεια όλων, τη συνεργασία με τους γονείς, την ενδοσχολική επιμόρφωση, τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση και να ανταποκριθεί στα πολλαπλά καθήκοντά του απαιτείται να καθορίζει στόχους και να ελέγχει την πορεία της επίτευξής τους, να επιλύει προβλήματα στο εσωτερικό του σχολείου με συνεργατικό τρόπο, να σέβεται και να αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και να μεριμνά για τη σύνδεση σχολείου με το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον (Φασούλης, 2001).

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής σχολικής μονάδας επειδή συντονίζει και ελέγχει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνει, αναλαμβάνει τη συνολική ουσιαστική και θεσμική ευθύνη της (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), έχει σφαιρική και άμεση εποπτεία του συνολικού εκπαιδευτικού έργου και η άποψή του για τα ζητήματα αυτά είναι βαρύνουσα. Το ίδιο, άλλωστε, ισχύει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου ο διευθυντής ασκεί ρόλο εποπτικό και αξιολογικό τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της σύνολης λειτουργίας του σχολείου. Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας γνωρίζοντας τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου μπορεί και οφείλει να γνωμοδοτεί και να δρα σε όλα τα ζητήματα-ερωτήματα της αξιολόγησης αυτού (ποιος και ποιον αξιολογεί, γιατί, πώς, πότε, πού και ποιες θεματικές περιοχές). Ιδιαίτερα, η άποψή του έχει βαρύνουσα σημασία και θα ενδιέφερε ερευνητικά για το ποιες ΘΠΑ πρέπει να καταγράφονται και να μελετώνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωσή του.

5.2. Ο ρόλος του διευθυντή ελληνικής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Όπως έχει ειπωθεί, η αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας εμπεριέχει τη διαδικασία

ελέγχου επίτευξης των στόχων του αρχικού προγραμματισμού όπου με την ανατροφοδότηση σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι αναγκαίες αναπροσαρμογές. Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της έχει προσδιοριστεί σε μία σειρά νόμων και προεδρικών διαταγμάτων, με ασαφείς αναφορές και, ουσιαστικά, δεν έχει εφαρμοστεί.

Με το Ν. 1566/1985 στο άρθρο 11, κεφάλαιο Δ' (ΦΕΚ 167, τ. Α') αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορίζεται ότι (ενν. ο διευθυντής) «...μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, ενώ, στο Σχέδιο Π.Δ. του 1988 ορίζεται ότι ο διευθυντής αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την επιμορφωτική ανάπτυξή τους.

Στο Π.Δ. 320/ΦΕΚ 138/Α'/25-08-1993 ορίζεται ότι ο διευθυντής αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές και τους γονείς.

Ειδοποιό διαφορά με τα παραπάνω αποτελούν τα επόμενα τρία νομοθετήματα: ο Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 τ. Α'/23-09-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938 (ΦΕΚ 189 τ. Β'/27-02-1998) με τίτλο «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου» και ο Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α'/13-02-2002) με τίτλο «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» όπου ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολογική διαδικασία αναβαθμίζεται αφού εμπλέκεται πλέον στη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης όχι μόνον των εκπαιδευτικών αλλά και της σχολικής μονάδας συνολικά.

Ειδικότερα, ο Ν. 2525/1997 στο άρθρο 8, παρ. 4 ορίζει ότι η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκείται από το Διευθυντή της, τους Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθύνσεων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Ακόμη, ορίζεται ότι από την έκθεση των Διευθυντών σχολικών μονάδων, των Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθύνσεων και των Σχολικών Συμβούλων εξαρτάται η μονιμοποίηση, η υπηρεσιακή εξέλιξη και επιλογή των

εκπαιδευτικών και η στελέχωση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο άρθρο 8, παρ. 4θ η διαδικασία αξιολόγησης με την αξιολογική έκθεση των διευθυντών σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως «εσωτερική αξιολόγηση». Ωστόσο, δεν ορίζονται ούτε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία ούτε, εκτός άλλων ζητημάτων, οι ΘΠΑ και οι ΔΑ αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας (Παμουκτσόγλου, 2003).

Στη συνέχεια, με το ΠΔ 140/1998 (ΦΕΚ 107 Α'/08-02-1998) για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου ο διευθυντής συντάσσει αξιολογική έκθεση με τα ίδια ασαφή κριτήρια του Π.Δ. 320/ΦΕΚ 138/Α'/25-08-1993 δηλαδή την υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Η ΥΑ Δ2/1938/26-02-1998 λειτουργώντας ως συμπλήρωση του άρθρου 8 του Ν. 2525/1997, με το άρθρο 2.1. ορίζεται η κατάρτιση πενταμελούς επιτροπής από τα μέλη του ΣΔ κάθε σχολικής μονάδας με σκοπό την σύνταξη και την υποβολή προς τη σχολική διεύθυνση μίας αξιολογικής έκθεσης του εκπαιδευτικού έργου όπου επισημαίνονται τυχόν προβλήματα και δυσλειτουργίες. Στο άρθρο 2.2. ο διευθυντής συντάσσει έκθεση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιολογούνται με βάση με τα ίδια κριτήρια που προέβλεπαν το Π.Δ. 320/ΦΕΚ 138/Α'/25-08-1993 και το ΠΔ 140/1998 (ΦΕΚ 107 Α'/08-02-1998).

Αργότερα, με το Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α'/13-02-2002) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με το σχολικό σύμβουλο αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς επιχειρώντας ένα συγκερασμό της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου (έκθεση αυτοαξιολόγησης του ΣΔ) με την εξωτερική αξιολόγηση προερχόμενη είτε από ένα εσωτερικό όργανο όπως είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είτε εξωτερικό όπως ο σχολικός σύμβουλος ή ο διευθυντής εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003).

Τέλος, με την ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β'), γνωστή ως «Καθηκοντολόγιο» στο άρθρο 27, παρ. 2.ε) ορίζεται ότι (ενν. ο διευθυντής) «...αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης», ενώ στο άρθρο 28, παρ. 2στ) ότι «*Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία*». Ειδικότερα, με τη λήξη του σχολικού έτους ο σύλλογος διδασκόντων αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο για να εντοπιστούν οι όποιες αδυναμίες και να καταρτισθεί βελτιωμένος προγραμματισμός του νέου

σχολικού έτους. Ο ΣΔ ορίζει πενταμελή επιτροπή για να προχωρήσει στη σύνταξη έκθεσης αυτοαξιολόγησης του σχολείου περιλαμβάνοντας σε αυτή απόψεις και εισηγήσεις των μελών του ΣΔ για την καλύτερη εφαρμογή του νέου προγραμματισμού. Η έκθεση αυτή υποβάλλεται στο διευθυντή ο οποίος σε κοινή σύσκεψη με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν την επίτευξη των στόχων και την ηθική ενίσχυση του ανθρωπίνου δυναμικού (Καμπουρίδης, 2002).

Ωστόσο, στην πραγματικότητα, ο διευθυντής δεν αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο· περιορίζεται στη σύνθεση των απόψεων και των εισηγήσεων των εκπαιδευτικών τις οποίες παραθέτει στο σχολικό σύμβουλο σε μια τυπική έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φέρει την ευθύνη για την αξιολόγηση της οργανωτικής και της διοικητικής αποτελεσματικότητάς της, τηρεί ημερολόγιο των σχολικών δραστηριοτήτων και μεριμνά για τον εμπλουτισμό του σχολικού εξοπλισμού με τα κατάλληλα μέσα και τη συντήρησή του. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας για την αξιολόγηση περιορίζεται στην καταγραφή της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η μέχρι σήμερα αξιολογική πρακτική περιορίζεται στη συμπλήρωση ποσοτικών πινάκων για μικρό αριθμό θεματικών περιοχών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όπως η μαθητική διαρροή και φοίτηση και η διαχείριση και οι ανάγκες σε εποπτικά μέσα και βιβλιοθήκες. Ως αποτέλεσμα, δεν καταγράφεται σε βάθος η σχολική αποτελεσματικότητα, δεν διευκολύνεται η ερμηνεία των δεδομένων και ως συνέπεια, δεν λαμβάνεται μέριμνα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτά συντελούνται ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων· η ισχύουσα αξιολογική πρακτική δεν καταγράφει τους συγκεκριμένους στόχους κάθε εκπαιδευτικού στην αρχή του σχολικού έτους, ενώ η αυτοαξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικού δεν αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο με βάση τους αρχικούς στόχους (Αρκουδέα, 2006). Επιπλέον, δεν ακολουθεί τη λογική των φάσεων του εκπαιδευτικού έργου (Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές) και δεν περιλαμβάνει πολλαπλές Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησής του. Ακόμη, απουσιάζουν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα στελέχη εκπαίδευσης η κουλτούρα, η εμπειρία και η γνώση θεμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ακόμη, αν και με τις ανωτέρω νομοθετικές διατάξεις παρέχεται η δυνατότητα στο διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου

να ελέγχουν, μόνον, ορισμένες θεματικές περιοχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο, ο ρόλος τους καθίσταται ασαφής αφού δεν έχει οριστεί σαφές πλαίσιο ΘΠΑ και ΔΑ με προσανατολισμό τη βελτίωση. Αυτή η ασάφεια ενισχύει την αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 2003· Δεληγιάννη, 2002· Αθανασούλα-Ρέππα, 2007) και ενθαρρύνει τη μη ουσιαστική εφαρμογή του νόμου περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Παρόλα αυτά, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η άποψη του διευθυντή της για το ποιες ΘΠΑ πρέπει να ελέγχονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι βαρύνουσα όπως επιβάλλουν τόσο ο θεσμικός ρόλος του όσο και η δυνατότητα για καθοδήγηση, σφαιρική και άμεση εποπτεία της αποτελεσματικότητας, της οργάνωσης και της πορείας του εκπαιδευτικού έργου. Το ίδιο, άλλωστε, ισχύει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της αλλοδαπής όπου ο διευθυντής ασκεί ρόλο εποπτικό και αξιολογικό τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της σύνολης λειτουργίας του σχολείου.

Με την παρούσα έρευνα παρέχεται η δυνατότητα να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν διοικητικά στη νομαρχία Πειραιά, μιας περιοχής στην Ελλάδα με αστικό, ημιαστικό και αγροτικό χαρακτήρα, για τον καθορισμό των ΘΠΑ. Η εξέταση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων για την πιο αμφιλεγόμενη, ίσως, πτυχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπως οι θεματικές περιοχές αξιολόγησης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για πολλούς λόγους.

Κατ' αρχάς, πολλές έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζουν το διευθυντή ως το σημαντικότερο παράγοντα για την πραγματοποίηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, δίχως με αυτό να εννοείται ή να επιχειρείται η υποβάθμιση του εξίσου κρίσιμου ρόλου καθενός από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μετόχους (Teddlie & Reynolds, 2000· Γκανάκας, 2006· Παμουκτσόγλου, 2003).

Επιπλέον, χρονικά, επειδή βρισκόμαστε σε περίοδο δοκιμαστικής εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης σε αριθμό σχολείων στην Ελλάδα, παρουσιάζει ενδιαφέρον η ανάλυση των απόψεων των διευθυντών, ώστε να εξεταστεί κατά πόσον αποδέχονται τις προτεινόμενες, από την παρούσα έρευνα, ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας που ισχύουν σε εκπαιδευτικά συστήματα της αλλοδαπής ώστε να υπάρξει πρόταση για τροποποίηση των πιλοτικά εφαρμοζόμενων.

Οι υπόλοιπες πτυχές σε φιλοσοφικό επίπεδο για τους σκοπούς και τους στόχους όσο και σε τεχνικό επίπεδο σχετικά με τη διαδικασία, τα υποκείμενα, τους όρους και τις προϋποθέσεις της, το χώρο και το χρόνο έχουν εξεταστεί ερευνητικά στην Ελλάδα με έρευνες μικρής και μεγάλης κλίμακας με κοινά περίπου ευρήματα. Αυτό δεν φαίνεται να ισχύει με τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τέλος, η συνεξέταση της άποψης των διευθυντών και άλλων εκπαιδευτικών μετόχων ή η συνεξέταση θεματικών περιοχών αξιολόγησης, δεικτών αξιολόγησης και επιμέρους για κάθε δείκτη κριτηρίων αξιολόγησης θα κατέληγε σε αύξηση της ποσότητας των δεδομένων δυσχεραίνοντας τη συνολική διαδικασία συλλογής δεδομένων, κωδικοποίησής τους, περιγραφής των αποτελεσμάτων και ανάλυσής τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων οδηγώντας την παρούσα μελέτη πέρα από τα όριά της.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6. Η ΕΡΕΥΝΑ

6.1. Σπουδαιότητα του θέματος και προϋπάρχουσες έρευνες

Η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τη σχολική αποτελεσματικότητα εστιάζεται, ανάμεσα σε άλλα ζητήματα, στον εντοπισμό των παραγόντων που επιδρούν στην σχολική αποτελεσματικότητα σε όλες τις φάσεις της (εισροές, μετασχηματισμός, εκροές), στην αποτίμηση της επίδρασής τους σε αυτή και τον συσχετισμό τους.

Στην Ελλάδα, η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα ασχολείται με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με σημαντικά ερωτήματα όπως η αναγκαιότητά της, οι φορείς υλοποίησης και τα υποκείμενα αυτής, οι αξιολογικές μέθοδοι και η σκοπιμότητα της χρήσης της παρέχοντας χρήσιμα συμπεράσματα, ενώ, σπανιότερα εξετάζουν τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η διδακτορική έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) η οποία, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, απορρίπτοντας τον ελεγκτικό χαρακτήρα της και, παράλληλα, θέτουν τα ζητήματα της επάρκειας των αξιολογητών και των κριτηρίων αξιολόγησης. Ο Γκανάκας (2006) διερευνώντας, αποκλειστικά, τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ανάμεσα σε άλλα ευρήματα, διαπίστωσε ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος υποστηρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο. Σε αυτά τα ευρήματα συμφωνεί σχετική έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών με το 67% των ερωτηθέντων να τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης συνδέοντας την με όρους όπως: «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία», «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα» και «Κύρος». Σε άλλη έρευνα στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και

της συμμετοχής του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση (Πασιαρδής, 1996).

Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) ανέδειξε την ποιότητα της διδακτικής πράξης στην τάξη, την παιδαγωγική και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συνέπεια και την υπευθυνότητά τους, τη συμπεριφορά και την επικοινωνία με τους μαθητές τους και τον κοινωνικό ρόλο της σχολικής μονάδας δίχως να αναλύει περισσότερο τα χαρακτηριστικά αυτών. Παρόμοια, η έρευνα της Καπαχτσή (2007), εντόπισε, ως τομείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα των εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, την ατμόσφαιρα στην τάξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών· επιμέρισε δε, την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην *«...αξιολόγηση της μεταδοτικότητας του εκπαιδευτικού, την ενεργοποίηση των μαθητών, τη δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών και τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών»* (Καπαχτσή, 2007, σελ. 73). Η έρευνα του Γκανάκα (2006) υποστήριξε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν παραμέτρους «εισόδου» όπως η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τα αναλυτικά προγράμματα, παραμέτρους «διαδικασίας» όπως η διδασκαλία, η μάθηση και η διοίκηση και τέλος παραμέτρους «εξόδου» όπως η επίδοση και η κοινωνική ανάπτυξη.

Ακριβώς επειδή δεν έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τις Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης (ΘΠΑ) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε ένα ευρύ πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό με βάση το προτεινόμενο πλαίσιο ΘΠΑ και τους επιμέρους δείκτες τους να καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, με την επιχειρούμενη διερεύνηση και την αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της Νομαρχίας Πειραιά προσδοκά να συμβάλει στον περαιτέρω εγχώριο επιστημονικό προβληματισμό για τη διερεύνηση των ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία για δύο λόγους:

-κατ' αρχάς λόγω της συγκυρίας όπου σήμερα επιχειρείται η προσπάθεια να αξιολογηθεί πιλοτικά σε μεγάλο αριθμό σχολείων η αποτελεσματικότητα του

εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωσή του,

- ακόμη, παρά τη διαφορετικότητα θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα εκπόνησής τους, είναι δυνατή η θέσπιση κατανοητών, έγκυρων και αντικειμενικών θεματικών περιοχών και δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη στάθμιση της βαρύτητάς τους και τη συνεργασία επιστημόνων με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ώστε μέσω της αξιολογικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου να διευκολύνονται η ανάπτυξη και διακίνηση της γνώσης, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και κοινωνικής κινητικότητας, η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, η καλλιέργεια αξιών και η αποτελεσματική διάθεση και αξιοποίηση ανθρώπων και οικονομικών πόρων (Teddlie & Reynolds, 2000).

Επιπλέον, τα πορίσματα της έρευνας αυτής θα επιχειρήσουν να συμβάλουν στην, κατά το δυνατόν, πιο τεκμηριωμένη και ορθολογική λήψη αποφάσεων από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζοντας την ενδεχόμενη μελλοντική τροποποίηση των κείμενων διατάξεων στις απόψεις των διευθυντών για τον εντοπισμό των ΘΠΑ που πρέπει να εμπεριέχονται στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η τροποποίηση προσδοκά να αμβλύνει την ασάφεια των ΘΠΑ, των δεικτών αξιολόγησης και των επιμέρους κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η δυναμική και η αξία των απόψεων των διευθυντών στο ζήτημα αυτό τεκμηριώνονται τόσο από τη θεσμική αξία της θέσης ευθύνης τους όσο και από το ρόλο τους στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγησή του προσδίδοντας βαρύτητα στην έρευνα για τις ΘΠΑ. Τέλος, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας αυτής οι διευθυντές αναμένεται να προβληματιστούν και να βιώσουν τις νέες αυτές πτυχές της αξιολόγησης αρθρώνοντας το λόγο τους μέσω της έρευνας αυτής, στοιχείο που συμβάλει και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.2. Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στη διερεύνηση των Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας με βάση τις απόψεις των διευθυντών δημοσίων σχολικών μονάδων γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νομαρχίας Πειραιά και

Νήσων για την ευρύτερη αξιολογική αποτύπωση και τη βελτίωση του έργου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την επίτευξη του γενικού σκοπού ορίστηκαν στόχοι οι οποίοι αναλύθηκαν σε τρεις άξονες εξέτασης:

1. της σημασίας που αποδίδει το σύνολο των διευθυντών στις ΘΠΑ καθεμίας φάσης («Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές»),
2. των διαφοροποιήσεων των απόψεων των διευθυντών ως προς τις ΘΠΑ των «Εισροών», «Μετασχηματισμού», «Εκροών» σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού τους («φύλο», «ηλικία», «συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία», «έτη υπηρεσίας ως διευθυντής», «βασικές σπουδές», «πρόσθετες σπουδές» και «περιοχή λειτουργίας του σχολείου» (αστική, ημιαστική, αγροτική)) και
3. των σχέσεων των τριών φάσεων εκπαιδευτικού έργου μεταξύ τους.

Τέλος, σημειώνεται ότι για να επιτευχθούν ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων κινήθηκε στο τριμερές πλαίσιο φάσεων της παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου: «Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές» εξάγοντας τους Μέσους Όρους (Μ.Ο.) των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) σε καθεμία από τις 23 ΘΠΑ και, στη συνέχεια, προέκυψαν οι Μ.Ο. καθεμίας από τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου.

6.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ευρήματα, οι θέσεις και οι προβληματισμοί στο θεωρητικό πλαίσιο τόσο σε ερευνητικό όσο και σε νομοθετικό και σε πρακτικό επίπεδο για το ζήτημα αυτό έθεσαν ως βασική υπόθεση της έρευνας την εκτίμηση ότι οι διευθυντές θα συμφωνούν με τις προτεινόμενες στην παρούσα έρευνα Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Έτσι, με βάση την ανωτέρω υπόθεση αναπτύχθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που κατανέμονται σε καθένα από τους τρεις παραπάνω άξονες.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα ανά άξονα είναι:

Πρώτος Άξονας

1. Ποιες Θ.Π.Α. προκρίνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά στη φάση των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

2. Ποιες Θ.Π.Α. προκρίνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά στη φάση του Μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
3. Ποιες Θ.Π.Α. προκρίνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά στη φάση των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Δεύτερος άξονας

Φύλο και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εισροών για τους άνδρες και τις γυναίκες;
2. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού για τους άνδρες και τις γυναίκες;
3. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εκροών για τους άνδρες και τις γυναίκες;

Ηλικία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Ηλικίας και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εισροών;
2. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Ηλικίας και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του Μετασχηματισμού;
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Ηλικίας και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εκροών;
4. Υπάρχει διαφορά στο Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ Μετασχηματισμού για τις ηλικιακές ομάδες διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι 49 ετών, 50 έως 53 ετών και 54 και άνω;
5. Υπάρχει διαφορά στο Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ Εκροών για τις ηλικιακές ομάδες διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι 49 ετών, 50 έως 53 ετών και 54 και άνω;

Βασικές Σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εισροών με βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού με βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης;
3. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εκροών με βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης;

Πρόσθετες σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εισροών με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές;
2. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές;
3. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εκροών με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές;

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου της φάσης των Εισροών;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου της φάσης του Μετασχηματισμού;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου της φάσης των Εκροών;

Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συνολική Υπηρεσία στη θέση του Διευθυντή και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συνολική Υπηρεσία στη θέση του Διευθυντή και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του Μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα;
1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συνολική Υπηρεσία στη θέση του Διευθυντή και το Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα;

Περιοχή Σχολείου και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην Περιοχή του Σχολείου (Μεγάλο Αστικό Κέντρο, Μικρή Πόλη, Αγροτική Νησιωτική) και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας;
2. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην Περιοχή του Σχολείου (Μεγάλο Αστικό Κέντρο, Μικρή Πόλη, Αγροτική Νησιωτική) και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ του Μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας;
3. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην Περιοχή του Σχολείου (Μεγάλο Αστικό Κέντρο, Μικρή Πόλη, Αγροτική Νησιωτική) και του Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας;

Τρίτος Άξονας

Ποια σχέση υπάρχει μεταξύ των Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ σε καθεμία από τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας;

6.4. Μεθοδολογία

6.4.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να αποτυπώσει τις Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις οποίες προκρίνουν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά. Έτσι, ως ερευνητική μέθοδο χρησιμοποιεί την επισκόπηση περιγραφής όπου διερευνώνται απόψεις ατόμων με τη συλλογή

ποσοτικών δεδομένων και εξαγωγή γενικεύσεων (Cohen et al., 2007; Johnson & Christensen, 2004).

Με την μέθοδο της επισκόπησης ο ερευνητής συλλέγει εύκολα πολλές τυποποιημένες πληροφορίες χορηγώντας το ίδιο ερωτηματολόγιο για τις απόψεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού και στη συνέχεια επιχειρεί να εξακριβώσει συσχετισμούς και να εξάγει γενικεύσεις για αυτές. Ωστόσο, παράγοντες όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (η μνήμη, οι γνώσεις, οι εμπειρίες, τα κίνητρα ή οι τυχόν προσωπικές προκαταλήψεις τους) ενδέχεται να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους (Robson, 2001; Cohen et al., 2007).

6.4.2. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη αποτελούν τα πιο συχνόχρηστα εργαλεία στην έρευνα περιγραφικής επισκόπησης (Johnson & Christensen, 2004; Αθανασίου, 2000). Τα δύο ερευνητικά εργαλεία παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Με τα ερωτηματολόγια συλλέγονται πληροφορίες από πολλούς ερωτώμενους με χαμηλή οικονομική επιβάρυνση, σε σύντομο χρονικό διάστημα και ανώνυμα παρωθώντας σε ειλικρινείς απαντήσεις. Όμως, δεν αποκλείεται οι ερωτώμενοι να απαντούν δίχως την απαιτούμενη προσοχή και σοβαρότητα παραγνωρίζοντας τυχόν ασάφειες ή παρανοήσεις κατά τη διάρκεια των απαντήσεών τους (Robson, 2001) δίχως να είναι δυνατή η αιτιολόγηση των απαντήσεων των ερωτήσεων.

Με τη συνέντευξη οι ερευνητές αποσαφηνίζουν τυχόν ασάφειες στους ερωτώμενους και τους διευκολύνουν να απαντούν ενεργητικά και προσεκτικά. Βέβαια, προϋποτίθεται οι ερευνητές να διαθέτουν σχετική εμπειρία, ικανότητες στη διενέργεια συνεντεύξεων, ουδέτερο ύφος το οποίο να μην αναστέλλει τη διάθεση του ερωτώμενου να απαντήσει και να παρέχει ειλικρινείς και ακριβείς απαντήσεις δίχως να επηρεάζεται από την έλλειψη ανωνυμίας (Robson, 2001; Cohen et al., 2007).

Βασική παράμετρο για την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου αποτέλεσαν τα χαρακτηριστικά της ίδιας της έρευνας. Αυτά συνδέονται με την προσέγγιση του πληθυσμού της, το χρόνο και τους οικονομικούς πόρους στη διάθεση του ερευνητή καθώς και το σκοπό της. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός δεν ήταν άμεσα προσεγγίσιμος καθώς τα δημοτικά σχολεία της νομαρχίας Πειραιά εκτείνονται από το Πέραμα Αττικής έως τα Κύθηρα, ενώ, ο χρόνος και οι οικονομικοί πόροι για τη

συλλογή των ερωτηματολογίων και τη διενέργεια συνεντεύξεων ήταν περιορισμένοι. Σε αυτά συνυπολογίστηκε το γεγονός ότι ο σκοπός της αποτύπωσης των απόψεων του ερευνώμενου πληθυσμού και η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του πληθυσμού και των εξαρτημένων μεταβλητών των Μ.Ο. των ΘΠΑ στις εισροές, το μετασχηματισμό και τις εκροές εξυπηρετώνται με την έρευνα επισκόπησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω αποκλείστηκε η διενέργεια συνεντεύξεων και επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου, η οποία διευκόλυνε τη συλλογή δεδομένων από πολλά υποκείμενα σε σύντομο χρονικό διάστημα, μείωνε την οικονομική επιβάρυνση και, ταυτόχρονα, λόγω της ανωνυμίας παρωθήθηκε η, κατά το δυνατόν, ειλικρινής απάντηση στις ερωτήσεις (Cohen et al., 2007).

6.4.3. Κατασκευή - Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου

Επειδή δεν βρέθηκαν σχετικές και συναφείς εμπειρικές έρευνες με κλίμακες αποτύπωσης των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα ευρύ πλαίσιο θεματικών περιοχών αξιολόγησης (ΘΠΑ) του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο. Αυτό το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ερευνητικά πορίσματα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής αποτελεσματικότητας αντιστοιχώντας με την περιγραφή των Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) που έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων ελήφθησαν υπόψη τα δεοντολογικά ζητήματα της εγκυρότητας του περιεχομένου, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας (Cohen et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, ως προς την εγκυρότητα των πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας απαιτείται η καταχώρηση σαφών και κατανοητών προτάσεων στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, ο βαθμός της ακριβούς μέτρησης των πραγματικών μεγεθών ή των ποιοτήτων από τη συγκεκριμένη έρευνα την καθιστά αξιόπιστη.

Τούτο σημαίνει ότι όσες φορές και να επαναληφθεί αυτή στις ίδιες συνθήκες θα καταλήξει στα ίδια αποτελέσματα. Τέλος, για την αντικειμενικότητα, οι απαντήσεις των ερωτώμενων πρέπει να προέρχονται από την αποκλειστική επίδραση του ερωτηματολογίου δίχως την παρέμβαση του ερευνητή, οι ερωτήσεις/προτάσεις να είναι ίδιες για όλα τα υποκείμενα και οι κλειστού τύπου ερωτήσεις να μπορούν

εύκολα να κωδικοποιηθούν. Γι' αυτό κατεβλήθη προσπάθεια να κατασκευαστεί ερωτηματολόγιο το οποίο να πληροί τις ανωτέρω προϋποθέσεις.

Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της Νομαρχίας Πειραιά δήλωσαν με τις αποκρίσεις τους, εάν συμφωνούν ή όχι να συμπεριληφθούν οι συγκεκριμένοι Δ.Α. και Θ.Π.Α. σε ένα ευρύ, σαφές και κατανοητό πλαίσιο συστήματος Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Οι μεταβλητές της έρευνας διακρίθηκαν στις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες. Οι επτά (7) ανεξάρτητες μεταβλητές:

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Βασικές Σπουδές
4. Πρόσθετες Σπουδές
5. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία
6. Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής
7. Περιοχή Σχολείου, διακρίνονται σε κατηγορικές και συνεχείς.

Όσες κατηγοριοποιούν τα στοιχεία ενός πληθυσμού σε ομάδες σαφώς διαφοροποιημένες μεταξύ τους και δεν αντιστοιχούν σε μετρήσιμα μεγέθη είναι κατηγορικές και σε αυτές συγκαταλέγονται το φύλο, οι βασικές σπουδές, οι πρόσθετες σπουδές και η περιοχή του σχολείου. Αντίθετα, στις συνεχείς μεταβλητές περιλαμβάνονται η ηλικία, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και η συνολική υπηρεσία ως διευθυντής.

Οι τρεις (3) εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις Θ.Π.Α. των Εισροών, του Μετασχηματισμού και των Εκροών.

6.4.4. Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (Βλ.λ. Παράρτημα 6), περιλαμβάνει προτάσεις κλειστού τύπου:

Περιλαμβάνει 119 προτάσεις διατυπωμένες με σαφήνεια, δεν προϋποθέτουν ειδικές γνώσεις, επιτρέπουν την ουδετερότητα για όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, δεν περιέχει δυσνόητους ούτε διφορούμενους όρους και αναφέρονται στους δείκτες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτές οι προτάσεις (items) διερευνούν τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων και κατανέμονται σε 23 θεματικές περιοχές αξιολόγησης του

προτεινόμενου πλαισίου με βάση την ελληνική και διεθνή σχετική βιβλιογραφία κατανέμοντας τες στις τρεις φάσεις της παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου (εισροές-μετασχηματισμός- εκροές) (Βλ.λ. παράρτημα 5).

Αριθμός προτάσεων (items) που διερευνούν τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου.

A/A	ΦΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
	<i>ΕΙΣΡΟΕΣ</i>		
01		Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά Σχολείου	3
02		Υποδομές Σχολικού Κτιρίου	10
03		Εκπαιδευτικοί Χώροι και Εξοπλισμός	3
04		Οικονομικοί Πόροι	3
05		Διδακτικό Δυναμικό	3
06		Κοινωνικο-Οικονομικό Υπόβαθρο Μαθητών	2
07		Γνωστικό Υπόβαθρο Μαθητών	1
	<i>ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ</i>		
08		Διδασκαλία-Μάθηση	16
09		Στήριξη των Μαθητών	5
10		Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών	4
11		Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών	3
12		Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών	4
13		Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου	12
14		Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου	9
15		Διαχείριση Διδακτικού Δυναμικού	3
16		Ηγεσία	13
17		Σχολικό κλίμα	5
	<i>ΕΚΡΟΕΣ</i>		
18		Ακαδημαϊκά επιτεύγματα των Μαθητών	2
19		Μαθητική φοίτηση-διαρροή	3
20		Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών	3
21		Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών	5
22		Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών	4
23		Γνωστική Ανάπτυξη των Μαθητών	3
	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>		119

Στις Εισροές κατανέμονται επτά (7) ΘΠΑ: Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά Σχολείου, Υποδομές Σχολικού Κτιρίου, Εκπαιδευτικοί Χώροι και Εξοπλισμός, Οικονομικοί Πόροι, Διδακτικό Δυναμικό, Κοινωνικο-Οικονομικό Υπόβαθρο Μαθητών, Γνωστικό Υπόβαθρο Μαθητών.

Στο Μετασχηματισμό κατανέμονται οι ακόλουθες δέκα (10) ΘΠΑ: Διδασκαλία-Μάθηση, Στήριξη των μαθητών, Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών, Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών, Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών, Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου, Διαχείριση του Διδακτικού Δυναμικού, Ηγεσία και Σχολικό Κλίμα.

Στις Εκροές κατανέμονται έξι (6) θεματικές περιοχές αξιολόγησης: Ακαδημαϊκά Επιτεύγματα, Μαθητική Φοίτηση-Διαρροή, Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη, Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμική Ανάπτυξη και Γνωστική Ανάπτυξη των Μαθητών.

Για καθεμία από τις προτάσεις οι διευθυντές επέλεξαν μία δήλωση που αντιστοιχεί σε ένα βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας Likert με διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σε αυτή την κλίμακα το 1 δηλώνει την απόλυτη διαφωνία με τη δήλωση της αντίστοιχης πρότασης, το 2 τη διαφωνία με τη δήλωση της αντίστοιχης πρότασης, το 3 δηλώνει την ουδετερότητα με τη δήλωση της αντίστοιχης πρότασης, το 4 δηλώνει τη συμφωνία με τη δήλωση της αντίστοιχης πρότασης και το 5 δηλώνει την απόλυτη συμφωνία με τη δήλωση της αντίστοιχης πρότασης.

Τυπικό παράδειγμα πρότασης αποτελεί:

«Η αποτελεσματική αξιολόγηση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (και σχολικής τάξης) πρέπει να καταγράφει και να αποτιμά τη γεωγραφική θέση του σχολείου, την αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών σε κάθε τάξη και το μέγεθος κάθε τάξης αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών της». 1 2 3 4 5.

Το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο παράρτημα 6.

Ο βαθμός εσωτερικής συνοχής είναι Cronbach $\alpha = 0,987$.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,987	,987	119

6.4.5. Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε, χορηγήθηκε μόνον στους διευθυντές 180 δημοσίων δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής της νομαρχίας Πειραιά, με αποστολή του στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας μέσω της δωρεάν ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Docs. Για να διευκολυνθεί η επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου, αυτό εστάλη στο κυρίως κείμενο του

ηλεκτρονικού μηνύματος και όχι ως επισυναπτόμενο. Ακόμη, οι αποκρινόμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν μία από τις πέντε απαντήσεις κάθε πρότασης δίχως να χρειάζεται να τοποθετούν το στίγμα (✓) το οποίο απαιτεί αντιγραφή και επικόλληση. Στο τέλος, απέστειλαν το ερωτηματολόγιο με την επιλογή (submit). Σε περίπτωση μη απάντησης κάποιας ή κάποιων ερωτήσεων δεν ήταν δυνατόν να αποσταλεί το ερωτηματολόγιο και γι' αυτό έπρεπε να το συμπληρώνεται πλήρως, προκειμένου αυτό να αποσταλεί.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου από τις 2 Μαΐου 2011 έως τις 3 Μαΐου 2011 σε επτά διευθυντές δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά με σκοπό να διαπιστωθούν η σαφήνεια των προτάσεων, η ανάγκη απαλοιφής τυχόν αλληλοεπικαλυπτόμενων ερωτήσεων ή αναδιατύπωσης ορισμένων προτάσεων ως προς τη μορφή ή το νοηματικό περιεχόμενό τους ή προσθήκης άλλων, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του και η αισθητική του. Μετά την ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής, επαναδιατυπώθηκαν ελάχιστες προτάσεις λόγω αλληλοεπικάλυψής τους. Το τελικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από τις 3 Μαΐου 2011 έως τις 10 Ιουνίου 2011.

Ο χρόνος χορήγησης του ερωτηματολογίου ήταν κατάλληλος, αφού επρόκειτο για την καταληκτική περίοδο του σχολικού έτους οπότε και οι διευθυντές των σχολείων είχαν ολοκληρωμένη άποψη για τους δείκτες και τις θεματικές περιοχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου στο παραπάνω διάστημα πραγματοποιήθηκε δύο φορές κάθε δεκαπενθήμερο και τμηματικά (εξήντα κάθε φορά) για να επιλύονται προβλήματα της ηλεκτρονικής διακίνησής του.

6.4.6. Περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας

Η επιλογή των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά ως υποκείμενα του πληθυσμού έρευνας αιτιολογείται για πληθώρα λόγων. Κατ' αρχάς, βασικός λόγος στάθηκε η αρχή της ευθύνης τους που απορρέει από τις αρμοδιότητές τους για τον προγραμματισμό, το συντονισμό, την εποπτεία και την καθοδήγηση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, αλλά σχετίζονται και με τον αξιολογικό ρόλο τους. Έρευνες στον ελληνικό χώρο έχουν υποδείξει το διευθυντή ως τον πιο βασικό φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μετά το σχολικό σύμβουλο (Γκανάκας, 2006, σελ. 141· Παμουκτσόγλου, 2003, σελ. 142· Χαρακόπουλος, 1998, σελ. 175· Καπαχτοσή, 2007, σελ. 76). Ως κύρια σημεία των

αξιολογικών αρμοδιοτήτων του προσδιορίστηκαν η συνέπεια και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων. Επίσης, του «αναγνωρίστηκε» και ο ρόλος της «συμβουλευτικής» αξιολόγησης για θέματα επιστημονικού, παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα με την προϋπόθεση ότι διαθέτει την ανάλογη επιστημονική επάρκεια· ωστόσο, σε κάποιες έρευνες εκφράστηκαν επιφυλάξεις για τον αξιολογικό ρόλο των διευθυντών διότι συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε διευθυντικές θέσεις σχολείων (Παμουκτσόγλου, 2003).

Ακόμη, οι διευθυντές γνωρίζουν, λόγω του θεσμικού και εποπτικού ρόλου τους, τις θεματικές περιοχές αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και, άρα, διαθέτουν περισσότερο σφαιρική άποψη για αυτό. Τέλος, πιστεύεται ότι το ερευνώμενο αντικείμενο θα ενδιαφέρει τους διευθυντές σχολικών μονάδων για να συμμετέχουν στην έρευνα, αφού αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των ευθυνών του ρόλου και της θέσης τους για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας της οποίας προΐστανται.

Η επιλογή των δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά, έγινε λόγω της ποικιλότητας ως προς το γεωμορφολογικό και κοινωνικό χαρακτήρα τους αφού πρόκειται για μια περιοχή με αστικό, ημιαστικό και αγροτικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, στη νομαρχία Πειραιά υπάρχει μεγάλη κοινωνική διαστρωμάτωση αφού στο κέντρο του Πειραιά και στις περιοχές της Καστέλας, του Πασαλιμανίου, της Φρεαττύδας και του Χατζηκυριακείου οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες διαφέρουν από τις αντίστοιχες των εργατικών και κοινωνικοοικονομικά και περιβαλλοντικά επιβαρυνμένων περιοχών των Καμινίων, Ρέντη, Νικαίας, Κορυδαλλού, Κερατσινίου, Περάματος και Δραπετσώνας, των νησιών του Αργοσαρωνικού - Σαλαμίνα, Αίγινα, Πόρος, Ύδρα, Σπέτσες και Κύθηρα και της επαρχίας Τροιζηνίας (Βλ.λ. Παράρτημα 7).

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας περιέλαβε τους διευθυντές των δημοσίων δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής της νομαρχίας Πειραιά κατανεμόμενα σε πέντε (6) Γραφεία Εκπαίδευσης, αυτά της Διεύθυνσης Πειραιά και τα υπόλοιπα πέντε Γραφεία Εκπαίδευσης (1ο έως 5ο), κατά το σχολικό έτος 2010-2011 (Βλ.λ. Παράρτημα 8).

Από τον ερευνώμενο πληθυσμό εξαιρέθηκαν οι διευθυντές των ειδικών δημοτικών σχολείων και των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής διότι διαφέρουν οι ΘΠΑ του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου τους με τις αντίστοιχες

των δημοσίων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας εντοπίστηκαν από τα στοιχεία που τηρεί στην ιστοσελίδα της η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά: <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/dimotika.htm.htm>.

6.4.7. Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος της έρευνας

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας ήταν σχετικά μικρός και γι' αυτό αντί δειγματοληψίας το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε όλα τα υποκείμενά του. Συνολικά, χορηγήθηκαν 180 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 97 σε ποσοστό 53,88%. 83 διευθυντές δεν απέστειλαν το ερωτηματολόγιο (46,11%). Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι 97 διευθυντές. Το ποσοστό αυτών 53,88% κρίνεται ικανοποιητικό διότι το όλο ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέεται με πάγιες αρνητικές συνδηλώσεις, ο ερευνητής δεν προσέγγισε κανένα διευθυντή για να αποσαφηνίσει απορίες των αποκρινόμενων, οι αποστάσεις των σχολείων από την εστία του ερευνητή είναι μεγάλη και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων ήταν περιορισμένος.

6.4.8. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά, κωδικοποιήθηκαν οι δηλώσεις των διευθυντών και εισήχθησαν οι κωδικοί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιώντας το πακέτο στατιστικής επεξεργασίας για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18). Στη συνέχεια, οι μεταβλητές διακρίθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Τις επτά (7) ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν το φύλο, η ηλικία, οι βασικές σπουδές, οι πρόσθετες σπουδές, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η συνολική υπηρεσία ως διευθυντής και η περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική). Τις εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν οι Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις εισροές, το μετασχηματισμό και τις εκροές του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με πίνακες συχνοτήτων.

Ως προς την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για να συγκριθούν οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και των ανεξάρτητων κατηγορικών μεταβλητών (Γναρδέλης, 2009). Αυτές εξέτασαν τις διαφορές των Μ.Ο. Φύλου και των Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το

Μετασχηματισμό και τις Εκροές, των Βασικών Σπουδών με τους Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές και τέλος, των Πρόσθετων Σπουδών και Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές. Από τον έλεγχο κανονικής κατανομής των τιμών των μεταβλητών Kolmogorov & Smirnov, βρέθηκε παραβίαση της κατανομής των τιμών με αξία σημαντικότητας (Sig. Value) κάτω του 0,05 στις εξαρτημένες μεταβλητές της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και της Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντές.

Για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των εξαρτημένων και τις ανεξάρτητες συνεχείς ή και δίτιμες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό κριτήριο Spearman rho για τη σχέση της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας με τους Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές και της Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντές με τους Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές. Σημειώνεται ότι η μικρή συσχέτιση r κυμαίνεται από 0.10 - 0.29, η μέτρια $r=0,30 - 0,49$ και μεγάλη $r=0,50 - 1,0$.

Τέλος, το στατιστικό κριτήριο One way ANOVA εξέτασε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ τρίτιμης ή περισσότερων τιμών ανεξάρτητης συνεχούς μεταβλητής με μία συνεχή εξαρτημένη μεταβλητή όπως της Ηλικίας με τους Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στο Μετασχηματισμό και τις Εκροές και της Περιοχής Σχολείου με τους Μ.Ο. των Θ.Π.Α. στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές.

Το $p<0,05$ χρησιμοποιήθηκε ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε περίπτωση στατιστικού ελέγχου.

Επειδή πολλές φορές από τους ελέγχους συσχέτισης προκύπτουν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα χρειάζεται η διερεύνηση του βαθμού σύνδεσης μεταξύ δύο μεταβλητών, στην προκείμενη περίπτωση του μεγέθους των διαφορών ανάμεσα στους Μ.Ο. με τη διενέργεια ελέγχου eta squared (Pallant, pp.210, 2010). Το μέγεθος της στατιστικής σημαντικότητας κρίνεται ως μικρό όταν το eta squared κινείται στο 0.01 ή 1%, μέτριο στο 0.06 ή 6% και μεγάλο στο 0,138 ή 13,8% (Pallant, 2010).

7. Αποτελέσματα

7.1. Περιγραφή των Ανεξάρτητων Μεταβλητών

Ακολουθεί η περιγραφική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των 7 (επτά) ανεξάρτητων μεταβλητών. Σημειώνεται ότι ελέγχθηκε η ύπαρξη ακραίων τιμών με το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov), όπου αυτό απαιτήθηκε.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Φύλο

Πίνακας 1

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Φύλο

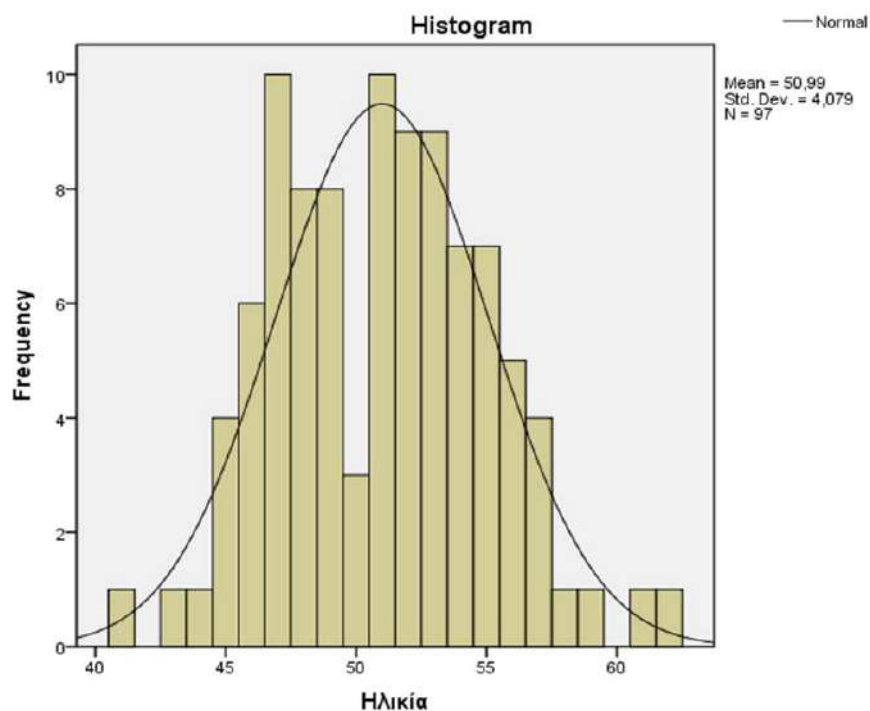
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	66	68,0	68,0	68,0
	Γυναίκα	31	32,0	32,0	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Από τους συμμετέχοντες διευθυντές οι 66 (68,0%) ήταν άνδρες και οι 31 (32,0%) γυναίκες.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Ηλικία

Ιστόγραμμα 1

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Ηλικία



Πίνακας 2
Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Ηλικία

		Statistic	Std. Error
Ηλικία	Mean	50,99	,414
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	50,17	
	Upper Bound	51,81	
	5% Trimmed Mean	50,93	
	Median	51,00	
	Variance	16,635	
	Std. Deviation	4,079	
	Minimum	41	
	Maximum	62	
	Range	21	
	Interquartile Range	6	
	Skewness	,165	,245
	Kurtosis	-,260	,485

Από το Ιστόγραμμα 1 και τον Πίνακα 2 της Ανεξάρτητης μεταβλητής: Ηλικία προκύπτει ότι η μέγιστη και η ελάχιστη ηλικία των διευθυντών, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, κυμαίνεται από την ηλικία των 41 ετών έως 62 ετών, με το Μέσο Όρο των ηλικιών τους (Μ.Ο.=50,99) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.=4,079).

Η μικρή διαφορά του Mean (50,99) και του Trimmed Mean (50,93) σημαίνει ότι οι ακραίες τιμές στη μεταβλητή της ηλικίας δεν επηρεάζουν το Μ.Ο. της. Παρόλα αυτά, διενεργήθηκε το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov, Πίνακας 3) για να ελεγχθεί η ύπαρξη ακραίων τιμών και βρέθηκε μη σημαντικό αποτέλεσμα με τιμή 0,055 (δηλαδή περισσότερο από το Sig. 0,05) στοιχείο που δείχνει κανονικότητα στην κατανομή των τιμών και ότι οι ακραίες τιμές δεν επηρεάζουν το Μ.Ο. της μεταβλητής της Ηλικίας.

Πίνακας 3

Τεστ Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Ηλικία	,089	97	,055	,985	97	,362

a. Lilliefors Significance Correction

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Βασικές Σπουδές

Ως προς τις Βασικές Σπουδές (Πίνακας 4), 80 διευθυντές σε ποσοστό 82,5% αποφοίτησαν από Παιδαγωγική Ακαδημία (17,5%) και 17 από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.).

Πίνακας 4

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Βασικές Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παιδαγωγική Ακαδημία	80	82,5	82,5	82,5
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	17	17,5	17,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Πρόσθετες Σπουδές

Πίνακας 5

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Πρόσθετες Σπουδές

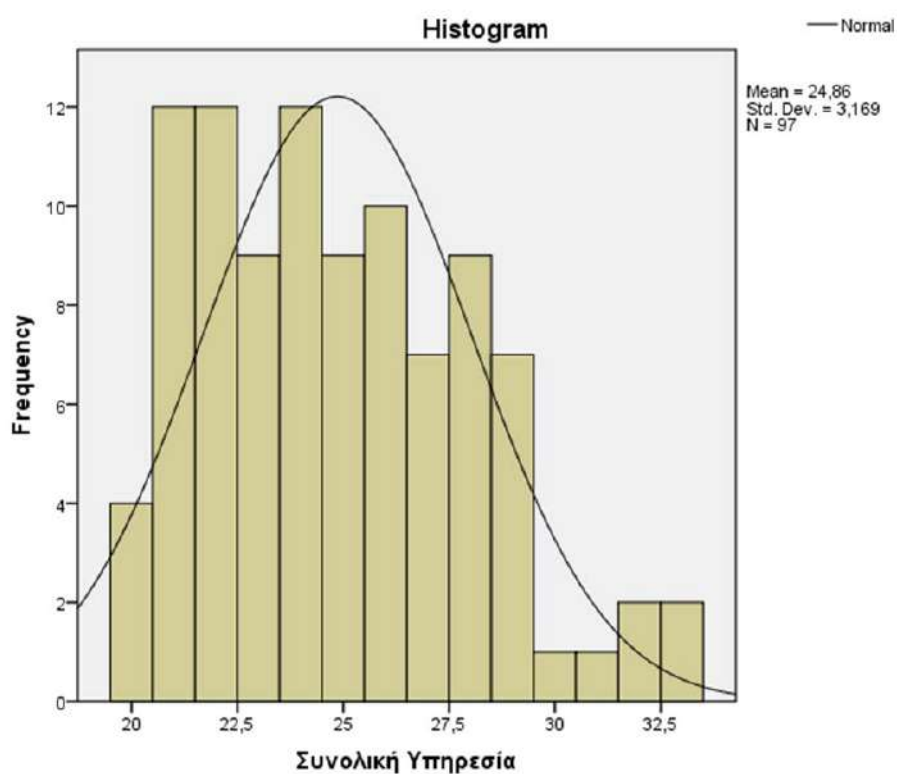
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΔΔΕ	29	29,9	29,9	29,9
	εξομοίωση	15	15,5	15,5	45,4
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	10	10,3	10,3	55,7
	Μεταπτυχιακό	36	37,1	37,1	92,8
	Διδακτορικό	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Αναφορικά με τις Πρόσθετες Σπουδές των διευθυντών (Πίνακας 5) 29 διευθυντές (ποσοστό 29,9%) μετεκπαιδεύθηκαν στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, 15 και σε ποσοστό 15,5% παρακολούθησαν το πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας με το πτυχίο του ΠΤΔΕ, 10 (10,3%) απέκτησαν δεύτερο πτυχίο, 36 πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές (37,1 %) και 7 (7,2%) κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία

Ιστόγραμμα 2

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία



Πίνακας 6

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία

		Statistic	Std. Error
Συνολική Υπηρεσία	Mean	24,86	,322
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	24,22	
	Upper Bound	25,49	
	5% Trimmed Mean	24,71	
	Median	24,00	
	Variance	10,041	
	Std. Deviation	3,169	
	Minimum	20	
	Maximum	33	
	Range	13	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	,518	,245
	Kurtosis	-,343	,485

Στα έτη της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, παρουσιάζονται η μικρότερη και η μεγαλύτερη διάρκεια υπηρεσίας των συμμετεχόντων

διευθυντών (20 έως 33 έτη), Μ.Ο. των ετών=24,86 και Τ.Α.= 3,169 (Ιστόγραμμα 2 και Πίνακας 6).

Η σύγκριση της διαφοράς του Mean (24,86) και του Trimmed Mean (24,71) ήταν σχετικά μικρή, μόλις 0,15 (Πίνακας 6). Ωστόσο, διενεργήθηκε τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov) για να ελεγχθεί η ύπαρξη ακραίων τιμών επειδή ενδέχεται αυτές να επηρεάζουν το Μ.Ο. της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Τεστ Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Συνολική Υπηρεσία	,112	97	,005	,952	97	,001

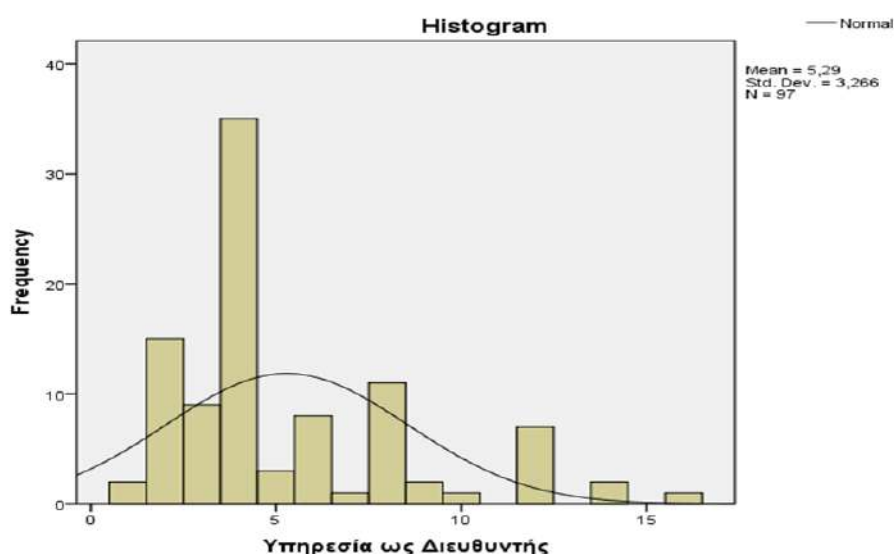
a. Lilliefors Significance Correction

Από το ανωτέρω τεστ (Πίνακας 7) βρέθηκε σημαντικό αποτέλεσμα με τιμή 0,005 στοιχείο που δείχνει παραβίαση της κανονικότητας της κατανομής των τιμών. Σε αυτή την περίπτωση, θα διενεργηθεί μη παραμετρικό τεστ Spearman rho όταν θα εξεταστεί η συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών με τη μεταβλητή της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Συνολική Υπηρεσία ως διευθυντής

Ιστόγραμμα 3

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής



Πίνακας 8

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής

		Statistic	Std. Error	
Υπηρεσία ως Διευθυντής	Mean	5,29	,332	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,63	
		Upper Bound	5,95	
	5% Trimmed Mean	5,03		
	Median	4,00		
	Variance	10,666		
	Std. Deviation	3,266		
	Minimum	1		
	Maximum	16		
	Range	15		
	Interquartile Range	5		
	Skewness	1,291	,245	
	Kurtosis	1,108	,485	

Η εικόνα της Συνολικής Υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας παρουσιάζει ως μικρότερη τιμή τον 1 (έναν) χρόνο και μεγαλύτερη τα 16 χρόνια, M.O.= 5,29 χρόνια και T.A.= 3,266 (Ιστόγραμμα 3 και Πίνακας 8).

Η διαφορά του Mean (5,29) και του Trimmed Mean (5,03) είναι μεγάλη δηλαδή 0,26. Τούτο σημαίνει ότι οι ακραίες τιμές στη μεταβλητή της ηλικίας, μάλλον, επηρεάζουν το M.O. της. Διενεργήθηκε το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov) για τον έλεγχο της ύπαρξης ακραίων τιμών.

Πίνακας 9

Τεστ Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Υπηρεσία ως Διευθυντής	,282	97	,000	,844	97	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Το σημαντικό αποτέλεσμα (Sig. value) 0,000 στο τεστ κανονικής κατανομής των τιμών της μεταβλητής αυτής (Πίνακας 9), συνιστά παραβίαση της κανονικότητας της κατανομής των τιμών (Pallant, 2010, p. 63). Η εξέταση της συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με τη μεταβλητή της Συνολικής

Υπηρεσίας ως Διευθυντές θα απαιτήσει τη διενέργεια μη παραμετρικού τεστ Spearman rho.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή 7: Περιοχή Σχολείου

Τέλος, όσον αφορά την Περιοχή του Σχολείου, 35 (ποσοστό 36,1%) από τους συμμετέχοντες διευθύνουν σχολεία που βρίσκονται σε μεγάλο αστικό κέντρο με πληθυσμό άνω των 100.000 κατοίκων, 43 (44,3%) σε μικρές πόλεις και 19 (19,6%) σε αγροτική/νησιωτική περιοχή (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Περιγραφή Ανεξάρτητης Μεταβλητής: Περιοχή Σχολείου

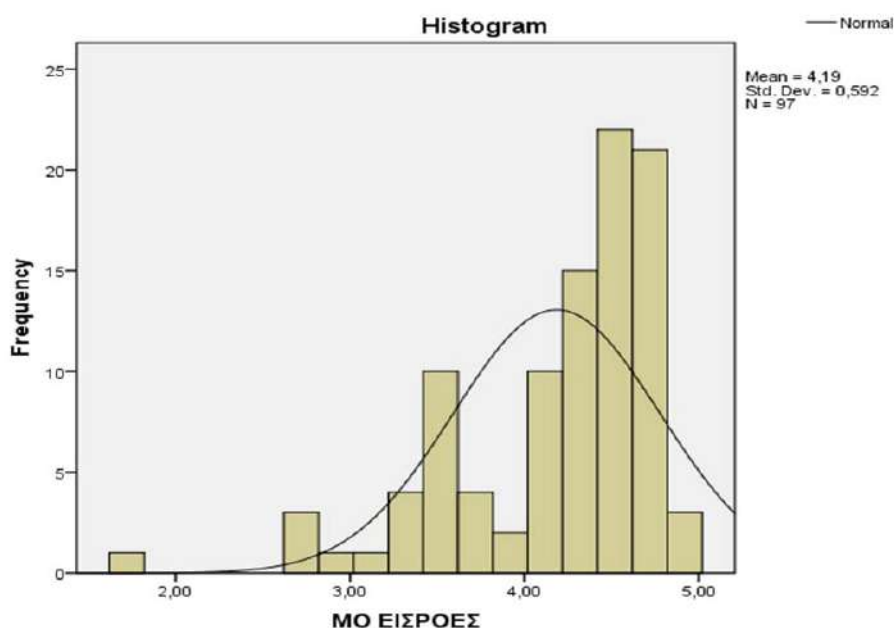
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεγάλο Αστικό Κέντρο	35	36,1	36,1	36,1
	Μικρή Πόλη	43	44,3	44,3	80,4
	Αγροτική νησιωτική	19	19,6	19,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

7.2. Περιγραφή των Εξαρτημένων Μεταβλητών

Ακολουθεί η περιγραφική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των 3 (τριών) εξαρτημένων μεταβλητών με ιστογράμματα.

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Μ.Ο. Εισροών

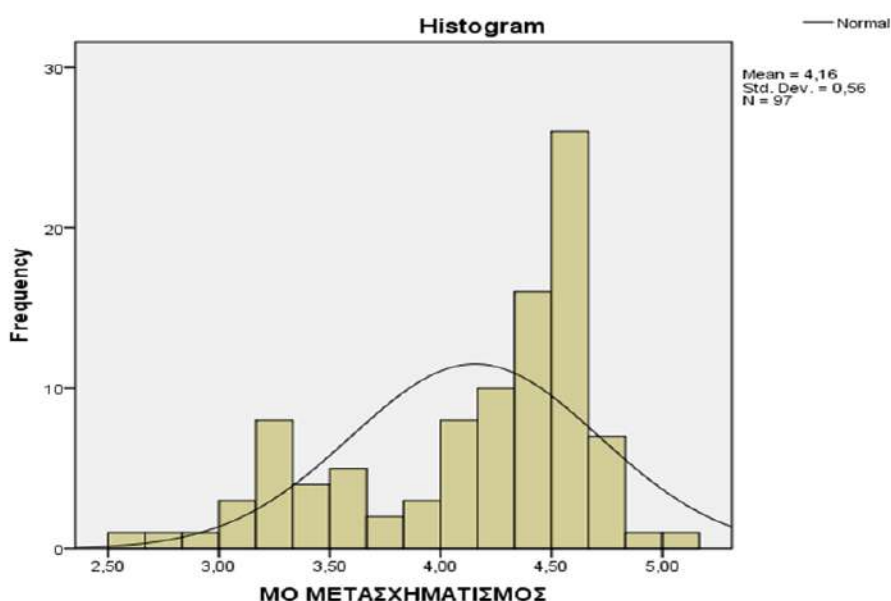
Ιστόγραμμα 4



Οι ΘΠΑ στη φάση των Εισροών παρουσιάζουν Μ.Ο.=4,19, Τ.Α.=0,592 (Ιστόγραμμα 4). Η καμπύλη κατανομής των τιμών δεν ήταν κανονική και γι'

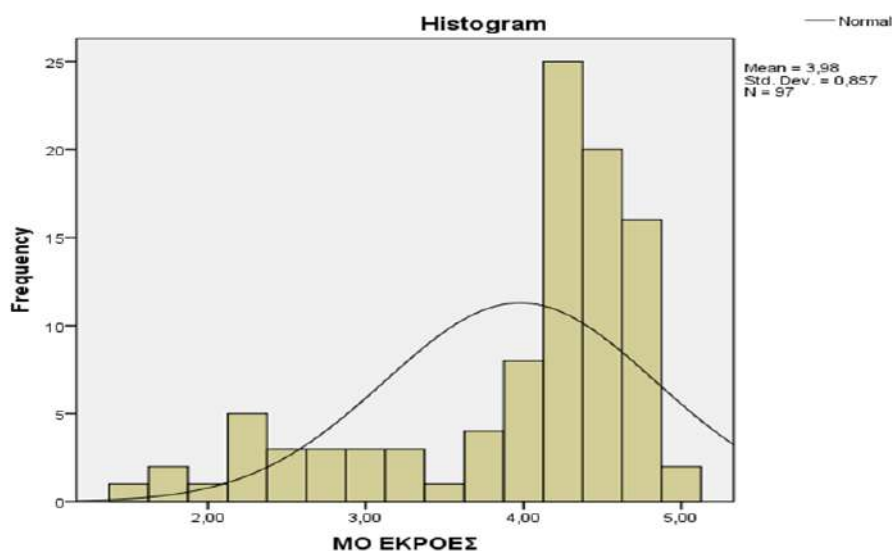
αυτό ελέγχθηκε η ύπαρξη ακραίων τιμών με το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov) (Πίνακας 11).

Ιστόγραμμα 5



Οι ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού παρουσιάζουν Μ.Ο.=4,16, Τ.Α.=0,56 (Ιστόγραμμα 5). Η καμπύλη κατανομής των τιμών δεν ήταν κανονική και γι' αυτό ελέγχθηκε η ύπαρξη ακραίων τιμών με το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov) (Πίνακας 11).

Ιστόγραμμα 6



Οι ΘΠΑ στη φάση των Εκρών παρουσιάζουν Μ.Ο.=3,98, Τ.Α.=0,857 (Ιστόγραμμα 6). Η καμπύλη κατανομής των τιμών δεν ήταν κανονική και γι'

αυτό διενεργήθηκε έλεγχος της ύπαρξης των ακραίων τιμών με το τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov) (Πίνακας 11).

Από τη διενέργεια του τεστ κανονικής κατανομής των τιμών (Kolmogorov & Smirnov, Πίνακας 11) για τον έλεγχο της ύπαρξης ακραίων τιμών για τους Μ.Ο. και των τριών φάσεων εκπαιδευτικού έργου (Π.Ε.Μ.) διαπιστώθηκε σημαντικό αποτέλεσμα (Sig. value) 0,000 σε κάθε φάση του εκπαιδευτικού έργου. Επειδή αυτό συνιστά παραβίαση της κανονικότητας της κατανομής των τιμών, η εξέταση της συσχέτισης τους θα απαιτήσει τη διενέργεια μη παραμετρικού τεστ Spearman rho.

Πίνακας 11, Τεστ Κανονικότητας

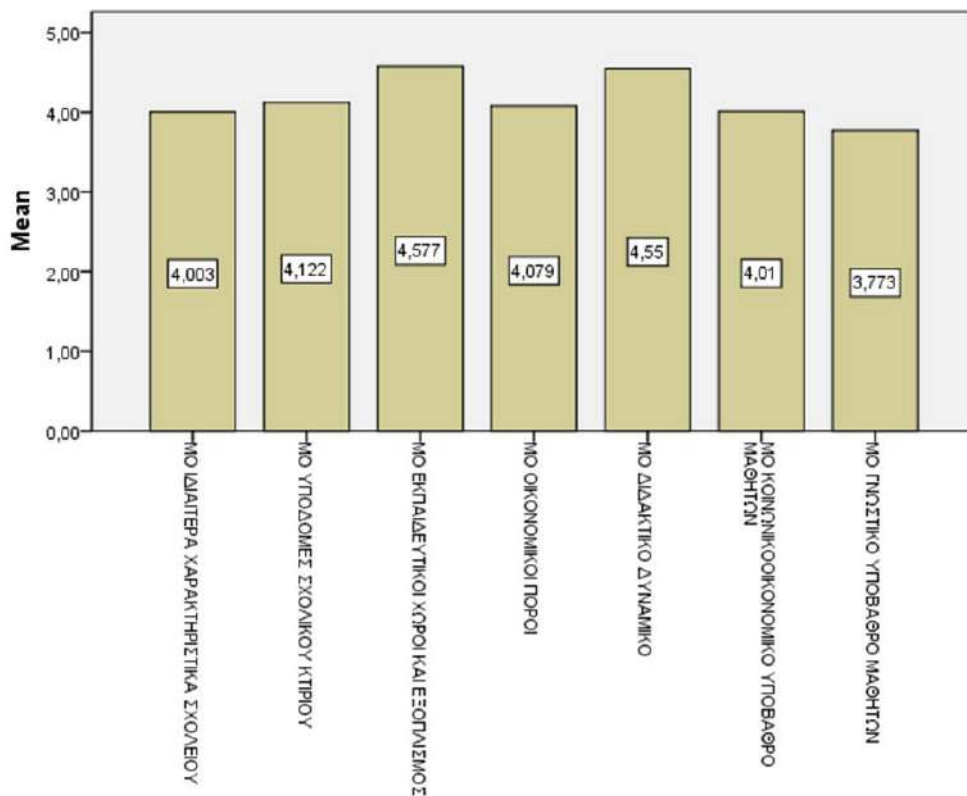
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	,172	97	,000	,860	97	,000
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	,199	97	,000	,872	97	,000
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	,237	97	,000	,812	97	,000

7.3. Πρώτος Άξονας – Συγκρίσεις Μ.Ο. των απόψεων για τις ΘΠΑ στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου: «Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές»

Στον πρώτο άξονα παρουσιάζονται και συγκρίνονται οι Μ.Ο. των απαντήσεων που έδωσαν οι διευθυντές για τις ΘΠΑ που προκρίνουν περισσότερο ή λιγότερο σε καθεμία από τις τρεις φάσεις παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: «Εισροές», «Μετασχηματισμός», «Εκροές» (Γραφήματα 1, 2 και 3).

Α' Φάση: «Εισροές»

Γράφημα 1



Πίνακας 12

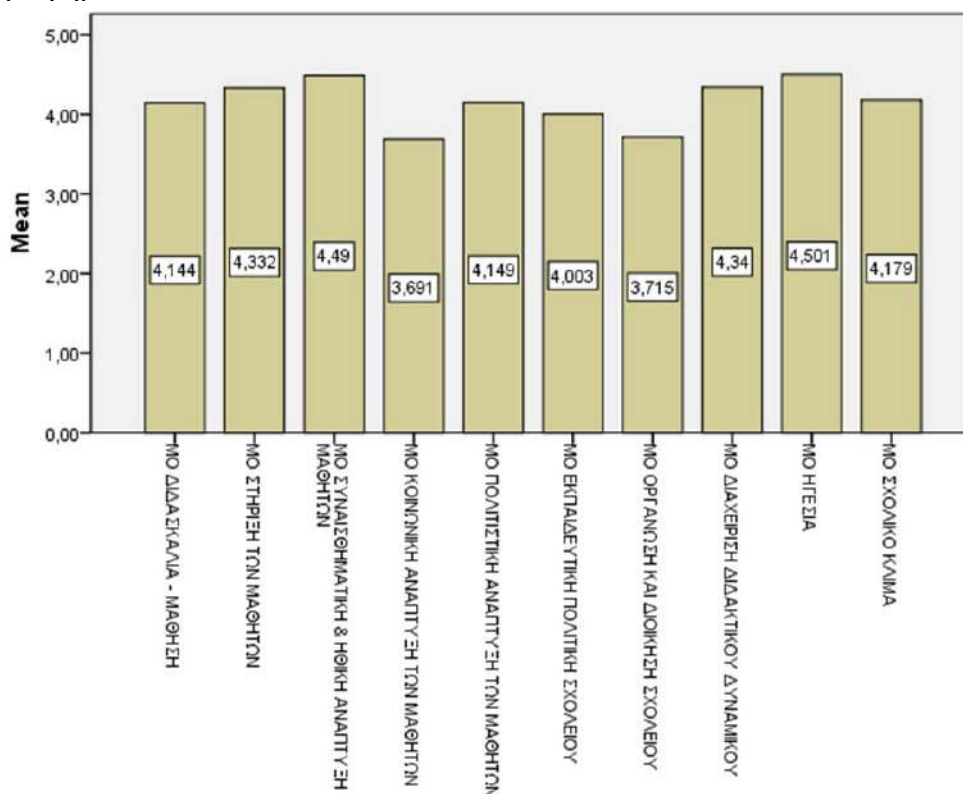
Περιγραφή του Μ.Ο. Εισροών

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	
ΜΟ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	97	2,00	5,00	4,0034	,69969	-,662	,245	-,346	,485
ΜΟ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ	97	1,00	5,00	4,1216	,83855	-1,789	,245	3,505	,485
ΜΟ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	97	1,67	5,00	4,5773	,54754	-2,121	,245	7,904	,485
ΜΟ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ	97	2,00	5,00	4,0790	,76493	-1,074	,245	,866	,485
ΜΟ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ	97	1,00	5,00	4,5498	,63107	-2,941	,245	12,039	,485
ΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	4,0103	,90709	-1,228	,245	1,289	,485
ΜΟ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	3,7732	1,15023	-1,010	,245	,081	,485
Valid N (listwise)		97								

Στη φάση των Εισροών (Γράφημα 1 και Πίνακας 12), οι διευθυντές δηλώνουν ότι συμφωνούν να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε μεγάλο βαθμό οι ΘΠΑ των Εκπαιδευτικών Χώρων και του Εξοπλισμού του Σχολείου (Μ.Ο. 4,5773, Τ.Α. 0,54754) και το Διδακτικό Δυναμικό με Μ.Ο. 4,5498, Τ.Α. 0,63107. Επίσης, συμφωνούν να περιληφθούν οι Υποδομές του Σχολικού Κτιρίου με Μ.Ο. 4,1216, Τ.Α. 0,83855, οι Οικονομικοί Πόροι με Μ.Ο. 4,0790, Τ.Α. 0,76493, το Κοινωνικο-Οικονομικό Υπόβαθρο των Μαθητών (Μ.Ο. 4,0103, Τ.Α. 0,90709) και τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά του Σχολείου με Μ.Ο. 4,0034, Τ.Α. 0,69969. Ωστόσο, αρκετά λιγότερο, θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογείται το Γνωστικό Υπόβαθρο των Μαθητών Μ.Ο. 3,7732, Τ.Α. 1,15023.

Β' Φάση: «Μετασχηματισμός»

Γράφημα 2



Πίνακας 13

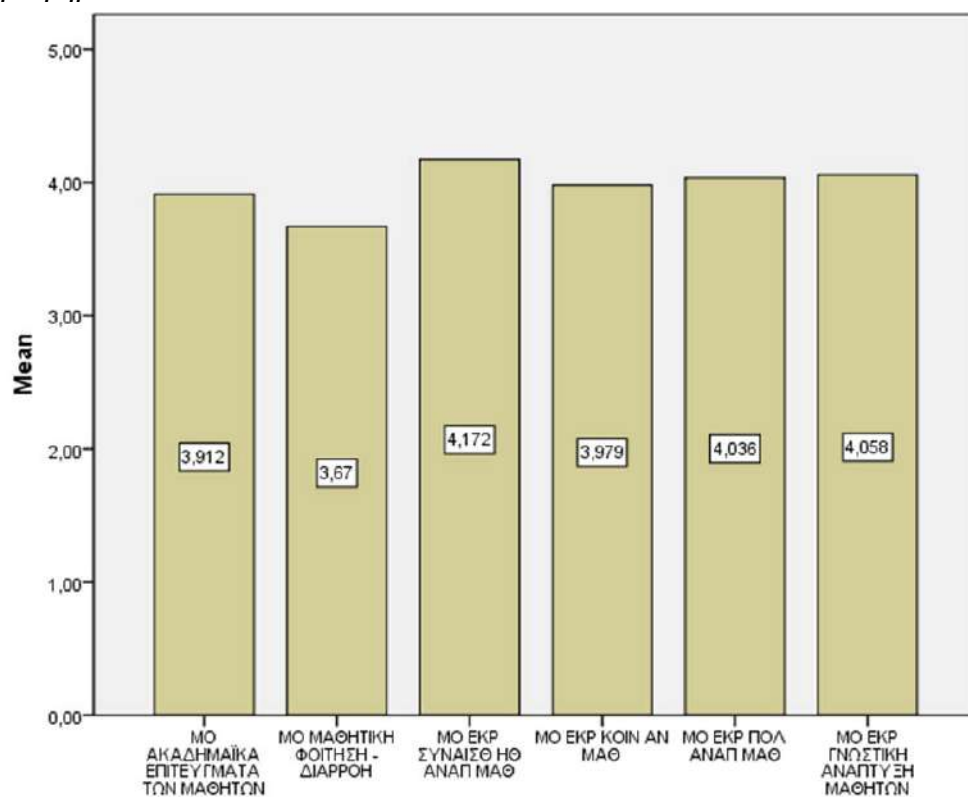
Περιγραφή του Μ.Ο. Μετασχηματισμού

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ΜΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ	97	2,63	5,00	4,1437	,50018	-1,171	,245	,934	,485
ΜΟ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	2,80	5,00	4,3320	,47424	-1,178	,245	1,223	,485
ΜΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ & ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	4,4897	,61015	-2,493	,245	10,515	,485
ΜΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	3,6907	,97687	-,897	,245	-,082	,485
ΜΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	2,25	5,00	4,1495	,67185	-,849	,245	,137	,485
ΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	97	1,42	5,00	4,0034	,79129	-1,011	,245	,189	,485
ΜΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	97	1,78	5,00	3,7148	,85646	-,707	,245	-,702	,485
ΜΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	97	2,67	5,00	4,3402	,62171	-1,053	,245	,380	,485
ΜΟ ΗΓΕΣΙΑ	97	3,08	5,00	4,5012	,49156	-1,255	,245	,655	,485
ΜΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	97	1,00	5,00	4,1794	,92172	-1,791	,245	3,136	,485
Valid N (listwise)	97								

Στη φάση του Μετασχηματισμού (Γράφημα 2 και Πίνακας 13), οι διευθυντές προτιμούν να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε πολύ μεγάλο βαθμό την Ηγεσία (Μ.Ο. 4,5012, Τ.Α.0,49156), τη Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των Μαθητών (Μ.Ο. 4,4897, Τ.Α. 0,61015), τη Διαχείριση διδακτικού δυναμικού με Μ.Ο. 4,3402, Τ.Α. 0,62171 και τη Στήριξη των μαθητών με Μ.Ο. 4,3320, Τ.Α. 0,47424. Σε μεγάλο βαθμό επιλέγουν και τις ΘΠΑ Σχολικό Κλίμα με Μ.Ο. 4,1794, Τ.Α. 0,92172, την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών (Μ.Ο. 4,1495, Τ.Α. 0,67185), τη Διδασκαλία-Μάθηση (Μ.Ο. 4,1437, Τ.Α. 0,50018) και την Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου με Μ.Ο. 4,0034, Τ.Α. 0,79129. Λιγότερο επιλέγουν την Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου με Μ.Ο. 3,7148, Τ.Α. 0,85646 και την Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών με Μ.Ο. 3,6907, Τ.Α. 0,97687.

Γ' Φάση: «Εκροές»

Γράφημα 3



Πίνακας 14

Περιγραφή του Μ.Ο. Εκροών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ΑΑ	97	1	97	49,00	28,145	,000	,245	-1,200	,485
ΜΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	3,9124	1,23113	-1,217	,245	,238	,485
ΜΟ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ – ΔΙΑΡΡΟΗ	97	1,00	5,00	3,6701	,96525	-1,167	,245	,909	,485
ΜΟ ΕΚΡ ΣΥΝΑΙΣΘ ΗΘ ΑΝΑΠ ΜΑΘ	97	1,00	5,00	4,1718	,97553	-1,456	,245	1,392	,485
ΜΟ ΕΚΡ ΚΟΙΝ ΑΝ ΜΑΘ	97	1,20	5,00	3,9794	,93474	-1,309	,245	,922	,485
ΜΟ ΕΚΡ ΠΟΛ ΑΝΑΠ ΜΑΘ	97	1,25	5,00	4,0361	,79056	-1,259	,245	1,542	,485
ΜΟ ΕΚΡ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	97	1,00	5,00	4,0584	1,10555	-1,457	,245	1,207	,485
Valid N (listwise)	97								

Στη φάση των Εκροών (Γράφημα 3 και Πίνακας 14), οι διευθυντές συμφωνούν αρκετά να ενταχθούν στις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας η Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη των μαθητών με Μ.Ο. 4,1718, Τ.Α. 0,97553, η Γνωστική Ανάπτυξη των μαθητών (Μ.Ο. 4,0584, Τ.Α. 1,10555), η Πολιτισμική Ανάπτυξη των μαθητών με Μ.Ο. 4,0361, Τ.Α. 0,79056, η Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών (Μ.Ο. 3,9794, Τ.Α. 0,93474), τα Ακαδημαϊκά Επιτεύγματα τους με Μ.Ο. 3,9124, Τ.Α. 1,23113, αλλά, πολύ λιγότερο, η Μαθητική Φοίτηση-Διαρροή (Μ.Ο. 3,6701, Τ.Α. 0,96525).

7.4. Δεύτερος άξονας – διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις

7.4.1. Φύλο και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Πίνακας 15

Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών και Φύλο

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Ανδρας	66	4,1430	,63187	,07778
	Γυναίκα	31	4,2761	,49546	,08899
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Ανδρας	66	4,0672	,59639	,07341
	Γυναίκα	31	4,3431	,42496	,07632
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Ανδρας	66	3,8644	,92523	,11389
	Γυναίκα	31	4,2210	,63610	,11425

Πίνακας 16

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων σύγκρισης Μ.Ο. ανδρών και γυναικών στις φάσεις

Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

		Levene's Test for		Equality of Variances		t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Equal variances assumed	1,119	,293	-1,032	95	,305	-,13310	,12894	-,38908	,12289
	Equal variances not assumed			-1,126	73,537	,264	-,13310	,11819	-,36862	,10242
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Equal variances assumed	9,381	,003	-2,312	95	,023	-,27591	,11934	-,51283	-,03900
	Equal variances not assumed			-2,605	79,700	,011	-,27591	,10590	-,48667	-,06515
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Equal variances assumed	7,730	,007	-1,939	95	,056	-,35657	,18392	-,72170	,00856

M.O. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών και Φύλο

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
MO ΕΙΣΡΟΕΣ	Ανδρας	66	4,1430	,63187	,07778				
	Γυναίκα	31	4,2761	,49546	,08899				
MO ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Ανδρας	66	4,0672	,59639	,07341				
	Γυναίκα	31	4,3431	,42496	,07632				
MO ΕΚΡΟΕΣ	Ανδρας	66	3,8644	,92523	,11389				
	Equal variances		-2,210	81,914	,030	-,35657	,16132	-,67749	-,03566
	not assumed								

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων διενεργήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο. ανδρών και γυναικών στη φάση των Εισροών (Πίνακας 16). Δεν υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. ανδρών (Μ.Ο.= 4,1430, Τ.Α 0,631) και των Μ.Ο. γυναικών (Μ.Ο.=4,2761, Τ.Α. 0,495, $t(95)=-1,032$, $p=0,305$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. ήταν (διαφορά Μ.Ο.=-0,133 95% CI: -0,389 έως 0,122) ήταν πολύ μικρό ($\eta^2=0,011$).

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων διενεργήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο. ανδρών και γυναικών στη φάση του Μετασχηματισμού (Πίνακας 16). Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. ανδρών (Μ.Ο.= 4,0672, Τ.Α. 0,596) και των Μ.Ο. γυναικών (Μ.Ο. 4,3431, Τ.Α. 0,4249, $t(95)=-2,605$, $p=0,011$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. ήταν (διαφορά Μ.Ο.=-0,2759 95% CI: -0,4866 έως -0,0651) ήταν μέτριο ($\eta^2=0,066$).

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων διενεργήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο. ανδρών και γυναικών στη φάση των Εκροών (Πίνακας 16). Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. ανδρών (Μ.Ο.= 3,8644, Τ.Α.= 0,925) και των Μ.Ο. γυναικών (Μ.Ο.=4,2210, Τ.Α.= 0,636, $t(95)=-2,210$, $p=0,030$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. ήταν (διαφορά Μ.Ο.=-0,3565 95% CI: -0,6774 έως 0,3566) ήταν μικρό ($\eta^2=0,048$).

7.4.2. Ηλικία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Πίνακας 17

Μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho Ηλικίας και Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

			Ηλικία	ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ
Spearman's rho	Ηλικία	Correlation Coefficient	1,000	-,199	-,328**	-,336**
		Sig. (2-tailed)	.	,051	,001	,001
		N	97	97	97	97

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

Αρχικά, διενεργήθηκε έλεγχος για να εξακριβωθεί η μη παραβίαση των προϋποθέσεων της κανονικότητας, της γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας. Διαπιστώθηκε παραβίαση της κανονικότητας της μεταβλητής των Εισροών. Έτσι για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ Ηλικίας και Εισροών διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho (Πίνακας 17). Παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών $r=-0,199$, $n=97$, $p<0,001$ με τους υψηλούς Μ.Ο. των Εισροών να σχετίζονται με τις νεαρότερες ηλικίες διευθυντών.

Επειδή η μεταβλητή του Μετασχηματισμού δεν είχε κανονική κατανομή διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho (Πίνακας 17) για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ Ηλικίας και ΘΠΑ του Μετασχηματισμού. Παρουσιάστηκε μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών $r=-0,328$, $n=97$, $p<0,01$ με τους υψηλούς Μ.Ο. Μετασχηματισμού να σχετίζονται με τις νεαρότερες ηλικίες διευθυντών.

Επειδή η μεταβλητή Εκροές δεν είχε κανονική κατανομή, για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ Ηλικίας και Εκροών διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho (Πίνακας 17). Παρουσιάστηκε μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών $r=-0,336$, $n=97$, $p<0,01$ με τους υψηλούς Μ.Ο. των Εκροών να σχετίζονται με τις νεαρότερες ηλικίες διευθυντών.

Με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω η ηλικιακή ομάδα που παρουσιάζει υψηλότερο ΜΟ Μετασχηματισμού διενεργήθηκε Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA), αφού πρώτα η συνεχής μεταβλητή «Ηλικία» επανακωδικοποιήθηκε σε τρίτιμη κατηγορική (1^η κατηγορία= =>49, 2^η κατηγορία=50-53, 3^η κατηγορία= 54+).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με $p < 0,05$ στο Μ.Ο. Μετασχηματισμού ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες: $F(2-96)=3,236$, $p < 0,01$. Ωστόσο, αν και διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα, η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών (1^η κατηγορία= ≥ 49 , 2^η κατηγορία=50-53, 3^η κατηγορία= 54+) ήταν πολύ μικρή. Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Ηλικία» στην εξαρτημένη μεταβλητή Μ.Ο. του Μετασχηματισμού υπολογισμένο με το συντελεστή η^2 ήταν μέτριο=0,064. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. της ηλικιακής ομάδας ≥ 49 (Μ.Ο.= 4,296, Τ.Α.=0,556) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από την ηλικιακή ομάδα 54+ (Μ.Ο.= 3,947, Τ.Α.=,599). Η ηλικιακή κατηγορία 50-53 (Μ.Ο.=4,159, Τ.Α.=0,486) δεν διέφερε σημαντικά από τις άλλες δύο κατηγορίες. Με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω η ηλικιακή ομάδα που παρουσιάζει υψηλότερο Μ.Ο. Εκρών διενεργήθηκε Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA), αφού πρώτα η συνεχής μεταβλητή «Ηλικία» επανακωδικοποιήθηκε σε τρίτιμη κατηγορική (1^η κατηγορία= ≥ 49 , 2^η κατηγορία=50-53, 3^η κατηγορία= 54+). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με $p < 0,05$ στο Μ.Ο. Εκρών ανάμεσα στην τρεις ηλικιακές ομάδες: $F(2-96)=3,237$ $p < 0,01$. Ωστόσο, αν και διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών (1^η κατηγορία= ≥ 49 , 2^η κατηγορία=50-53, 3^η κατηγορία= 54+) ήταν πολύ μικρή. Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Ηλικία» στην εξαρτημένη Μ.Ο. Μετασχηματισμός υπολογισμένο με το συντελεστή η^2 squared, ήταν 0,064=μέτριο. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. της ηλικιακής ομάδας ≥ 49 (Μ.Ο.= 4,207, Τ.Α.=0,767) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από την ηλικιακή ομάδα 54+ (Μ.Ο.= 3,675, Τ.Α.=1,015). Η ηλικιακή κατηγορία 50-53 (Μ.Ο.=3,953, Τ.Α.=0,746) δεν διέφερε σημαντικά από τις άλλες δύο κατηγορίες.

7.4.3. Βασικές Σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Πίνακας 18

Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών και Βασικές Σπουδές

	Βασικές Σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Παιδαγωγική Ακαδημία	80	4,1185	,62214	,06956
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	17	4,5012	,25734	,06241
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Παιδαγωγική Ακαδημία	80	4,0699	,57205	,06396
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	17	4,5572	,24509	,05944
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Παιδαγωγική Ακαδημία	80	3,8612	,89301	,09984
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	17	4,5294	,27446	,06657

Πίνακας 19

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων σύγκρισης Μ.Ο. των Βασικών Σπουδών των Διευθυντών και των Μ.Ο. των ΘΠΑ στις φάσεις Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΜΟ	Equal variances assumed	10,066	,002	-2,483	95	,015	-,38268	,15412	-,68864	-,07671
ΕΙΣΡΟΕΣ	Equal variances not assumed			-4,095	61,280	,000	-,38268	,09345	-,56953	-,19582
ΜΟ	Equal variances assumed	17,045	,000	-3,435	95	,001	-,48730	,14188	-,76898	-,20563
ΜΕΤΑΣΧΗ	Equal variances not assumed			-5,581	58,586	,000	-,48730	,08732	-,66205	-,31256
ΜΑΤΙΣΜΟΣ	assumed									
ΜΟ	Equal variances assumed	15,820	,000	-3,043	95	,003	-,66816	,21955	-1,10403	-,23229
ΕΚΡΟΕΣ	Equal variances not assumed			-5,568	83,438	,000	-,66816	,12000	-,90681	-,42951

Εισροές $t(95)=-4,095$, $p=0,000$

Μετασχηματισμός $t(95)=-5,581$, $p=0,000$

Εκροές $t(95)=-5,568$, $p=0,000$

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων διενεργήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο διευθυντών με Βασικές Σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στη φάση των Εισροών, του Μετασχηματισμού και των Εκροών (Πίνακας 19). Παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. για τις Εισροές ήταν $t(95)=-4,095$, $p=0,000$.

Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. για το Μετασχηματισμό ήταν $t(95)=-5,581$, $p=0,000$.

Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο για τις Εκροές ήταν $t(95)=-5,568$, $p=0,000$.

7.4.4. Πρόσθετες σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Για να μελετηθούν οι απόψεις των Διευθυντών με πρόσθετες σπουδές για την αξιολόγηση των Εισροών, του Μετασχηματισμού και των Εκροών η κατηγορική μεταβλητή των Πρόσθετων Σπουδών που είχε έξι επιλογές μετατράπηκε σε δίτιμη κατηγορική. Αυτή νέα μεταβλητή χώρισε τα είδη των Πρόσθετων Σπουδών σε δύο κατηγορίες: η 1^η κατηγορία αναφέρεται στις Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές (διδασκαλείο, εξομοίωση, ΑΣΠΑΙΤΕ / ΣΕΛΕΤΕ και δεύτερο πτυχίο) και η 2^η κατηγορία στις Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Τα περιγραφικά στοιχεία της νέας μεταβλητής φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 20).

Πίνακας 20

Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών και Πρόσθετες Σπουδές

	ΠΡΣΠΟΥΔΕΣ1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	ελάχιστες πρόσθετες σπουδές	54	3,9756	,66127	,08999
	μέγιστες πρόσθετες σπουδές	43	4,4493	,34989	,05336
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	ελάχιστες πρόσθετες σπουδές	54	3,9407	,60316	,08208
	μέγιστες πρόσθετες σπουδές	43	4,4249	,35351	,05391
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	ελάχιστες πρόσθετες σπουδές	54	3,6500	,95394	,12981
	μέγιστες πρόσθετες σπουδές	43	4,3907	,46551	,07099

Πίνακας 21

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων σύγκρισης Μ.Ο. των Ελάχιστων και Μέγιστων Πρόσθετων Σπουδών των Διευθυντών και των Μ.Ο. των ΘΠΑ στις φάσεις Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Equal variances assumed	21,513	,000	-4,245	95	,000	-,47375	,11159	-,69528	-,25221
	Equal variances not assumed			-4,528	83,755	,000	-,47375	,10462	-,68180	-,26569

ΜΟ	Equal	variances	30,312	,000	-4,662	95	,000	-,48420	,10386	-,69039	-,27801
ΜΕΤΑΣΧΗΜ	assumed										
ΑΤΙΣΜΟΣ	Equal	variances			-4,931	87,939	,000	-,48420	,09820	-,67936	-,28904
	not assumed										
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Equal	variances	40,359	,000	-4,665	95	,000	-,74070	,15878	-1,05591	-,42548
	assumed										
	Equal	variances			-5,006	80,369	,000	-,74070	,14796	-1,03512	-,44627
	not assumed										

Κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων διενεργήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο. των διευθυντών με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές (διδασκαλείο, εξομοίωση και δεύτερο πτυχίο) και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και για τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου: Εισροές, Μετασχηματισμός, Εκροές. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών σε όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 21 διαπιστώνεται ότι:

- 1) Στη φάση των Εισροών τα αποτελέσματα έδειξαν Μ.Ο. Ελάχιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο.= 3,975, Τ.Α 0,661) και Μ.Ο. Μέγιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο.=4,449, Τ.Α. 0,349, $t(95)=-4,528$, $p=0,000$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. (διαφορά Μ.Ο.=-0,473, 95% CI: -0,681 έως -0,265) ήταν μικρό ($\eta^2=0,17$).
- 2) Στη φάση των Μετασχηματισμών τα αποτελέσματα έδειξαν Μ.Ο. Ελάχιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο.= 3,940, Τ.Α 0,603) και Μ.Ο. Μέγιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο. 4,424, Τ.Α. 0,353, $t(95)=-4,931$, $p=0,000$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. (διαφορά Μ.Ο.=-0,484, 95% CI: -0,679 έως -0,289) ήταν μικρό ($\eta^2=0,203$).
- 3) Στη φάση των Εκροών τα αποτελέσματα έδειξαν Μ.Ο. Ελάχιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο.= 3,650, Τ.Α. 0,953) και Μ.Ο. Μέγιστων Πρόσθετων Σπουδών (Μ.Ο. 4,390, Τ.Α. 0,465, $t(95)=-5,006$, $p=0,000$ διπλής κατεύθυνσης). Το μέγεθος της διαφοράς των Μ.Ο. (διαφορά Μ.Ο.=-0,740, 95% CI: -1,035 έως -0,446) ήταν μικρό ($\eta^2=0,208$).

7.4.5. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho λόγω της μη κανονικής κατανομής όλων των μεταβλητών (Πίνακας 22). Παρουσιάστηκε αρνητική σχέση μεταξύ Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και των τριών φάσεων του εκπαιδευτικού έργου. Οι Διευθυντές με λιγότερα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνδέονται με υψηλότερους Μ.Ο. και στις τρεις φάσεις από ό,τι οι Διευθυντές με περισσότερα χρόνια.

1. μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και της φάσης των Εισροών $r=-0,169$ $n=97$, $p<0,01$
2. μικρή αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής υπηρεσίας και φάσης του Μετασχηματισμού $r=-0,268$ $n=97$, $p<0,01$ και
3. μέτρια αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής υπηρεσίας και φάσης των Εκροών $r=-0,308$ $n=97$, $p<0,01$.

Πίνακας 22

Μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

		ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙ				
		Συνολική Υπηρεσία	ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	ΣΜΟΣ	ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	
Spearman's rho	Συνολική Υπηρεσία	Correlation Coefficient	1,000	-,169	-,268**	-,308**
		Sig. (2-tailed)	.	,099	,008	,002
		N	97	97	97	97

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

7.4.6. Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και των τριών φάσεων του εκπαιδευτικού έργου εισροών-μετασχηματισμού-εισροών διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho λόγω της μη κανονικής κατανομής όλων των μεταβλητών (Πίνακας 23). Παρουσιάστηκε αρνητική σχέση μεταξύ Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και των τριών φάσεων του εκπαιδευτικού έργου. Οι Διευθυντές με λιγότερα έτη υπηρεσίας στη θέση αυτή συνδέονται με υψηλότερους Μ.Ο. και στις τρεις φάσεις από ό,τι οι υπόλοιποι Διευθυντές.

1. μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και της φάσης των Εισροών $r=-0,132$ $n=97$, $p<0,01$
2. μικρή αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και φάσης του Μετασχηματισμού $r=-0,270$ $n=97$, $p<0,01$ και
3. μικρή αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και φάσης των Εκροών $r=-0,258$ $n=97$, $p<0,01$.

Πίνακας 23

Μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho Συνολικής Υπηρεσίας ως Διευθυντής και Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

		ΜΟ			Υπηρεσία ως
		ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙ			Διευθυντής
		ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	ΣΜΟΣ	ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	
Spearman's rho	Υπηρεσία	Correlation Coefficient	-,132	-,270**	-,258*
	ως Διευθυντής	Sig. (2-tailed)	,197	,008	,011
		N	97	97	97

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

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

7.4.7. Περιοχή Σχολείου και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) στον πίνακα 25 διενεργήθηκε για να μελετηθεί η επίδραση της περιοχής του σχολείου στις απόψεις των Διευθυντών για τις τρεις φάσεις αξιολόγησης. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών διαφορετικών περιοχών (Μεγάλο Αστικό Κέντρο, Μικρή Πόλη, Αγροτική Νησιωτική) και στις απόψεις των Διευθυντών για τις τρεις φάσεις αξιολόγησης, διότι το Sig. (p) είναι μεγαλύτερο από 0,05. Συγκεκριμένα για τις

- 1) Εισροές $F(2-96)=0,034$, $p=0,967$.
- 2) Μετασχηματισμός $F(2-96)=1,406$ $p=0,250$.
- 3) Εκροές $F(2-96)=0,497$, $p=0,610$.

Πίνακας 24

Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών και Περιοχή Σχολείου

N	Mean	Std. Deviation	Error	95% Confidence Interval for	
				Mean	Minimum Maximum

						Lower Bound	Upper Bound			
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Μεγάλο	Αστικό	35	4,1646	,66550	,11249	3,9360	4,3932	1,72	4,88
	Κέντρο									
	Μικρή Πόλη		43	4,1972	,58420	,08909	4,0174	4,3770	2,68	4,96
	Αγροτική		19	4,1979	,48726	,11178	3,9630	4,4327	3,32	4,68
	νησιωτική									
	Total		97	4,1856	,59240	,06015	4,0662	4,3050	1,72	4,96
ΜΟ	Μεγάλο	Αστικό	35	4,1807	,58397	,09871	3,9801	4,3813	2,96	5,00
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙ	Κέντρο									
ΣΜΟΣ	Μικρή Πόλη		43	4,2184	,52387	,07989	4,0572	4,3796	2,68	4,76
	Αγροτική		19	3,9659	,58434	,13406	3,6842	4,2475	2,65	4,76
	νησιωτική									
	Total		97	4,1553	,56035	,05689	4,0424	4,2683	2,65	5,00
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Μεγάλο	Αστικό	35	3,9757	,88595	,14975	3,6714	4,2800	1,95	4,95
	Κέντρο									
	Μικρή Πόλη		43	4,0523	,85154	,12986	3,7903	4,3144	1,50	4,90
	Αγροτική		19	3,8158	,83617	,19183	3,4128	4,2188	1,70	4,80
	νησιωτική									
	Total		97	3,9784	,85674	,08699	3,8057	4,1510	1,50	4,95

Πίνακας 25

Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) για την εξαρτημένη μεταβλητή Περιοχή Σχολείου για τις τρεις φάσεις εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Between Groups	,024	2	,012	,034	,967
	Within Groups	33,666	94	,358		
	Total	33,690	96			
ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Between Groups	,876	2	,438	1,406	,250
	Within Groups	29,267	94	,311		
	Total	30,143	96			
ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Between Groups	,738	2	,369	,497	,610
	Within Groups	69,727	94	,742		
	Total	70,465	96			

7.5. Τρίτος Άξονας: Σχέσεις Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

Για να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ των Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών διενεργήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho λόγω της μη κανονικής κατανομής όλων των μεταβλητών. Παρουσιάστηκε ισχυρή στατιστικά

σημαντική θετική σχέση μεταξύ όλων των μεταβλητών. Λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 26

Μη παραμετρικό κριτήριο συσχέτισης Spearman rho σχέσης μεταξύ των Μ.Ο. Εισροών-Μετασχηματισμού-Εκροών

			ΜΟ		
			ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ
Spearman's rho	ΜΟ ΕΙΣΡΟΕΣ	Correlation Coefficient	1,000	,734**	,661**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	97	97	97
	ΜΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Correlation Coefficient	,734**	1,000	,863**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	97	97	97
	ΜΟ ΕΚΡΟΕΣ	Correlation Coefficient	,661**	,863**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	97	97	97

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

8. Συζήτηση

8.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έθεσε τρεις στόχους. Αρχικά, διερεύνησε τις Θ.Π.Α. τις οποίες προκρίνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά στις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Εισροές – Μετασχηματισμός – Εκροές). Στη συνέχεια, διερεύνησε τις διαφοροποιήσεις και τις συσχετίσεις των δημογραφικών και των επαγγελματικών στοιχείων των αποκρινόμενων διευθυντών στις ανεξάρτητες μεταβλητές των Μ.Ο. των απόψεων των Διευθυντών για τις ΘΠΑ στις Εισροές, το Μετασχηματισμό και τις Εκροές. Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση των Μ.Ο. των ΘΠΑ στις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Πρώτος Άξονας

1. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι διευθυντές για τις ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη φάση των Εισροών συμφωνούν απόλυτα να συμπεριληφθούν οι Εκπαιδευτικοί Χώροι, ο Εξοπλισμός και οι Υποδομές του Σχολείου. Αυτό ενδέχεται να συνδέεται με την εκτίμηση των διευθυντών ότι οι ελλείψεις και οι ανάγκες αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών Χώρων, του Εξοπλισμού και των Υποδομών του Σχολείου τους δυσχεραίνουν την πορεία του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου κάθε χρόνο ως Εισροές τους, στοιχείο το οποίο δεν φαίνεται να βελτιώνεται. Αυτή η προτίμηση των διευθυντών συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών σχετικών ελληνικών ερευνών όπου δίνεται πρωταρχική σημασία για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην υποδομή, τους εκπαιδευτικούς χώρους και τον εξοπλισμό του σχολείου (Γκανάκας, 2006· Πολύζος 2007· Τουργέλη-Προβατά & Ραψομανίκη, 2008).

Επίσης, συμφωνούν απόλυτα να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας η ΘΠΑ για το Διδακτικό Δυναμικό. Παρόμοια, για την επιστημονική κατάρτιση και την υπηρεσιακή επάρκεια του διδακτικού δυναμικού αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με υψηλά ποσοστά συμφωνίας έως και απόλυτης συμφωνίας διότι, σε άλλες έρευνες φαίνεται ότι επιδρούν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Πολύζος, 2007· Ζουγανέλη κ.ά., 2008· Παμουκτσόγλου, 2003).

Επιπλέον, οι αποκρινόμενοι διευθυντές συμφωνούν με υψηλούς μέσους όρους να περιλαμβάνονται οι ΘΠΑ των Οικονομικών Πόρων, του Κοινωνικο-Οικονομικού Υπόβαθρου των Μαθητών και τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά του Σχολείου.

Ως προς τη ΘΠΑ των Οικονομικών Πόρων, οι διευθυντές συμφώνησαν για τη σημαντικότητά τους καθώς η υποχρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών αποτελεί χρόνιο εκπαιδευτικό πρόβλημα με την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση να εξακολουθεί πάγιο ανικανοποίητο αίτημα. Ωστόσο, αντίθετα συμπεράσματα διαπίστωσε η έρευνα των Τουργέλη-Προβατά & Ραφομανίκη (2008) για τον προσδιορισμό των κριτηρίων της αποτελεσματικότητας στα ελληνικά σχολεία, καθώς οι αποκρινόμενοι διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς δεν θεωρούν πολύ σημαντική τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και του προϋπολογισμού. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός της ελλιπούς επιμόρφωσης και εξειδίκευσής τους σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η ΘΠΑ του Κοινωνικο-Οικονομικού Υπόβαθρου (Κ.Ο.Υ.) των Μαθητών προτιμήθηκε υψηλά από πολλούς διευθυντές, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που επισημαίνουν ότι το Κ.Ο.Υ. των οικογενειών των μαθητών επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους καθώς το κόστος των σπουδών είναι υψηλό, αν και το στοιχείο αυτό δεν συναντάται ιδιαίτερα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω του δημοσίου και υποχρεωτικού χαρακτήρα της. Ωστόσο, το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα και το εξωτερικό δεν έχει επιτύχει να εξασφαλίσει τα ίδια αποτελέσματα για τους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, τξείς και εθνοτικές ομάδες με κυριότερες τους Τσιγγάνους, τους Οικονομικούς μετανάστες, τους Πρόσφυγες, τους Παλιννοστούντες Έλληνες, τη Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης, τους Πομάκους και τους Αλλοδαπούς εργαζόμενους (Ζάχος, 2007).

Υψηλό μέσο όρο έλαβε και η ΘΠΑ των Ιδιαίτερων Χαρακτηριστικών του Σχολείου η οποία μελετά τη γεωγραφική θέση του σχολείου, την αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών και το αντίστοιχο μέγεθος των τάξεων. Σε αυτό μπορεί να συμβάλουν οι τρεις δείκτες αξιολόγησης αυτής της ΘΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία της νομαρχίας Πειραιά βρίσκονται σε ποικίλη γεωμορφολογία καθώς πολλά από αυτά τοποθετούνται στο κέντρο του Πειραιά, άλλα βρίσκονται στα εργατικά, ως επί το πλείστον, προάστια και σε αυτά συγκαταλέγονται τα σχολεία των ορεινών περιοχών της επαρχίας Τροιζηνίας και των νησιών του Αργοσαρωνικού μέχρι τα Κήθυρα. Ακόμη, η αναλογία των μαθητών και το μέγεθος των τάξεων, όχι μόνον

στα ολιγοθέσια σχολεία αλλά και σε αυτά που υπερβαίνουν τις έξι οργανικές θέσεις, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, εάν ληφθεί υπόψη η ποικίλη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού από γνωστική, κοινωνική και πολιτισμική άποψη και οι αντίστοιχες και ανάλογες απαιτήσεις για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Με μικρότερο μέσο όρο επέλεξαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων το Γνωστικό Υπόβαθρο των Μαθητών ως ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3,7732), παρόλο που η διεθνής έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρεί το Γνωστικό Υπόβαθρο των Μαθητών (γνωστικά/ακαδημαϊκά επιτεύγματα) ως σημαντική μεταβλητή εισροών (Sammons et al., 1996; Fitz-Gibbon, 1996b) διότι όταν αυτό καταγράφεται με την είσοδο των μαθητών στο σχολείο ενδέχεται να υπολογίζονται πιο αντικειμενικά οι επιδράσεις των μεταβλητών στη φάση του μετασχηματισμού (Willms, 1992). Το γεγονός ότι οι αποκρινόμενοι διευθυντές της έρευνας αυτής δήλωσαν, οριακά, ότι συμφωνούν με την καταγραφή του Γνωστικού Υπόβαθρου των Μαθητών μπορεί να αποδοθεί είτε στο ότι αυτό θα επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών με περισσότερο φόρτο εργασίας είτε θεωρούν ότι αυτή δεν συνιστά σημαντική μεταβλητή εισροών. Εάν ισχύει αυτή η αιτιολογία, τότε, ίσως, να προέρχεται από την έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

2. Η Ηγεσία παρουσιάστηκε ως η ΘΠΑ με το μεγαλύτερο Μ.Ο. 4,5012 αναφορικά με τις Θ.Π.Α. που συμφωνούν απόλυτα ή έστω συμφωνούν, οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά στη φάση του Μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν έχουν επιμορφωθεί ή εκπαιδευθεί σε θέματα Ηγεσίας στην εκπαίδευση την προτίμησαν ως σημαντική ΘΠΑ. Αυτό μπορεί να συνδέεται με την εμπειρική γνώση τους για την επίδραση του είδους ηγεσίας και του τρόπου λήψης αποφάσεων στον καθορισμό του κλίματος συνοχής στο Σύλλογο Διδασκόντων, το κοινό όραμα του σχολείου, τη στήριξη των εκπαιδευτικών και την ενεργό εμπλοκή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή και την γενική πρόοδο των μαθητών (Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995; Levine and Lezotte, 1990).

Η ΘΠΑ της Συναισθηματικής-Ηθικής Ανάπτυξης των Μαθητών έλαβε υψηλό Μ.Ο., στοιχείο ενθαρρυντικό, καθώς η ηγεσία της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να περιορίζεται στα στενώς εννοούμενα διοικητικά καθήκοντα, αλλά να μεριμνά για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Τούτο, ενδέχεται να οφείλεται στην ευαισθητοποίηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, κατ' επέκταση, από την αύξηση παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και τη σχολική μονάδα είτε στην αύξηση φαινομένων σχολικής επιθετικότητας και θυματοποίησης ορισμένων μαθητών είτε στην αύξηση σχετικών ενημερωτικών διαφημίσεων και ενημερωτικών εκπομπών από τα Μ.Μ.Ε.. Παρόμοια, η ΘΠΑ της Διαχείρισης του Διδακτικού Δυναμικού θεωρείται από τους αποκρινόμενους διευθυντές ως σημαντική μεταβλητή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Εάν λάβει κανείς υπόψη τους τρεις δείκτες αξιολόγησης της μπορεί να υποθέσει ότι σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στοχευμένα εκπαιδευτικά σεμινάρια για όλους τους εκπαιδευτικούς οι διευθυντές όπως και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφώνονται σε ζητήματα που τους παρέχουν ουσιαστική γνώση και αλλάζει τις διδακτικές πρακτικές τους. Για τη συμβουλευτική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών οι διευθυντές είτε λόγω των προσωπικών εμπειριών τους κατά την αρχική προϋπηρεσία τους όπου δεν έλαβαν τέτοια στήριξη είτε της θεσμικής υποχρέωσής τους να ενισχύσουν αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από την Υπουργική Απόφαση (Αρ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/02/ΦΕΚ 1340/τεύχος Β'/16-10-2002), γνωστό ως «καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών» είτε της επίγνωσης ότι η κύρια ευθύνη κάθε πράξης στη σχολική μονάδα βαραίνει τους ίδιους και λιγότερο τους νεοεισερχόμενους αντιλαμβάνονται την ανάγκη στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Τέλος, η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα ως δείκτης αξιολόγησης στη ΘΠΑ της Διαχείρισης του Διδακτικού Δυναμικού ενδέχεται να θεωρείται από τους διευθυντές ως παράγοντας αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου, εφόσον οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργητικά στην αναπτυξιακή προσπάθεια του σχολείου.

Υψηλά στην επιλογή του «Συμφωνώ απόλυτα» έφθασε η Στήριξη των Μαθητών. Σε αυτήν περιλαμβάνονται οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, η συμβουλευτική των μαθητών, η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών, η αντιμετώπιση φαινομένων των συχνών μαθητικών

απουσιών και η λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα υποδοχής και τα τμήματα ένταξης. Αυτή η επιλογή μπορεί να συνδέεται με την αύξηση της αναγκαιότητας, τα τελευταία χρόνια, για την αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών με τη στήριξη των μαθητών σε πολλά επίπεδα ώστε να μειωθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να αυξηθούν ανάλογα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η ΘΠΑ του Σχολικού Κλίματος έλαβε υψηλό Μ.Ο. στις απόψεις των διευθυντών της παρούσας έρευνας αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της επίδρασης του σχολικού κλίματος στα επιτεύγματα των μαθητών (ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά) και εν γένει στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό το εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα του Πολύζου (2007) όπου το 75,2% δηλώνει ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και εκπαιδευτικών με τους γονείς επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Παρόμοια συμπεράσματα για τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος βρέθηκαν και στις έρευνες των Τουργέλη-Προβατά & Ραφομανίκη (2008) και Ζουγανέλη κ.ά. (2008). Παρόλα αυτά, σε άλλες έρευνες τίθεται χαμηλά η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη σχολική διεύθυνση (Καπαχτσή, 2007) και γενικότερα η ανάπτυξη των εποικοδομητικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και με τους συναδέλφους τους (Γκανάκας, 2006).

Η Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μαθητών προκρίθηκε από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της έρευνας σε σημαντικό βαθμό, πιθανόν, διότι η πολιτισμική σύνθεση των σχολείων τους έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια και ποικίλα προβλήματα θυματοποίησης μαθητών ή επιθετικότητας έχουν εκδηλωθεί· ενδέχεται αυτοί οι διευθυντές να θεωρούν ότι αυτά μπορούν να αναδειχθούν και να επιλυθούν μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η ΘΠΑ Διδασκαλία-Μάθηση προτιμήθηκε με την επιλογή λίγο υψηλότερα από το «Συμφωνώ» (Μ.Ο. 4,1437) αν και αναμενόταν να προτιμηθεί ίσως ως η πιο σημαντική. Αυτή η επιλογή, αν και υψηλή, δεν συνάδει με τις διαπιστώσεις πληθώρας ερευνών στην Ελλάδα οι οποίες έδειξαν τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη να θεωρείται από τη συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ως πολύ σημαντικός δείκτης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Παμουκτσόγλου, 2003· Γκανάκας, 2006· Πολύζος, 2007· Ζουγανέλη κ.ά., 2008, Καπαχτσή, 2007). Αυτή η δήλωση

των διευθυντών στην παρούσα έρευνα εκτιμάται να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές να θεωρούν ότι η επιτυχία της διδασκαλίας και μάθησης δεν προέρχεται μόνον από τις παραμέτρους της στη σχολική αίθουσα αλλά και από εξωγενείς παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό, το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών, την επίδραση των Μ.Μ.Ε. ως προς τα προβαλλόμενα κοινωνικά πρότυπα, τις αξίες και τα κριτήρια της σύγχρονης κοινωνίας, την υποβάθμιση του κύρους και του ρόλου του σχολείου και της ογκούμενης πληροφορίας στο διαδίκτυο.

Η Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου (οι κατ'οίκον εργασίες, οι συχνές απουσίες, η θυματοποίηση, η υγεία και η ασφάλεια των μαθητών, η αντιμετώπιση εκτάκτων καταστάσεων, οι πρώτες βοήθειες, η βιώσιμη ανάπτυξη, η υγιεινή διατροφή, η διαπολιτισμικότητα και η διαχείριση παραπόνων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών) προτιμήθηκε κυρίως με την επιλογή «Συμφωνώ» στοιχείο που δείχνει ότι και αυτή η ΘΠΑ ορίζεται ως σημαντική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Αυτή η στάση των διευθυντών ενδέχεται να αποδίδεται είτε από το γενικότερο αίτημα και ανάγκη απαγκίστρωσης των ελληνικών σχολικών μονάδων από το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να ασκείται πλέον ουσιαστική εκπαιδευτική πολιτική σε κάθε σχολική μονάδα είτε στη διαπίστωσή τους ότι μια σειρά ζητημάτων όπως ορίζονται από τους δείκτες αξιολόγησης αυτής της ΘΠΑ μπορούν να επιλυθούν στα πλαίσια της λήψης αποφάσεων μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τις δυνατότητες και τις αδυναμίες κάθε σχολείου ως όλον.

Σε βαθμό μικρότερο του «Συμφωνώ» επιλέχθηκαν η Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου και η Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών, πάντως με Μ.Ο. άνω του 3,5.

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συμφωνούν οριακά να συμπεριληφθεί η Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου ως ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού. Παρόμοιο εύρημα παρουσίασε η έρευνα των Τουργέλη-Προβατά & Ραφομανίκη (2008) όπου οι διοικητικές ικανότητες που αφορούν την διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων στη σχολική μονάδα (διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού και λήψη αποφάσεων) δηλώθηκαν σε μικρότερο βαθμό από τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος. Αυτό το εύρημα αποδόθηκε, όπως και στις προηγούμενες έρευνες, στην έλλειψη εξειδίκευσης των ελλήνων διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο μπορεί να ισχύει ως αιτιολογία του ευρήματος αυτής της έρευνας. Αντίθετα, η ίδια

ΘΠΑ θεωρήθηκε ως πολύ σημαντικός παράγοντας από την έρευνα του Πολύζου (2007).

Τέλος, η Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών, αν και στην έρευνα του Γκανάκα (2006) αναδείχθηκε ως σημαντικός δείκτης αξιολόγησης, τούτο δεν φαίνεται να ισχύει για την παρούσα έρευνα. Ίσως, η θέση των διευθυντών για αυτή τη ΘΠΑ να στηρίζεται στην άρνησή τους να δεχθούν τη, σταδιακά, προωθούμενη εκχώρηση της ευθύνης της κοινωνικής αγωγής και ανάπτυξης των παιδιών στη σχολική μονάδα σε συνάρτηση με την απουσία σχεδιασμού και την έλλειψη στήριξης σε ανθρώπινο και υλικο-οικονομικό επίπεδο και την ταυτόχρονη επέκταση του σχολικού ωραρίου και του θεσμού των ολοήμερων σχολείων εξαιτίας των δομικών αλλαγών στη φιλοσοφία, τη λειτουργία και τα προβλήματα της σύγχρονης οικογένειας.

3. Στη φάση των Εκροών οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Πειραιά συμφωνούν με τη Συναισθηματική-Ηθική ανάπτυξη των μαθητών, τη Γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, την Πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών, την Κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και τα Ακαδημαϊκά Επιτεύγματα των Μαθητών. Σημαντικά λιγότερο, αλλά άνω του ορίου του 3,5, η Μαθητική Φοίτηση-Διαρροή (Μ.Ο. 3,6701).

Η ΘΠΑ της Συναισθηματικής-Ηθικής Ανάπτυξης των μαθητών ως Εκροής επιχειρεί την καταγραφή των αισθημάτων αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και εμπιστοσύνης από κάθε εκπαιδευτικό μέτοχο του σχολείου (μαθητές, εκπαιδευτικούς και λοιπό προσωπικό), της ενσυναίσθησης των μαθητών και της θετικής αυτο-εικόνας και αυτοπεποίθησης των μαθητών. Προτιμήθηκε από τους διευθυντές, ενδεχομένως, για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν για την ίδια ΘΠΑ ως διαδικασία Μετασχηματισμού. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ΘΠΑ έλαβε μικρότερο Μ.Ο. από την αντίστοιχη ΘΠΑ ως διαδικασία Μετασχηματισμού, ίσως γιατί οι διευθυντές θεωρούν ότι αυτή δεν μπορεί να «μετρηθεί» με ποσοτικά δεδομένα.

Η ικανότητα των μαθητών να αποκτούν δεξιότητες από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και να τις εφαρμόζουν σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής, να επιλύουν προβλήματα με συγκεκριμένες στρατηγικές χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη και να εκφράζονται δημιουργικά πραγματοποιώντας δημιουργικές συνθετικές εργασίες κατατείνουν στη Γνωστική Ανάπτυξη των Μαθητών ως ΘΠΑ εκροής. Με αυτήν συμφώνησαν οι διευθυντές, ενδεχομένως, διότι κατανοούν ότι

αυτή αφορά την απώτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου συνδέοντας τη γνωστική πτυχή του με την κοινωνία και τις αυθεντικές καταστάσεις ζωής. Όμως θα μπορούσε να εκτιμηθεί ακόμη περισσότερο από τους διευθυντές εάν δεν ίσχυε, πιθανόν, ο ίδιος λόγος με την ΘΠΑ της Συναισθηματικής-Ηθικής Ανάπτυξης των μαθητών ως εκροής, δηλαδή ότι αυτή δεν μπορεί να «μετρηθεί» με ποσοτικά δεδομένα.

Η Πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών ως ΘΠΑ εκροή καταλαμβάνει τον ίδιο Μ.Ο. περίπου με την αντίστοιχη της ως διαδικασία Μετασχηματισμού, πιθανόν, για τους ίδιους λόγους.

Η ΘΠΑ της Κοινωνικής Ανάπτυξης των Μαθητών στη φάση των Εκροών έλαβε οριακά την επιλογή του «Συμφωνώ», όμως σε κάθε περίπτωση υψηλότερα από την αντίστοιχη διαδικασία του Μετασχηματισμού. Επιχειρεί να καταγραφούν το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, της ειρηνικής διαχείρισης και επίλυσης των διαπροσωπικών προβλημάτων, της στάσης των μαθητών στη μάθηση, της ανάληψης ηγετικών ρόλων και της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εθελοντική προσφορά. Παρόμοια με τις ανωτέρω μεταβλητές εκροών, οι διευθυντές, αν και συμφωνούν με την αναγκαιότητα καταγραφής και αυτής της ΘΠΑ, ωστόσο, δεν προχωρούν στην απόλυτη συμφωνία, ίσως, επειδή δυσκολεύονται στην υλοποίηση της ποσοτικής μέτρησής της.

Εξίσου οριακή αποδοχή συμφωνίας από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά έλαβαν τα Ακαδημαϊκά Επιτεύγματα των Μαθητών, ώστε οι γνώσεις τους να παρουσιάζονται με περιγραφικό τρόπο μαζί με τις βαθμολογικές επιδόσεις τους σε κάθε μάθημα, τάξη, τμήμα, φύλο, εθνική προέλευση, επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και αναγκών με σκοπό την αναγνώριση της Προστιθεμένης Αξίας κάθε μαθητή σε σχέση με τις προηγούμενες ατομικές του. Αυτό μπορεί να αποδίδεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα δυσανασχετήσουν στην επιβάρυνση του έργου τους και στην αναγκαιότητα περαιτέρω επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Ακόμη, η στάση τους αυτή μπορεί να συνδέεται με έλλειψη εξειδίκευσής τους σε θέματα σχολικής αποτελεσματικότητας και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ώστε να δημιουργηθεί «κουλτούρα» αξιολόγησης και να αντιληφθούν την αξία του θεσμού. Σε άλλη έρευνα αποδόθηκε μικρή σημασία (20%) στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης του σχολείου, στοιχείο που μπορεί να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές να θεωρούν ότι η ΚΟΥ κατάσταση και η πολιτισμική προέλευση της οικογένειας και

ο χαρακτήρας της περιοχής του σχολείου να επιδρούν πολύ πιο σημαντικά στις μαθητικές επιδόσεις (Γκανάκας, 2006) από ό,τι αυτές καθεαυτές. Ωστόσο, η έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003) συγκέντρωσε πολύ υψηλά ποσοστά (94%) συμφωνίας/απόλυτης συμφωνίας της μαθητικής επίδοσης ως κριτήριο αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η καταγραφή της Μαθητικής Φοίτησης-Διαρροής προτιμήθηκε χαμηλά από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στα όρια της επιλογής «Συμφωνώ», ίσως, διότι η πάγια πρακτική συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων για τους μαθητές που φοίτησαν και όσους διέκοψαν τη φοίτησή τους και της αποστολής τους για στατιστική χρήση προς το Υπουργείο Παιδείας και τα όργανά του (Π.Ι. και Κ.Ε.Ε.) δεν συνδέεται με την ερμηνευτική μελέτη της συσχέτισής τους με τη σχολική αποτελεσματικότητα, δεν παρέχεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να επεξεργασθεί τα δεδομένα που την αφορούν για να προβούν στη βελτίωση της φοίτησης στη σχολική μονάδα και τη μείωση της σχολικής διαρροής και προσθέτει φόρτο στις διεκπεραιωτικού χαρακτήρα εργασίες τους δίχως γραμματειακή υποστήριξη.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Μ.Ο. ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΝΟΜΑΡΧΙΑΣ ΠΕΙΡΑΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ Θ.Π.Α. ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ			
Α/Α	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
01	Εκπαιδευτικοί Χώροι και Εξοπλισμός Σχολείου (Εισροές)	4,5773	0,54754
02	Διδακτικό Δυναμικό (Εισροές)	4,5498	0,63107
03	Ηγεσία (Μετασχηματισμός)	4,5012	0,49156
04	Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη Μαθητών (Μετασχηματισμός)	4,4897	0,61015
05	Διαχείριση Διδακτικού Δυναμικού (Μετασχηματισμός)	4,3402	0,62171
06	Στήριξη Μαθητών (Μετασχηματισμός)	4,3320	0,47424
07	Σχολικό Κλίμα (Μετασχηματισμός)	4,1794	0,92172
08	Συναισθηματική-Ηθική Ανάπτυξη Μαθητών (Εκροές)	4,1718	0,97553
09	Πολιτισμική Ανάπτυξη Μαθητών (Μετασχηματισμός)	4,1495	0,67185
10	Διδασκαλία-Μάθηση (Μετασχηματισμός)	4,1437	0,50018
11	Υποδομές Σχολικού Κτιρίου (Εισροές)	4,1216	0,83855
12	Οικονομικοί Πόροι (Εισροές)	4,0790	0,76493
13	Γνωστική ανάπτυξη Μαθητών (Εκροές)	4,0584	1,10555
14	Πολιτισμική ανάπτυξη Μαθητών (εκροές)	4,0361	0,79056
15	Κοινωνικο-Οικονομικό Υπόβαθρο Μαθητών (Εισροές)	4,0103	0,90709

16	Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολείου (Μετασχηματισμός)	4,0034	0,79129
17	Χαρακτηριστικά Σχολείου (Εισροές)	4,0034	0,69969
18	Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών (Εκροές)	3,9794	0,93474
19	Ακαδημαϊκά Επιτεύγματα Μαθητών (Εκροές)	3,9124	1,23113
20	Γνωστικό Υπόβαθρο Μαθητών (Εισροές)	3,7732	1,15023
21	Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου (Μετασχηματισμός)	3,7148	0,85646
22	Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών (Μετασχηματισμός)	3,6907	0,97687
23	Μαθητική Φοίτηση-Διαρροή (Εκροές)	3,6701	0,96525

Δεύτερος άξονας

Φύλο και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο Μ.Ο. των ΘΠΑ στη φάση των Εισροών για τους άνδρες και τις γυναίκες δείχνει τη συμφωνία τους να συμπεριληφθούν αυτές οι ΘΠΑ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με τις γυναίκες να διατηρούν ελαφρά μεγαλύτερο Μ.Ο. από τους άνδρες.

Οι διευθύντριες τίθενται περισσότερο ευνοϊκά υπέρ της υιοθέτησης και των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους. Αυτό μπορεί να παραπέμπει στο ότι οι γυναίκες διευθυντές να θεωρούν τις διαδικασίες Μετασχηματισμού πολύ πιο κρίσιμες από ό,τι οι άνδρες. Ειδικότερα για τη σημαντικότερη ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού, αυτήν της Διδασκαλίας και Μάθησης στην τάξη, η άποψη αυτή είναι ομογενοποιημένη καθώς δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τη συσχέτιση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Πολύζος, 2007). Παρόμοια στάση εμφανίζουν οι διευθύντριες υπέρ της υιοθέτησης των ΘΠΑ Εκροών από τους διευθυντές οι οποίοι τις προτίμησαν σε βαθμό μικρότερο της επιλογής (4) «Συμφωνώ» με Μ.Ο. 3,8644, στοιχείο που μπορεί να αποδίδεται στην αίσθηση των ανδρών ότι οι εκροές δεν μπορούν να «μετρηθούν» ποσοτικά.

Ηλικία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Ηλικίας και του Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εισροών) έδειξε ότι οι νεαρότερες ηλικίες διευθυντών επιλέγουν τους υψηλούς Μ.Ο. των Εισροών. Παρατηρείται η τάση ότι όσο μικραίνει η ηλικία των διευθυντών τόσο μεγαλώνει η θετική στάση τους απέναντι στις ΘΠΑ Εισροών του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας. Ενδέχεται, οι νεότεροι σε ηλικία διευθυντές να εκδηλώνουν περισσότερη διάθεση για πειραματισμό, αντοχή σε

αλλαγές και κίνητρα για πρωτοβουλίες διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε ένα ευρύ πλαίσιο ΘΠΑ και στις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η στατιστική διαφοροποίηση ήταν μικρή με αποτέλεσμα να θεωρείται ομογενοποιημένη η θετική στάση των διευθυντών του δείγματος απέναντι στο Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εισροών.

Η μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση τόσο μεταξύ της Ηλικίας και του Μ.Ο. των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού όσο και μεταξύ της Ηλικίας με το Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εκροών δείχνει παρόμοια τάση των νεαρότερων διευθυντών να τίθενται πιο ευνοϊκά από τους υπόλοιπους απέναντι σε αυτές τις ΘΠΑ. Με αυτό ενδέχεται να συνάγεται ότι όσο παγιώνονται οι διευθυντές στις θέσεις αυτές αρνούνται να δεχθούν αυτές τις ΘΠΑ είτε ότι οι αρχαιότεροι εκδηλώνουν πιο έντονα αντιστάσεις για το θεσμό της αξιολόγησης συνδέοντας τον με ανάλογα βιώματα της παλαιότερης μορφής του γνωστού επιθεωρητισμού είτε γαλουχήθηκαν σε εποχή έντονου αρνητισμού για την πρακτική της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είτε, ενδέχεται, να θεωρούν ότι αυτές οι ΘΠΑ Μετασχηματισμού και Εκροών δεν μπορούν να «μετρηθούν» είτε να μην έχουν καταρτισθεί σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Σαϊτής, 2008), σχολικής αποτελεσματικότητας, αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των νεότερων μορφών αξιολόγησης είτε διότι θεωρούν ότι θα επιβαρύνει το ήδη βεβαρυμένο πρόγραμμά τους με διεκπεραιωτικού χαρακτήρα εργασίες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αντιδράσουν αρνητικά.

Αντίθετα, η θετική στάση των νεότερων διευθυντών μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι αυτοί ενδέχεται να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι από τις σπουδές ή την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, σχολικής επιθετικότητας και θυματοποίησης μαθητών, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και αξιολόγησης των μαθητών και του σχολικού εκπαιδευτικού έργου είτε να θεωρούν ότι η επίδραση κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων μπορεί να μην ρυθμίζει αποφασιστικά τις επιδόσεις των μαθητών, εφόσον οι διαδικασίες του Μετασχηματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών.

Ως προς τα τελευταία δύο ερευνητικά ερωτήματα για τις διαφορές των τριών ηλικιακών ομάδων των διευθυντών για το Μ.Ο. των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού και των Εκροών βρέθηκε ελάχιστη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες με τους δύο μέσους όρους. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ.Ο. των

απόψεων της ηλικιακής ομάδας =>49 για τις ΘΠΑ Μετασχηματισμού και στη συνέχεια τις ΘΠΑ των Εκροών διαφέρει από την ηλικιακή ομάδα 54+, ενώ, η ενδιάμεση ομάδα 50-53 ετών, ουσιαστικά, ισαπέχει από τις άλλες δύο. Επομένως, αν και φαίνεται ότι οι νεότεροι διευθυντές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αρχαιότερους διευθυντές για την χρήση των ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού και αυτή των Εκροών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τελικά πρόκειται για μικρή διαφορά καθιστώντας ομοιογενείς τις απόψεις τους για τη σύμφωνη εφαρμογή τόσο των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού όσο και των Εκροών σε ένα ευρύ πλαίσιο ΘΠΑ.

Βασικές Σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η παρουσία μικρής στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση των Εισροών με Βασικές Σπουδές σε Παιδαγωγική Ακαδημία και όσων αποφοίτησαν από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με τους δεύτερους να εκφράζουν σχετικά μεγαλύτερη συμφωνία για αποδοχή των ΘΠΑ των Εισροών δεν μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές με Βασικές Σπουδές την Παιδαγωγική Ακαδημία δεν έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα να περιληφθούν οι συγκεκριμένες ΘΠΑ Εισροών σε ένα ευρύ και έγκυρο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων, καθώς το έργο αυτό είναι κοινό για όλους και χρήζει ουσιαστικής αποτύπωσής του ήδη από τις ΘΠΑ των Εισροών.

Παρόμοια, η μικρή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών για τις ΘΠΑ στη φάση του Μετασχηματισμού με βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και όσων κατέχουν πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης καταδεικνύει την ομοιογενή στάση τους ανεξάρτητα από το είδος των βασικών σπουδών τους και, πιθανόν, και αυτό να συνδέεται με την κατανόησή τους για την αναγκαιότητα να περιληφθούν οι συγκεκριμένες ΘΠΑ του Μετασχηματισμού σε ένα ευρύ πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι αυτό το έργο τους αφορά όλους και μετά από δεκαετίες πρέπει να καταγραφεί για να ενισχυθεί η αναπτυξιακή πορεία του σχολείου στις μετασχηματιστικές διαδικασίες.

Όπως και με τις ΘΠΑ των Εισροών και του Μετασχηματισμού έτσι και στις Εκροές, η μικρή στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών των δύο ομάδων εκτιμάται ότι εξηγείται από την εικασία ότι οι διευθυντές να έχουν

αντιληφθεί εμπειρικά τουλάχιστον την ανάγκη της αξιολογικής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων του συνολικού εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και αυτό να υλοποιηθεί με βάση τις προτεινόμενες ΘΠΑ των Εκροών, αφού από το 1982 μέχρι τώρα δεν έχει εφαρμοστεί κάτι τέτοιο ώστε να αποτυπωθεί η αποτελεσματικότητα των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου και να προχωρήσει η διαδικασία βελτίωσής του.

Πρόσθετες Σπουδές και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των απόψεων των διευθυντών με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές (διδασκαλείο, εξομοίωση και δεύτερο πτυχίο) και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) στη φάση των Εισροών με τις δύο κατηγορίες διευθυντών κατατείνει σε συμφωνία απόψεων ως προς την αξιολόγηση των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου με τις προτεινόμενες ΘΠΑ. Μόνη διαφοροποίηση αποτελεί ο μεγαλύτερος Μ.Ο. αποδοχής των ΘΠΑ στις Εισροές του εκπαιδευτικού έργου από την πλευρά των διευθυντών με Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές αντί όσων διαθέτουν Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές. Επομένως και από αυτό το εύρημα συνάγεται ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να αξιολογούνται οι συγκεκριμένες ΘΠΑ των Εισροών στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας τους, ανεξάρτητα από το εάν οι ίδιοι προχώρησαν σε μεταπτυχιακές ή και διδακτορικές σπουδές ή όχι.

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και για τις απόψεις των διευθυντών με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές (διδασκαλείο, εξομοίωση και δεύτερο πτυχίο) και Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) για την χρήση των ΘΠΑ και στις άλλες φάσεις, του Μετασχηματισμού και των Εκροών με την διαπίστωση μικρής στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο κατηγοριών με τους διευθυντές με Μέγιστες Πρόσθετες Σπουδές να συμφωνούν περισσότερο από ό,τι εκείνους με Ελάχιστες Πρόσθετες Σπουδές.

Και σε αυτή την περίπτωση, διαπιστώνεται ότι η ομοιογενής σύμφωνη στάση τους επεκτείνει την εικόνα της θετικής στάσης των διευθυντών συνολικά, αφού οι αποκρινόμενοι συμφωνούν να αξιολογούνται οι ΘΠΑ του Μετασχηματισμού και των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας τους όπως αυτές προτείνονται στην παρούσα έρευνα, ανεξάρτητα από τις πρόσθετες σπουδές τους.

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Παρόμοια εικόνα με τα συμπεράσματα για την Ηλικία και τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου, αφού, από την ελάχιστη αρνητική συσχέτιση της Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και του Μ.Ο. των ΘΠΑ της φάσης των Εισροών συνάγεται ότι όσο μικρότερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία κατέχει κάποιος διευθυντής σχολικής μονάδας τόσο μεγαλύτερο καθίσταται το επίπεδο αποδοχής του Μ.Ο. των ΘΠΑ στις Εισροές. Επομένως, οι διευθυντές με μικρότερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία επιλέγουν να συμφωνούν περισσότερο με αυτές τις ΘΠΑ. Αντίθετα, όσο διανύονται τα έτη της συνολικής υπηρεσίας τόσο λιγότερο αποδέχονται αυτές τις ΘΠΑ. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εικασία ότι οι πρώτοι διευθυντές, ενδεχομένως, προθυμοποιούνται περισσότερο να δεχθούν αλλαγές στις ΘΠΑ των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου διότι θεωρούν ότι αυτές επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο σε όλη τη σχολική μονάδα.

Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και από τη μικρή αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής υπηρεσίας των διευθυντών του δείγματος και του Μ.Ο. των ΘΠΑ της φάσης του Μετασχηματισμού. Αντίθετα, οι Διευθυντές με περισσότερα χρόνια Συνολικής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας συνδέονται με χαμηλότερο Μ.Ο. συμφωνίας για την αποδοχή των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές με μεγαλύτερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία συμφωνούν, αλλά λιγότερο από τους υπόλοιπους διευθυντές, να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο με τις προτεινόμενες ΘΠΑ του Μετασχηματισμού διότι, ενδεχομένως, να θεωρούν ότι κάποιες από αυτές δεν αφορούν τις διαδικασίες μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας τους είτε διότι διαθέτουν ελλιπή κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Σαΐτης, 2008).

Τέλος, η οριακά μέτρια αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής υπηρεσίας και Μ.Ο. των απόψεων για τις ΘΠΑ της φάσης των Εκροών δείχνει ότι οι διευθυντές με μικρότερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία συμφωνούν με αυτές τις ΘΠΑ περισσότερο από όσους έχουν διανύσει περισσότερα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τούτο μπορεί να εξηγείται από την άποψη ότι οι δεύτεροι να θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι οι συγκεκριμένες ΘΠΑ των Εκροών του εκπαιδευτικού έργου είτε δεν μπορούν να αξιολογούνται οι Εκροές είτε οι συγκεκριμένες ΘΠΑ δεν επαρκούν για την ορθή και αντικειμενική αξιολόγηση των Εκροών.

Συνολική Υπηρεσία ως Διευθυντής και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η αρνητική σχέση μεταξύ Συνολικής Υπηρεσίας των αποκρινόμενων ως Διευθυντών και του Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζει τους διευθυντές με τα λιγότερα έτη Συνολικής Υπηρεσίας στη θέση αυτή με υψηλότερο Μ.Ο. από αυτόν που εμφανίζουν οι αρχαιότεροι διευθυντές. Αυτό μπορεί να συνδεθεί είτε με την εξοικείωση των πρώτων με τη σημαντικότητα της επίδρασης των Εισροών στο εκπαιδευτικό έργο και γενικότερα με θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τις σπουδές ή την επιμόρφωσή τους είτε τη διαφωνία τους με τα στερεότυπα κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις προηγούμενες δεκαετίες σε αντίθεση με τους αρχαιότερους διευθυντές οι οποίοι είτε φέρουν μνήμες είτε έχουν επηρεαστεί από παλαιότερους συναδέλφους τους με βιώματα του θεσμού του επιθεωρητισμού είτε δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Σαϊτης, 2008).

Παρόμοια εικόνα με την αρνητική σχέση μεταξύ Συνολικής Υπηρεσίας στη θέση του Διευθυντή και του Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εισροών του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζεται και με τη σχέση ανάμεσα στη Συνολική Υπηρεσία στη θέση του Διευθυντή και το Μ.Ο. τόσο των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού όσο και των Εκροών. Οι υπηρετούντες λιγότερα έτη διευθυντές παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο. από τους αρχαιότερους διευθυντές. Τέλος, παρόμοιες εικασίες που αναφέρθηκαν για τη σχέση μεταξύ Συνολικής Υπηρεσίας των αποκρινόμενων στη θέση των Διευθυντών και του Μ.Ο. των ΘΠΑ των Εισροών ισχύουν και για την αιτιολόγηση αυτής της στάσης απέναντι στους Μ.Ο. των ΘΠΑ του Μετασχηματισμού και των Εκροών.

Περιοχή Σχολείου και Εισροές-Μετασχηματισμός-Εκροές

Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τριών διαφορετικών Περιοχών Σχολείου (Μεγάλο Αστικό Κέντρο, Μικρή Πόλη, Αγροτική Νησιωτική) στις απόψεις των Διευθυντών για τις ΘΠΑ καθεμίας από τις τρεις φάσεις του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα Εισροών - Μετασχηματισμού - Εκροών εκτιμάται ότι οφείλεται στη σύμφωνη άποψή τους για τη σημαντικότητα χρήσης όλων των ΘΠΑ, στην αξιολόγηση, ανεξάρτητα από την Περιοχή του Σχολείου

προκειμένου να υπάρξει σφαιρική καταγραφή των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου.

Τρίτος Άξονας

Σχέση Μ.Ο. Εισροών - Μετασχηματισμού – Εκροών

Η ισχυρή στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ όλων των μεταβλητών των Μ.Ο. των ΘΠΑ του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στις τρεις φάσεις των Εισροών, του Μετασχηματισμού και των Εκροών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσοι συμφωνούν με την αποδοχή των ΘΠΑ στις Εισροές, ουσιαστικά, συμφωνούν και για τις υπόλοιπες.

8.2. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είχε μέγεθος $S=97$ που προήλθε από τον πληθυσμό των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της νομαρχίας Πειραιά $N=180$. Με βάση τον πίνακα των Krejcie & Morgan (1970) για το κατάλληλο μέγεθος τυχαίου δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο ευρύτερο πληθυσμό (Morisson, 1993, παραπομπή στους Cohen et al., 2007), το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος για το συγκεκριμένο πληθυσμό δεν κρίνεται αντιπροσωπευτικό, καθώς θα έπρεπε να υπερέβαινε τα 123 υποκείμενα. Ωστόσο, η δειγματοληψία ήταν τυχαία, αφού όλα τα μέλη του πληθυσμού είχαν τις ίδιες πιθανότητες να επιλεχθούν και η επιλογή καθενός δεν επηρεάστηκε από την επιλογή άλλων μελών. Επιπλέον, η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι αυτό θεωρείται πολύ μικρότερο του πραγματικού συνολικού πληθυσμού των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα ανωτέρω προκύπτει η μη δυνατότητα γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων της έρευνας.

Άλλος περιορισμός ήταν η άνιση κατανομή φύλου, αφού μόνον 31 ερωτηματολόγια (32,0%) απαντήθηκαν από γυναίκες.

Επιπρόσθετος περιορισμός στάθηκε το μέγεθος του ερωτηματολογίου και το γεγονός του χρονίως άλυτου ζητήματος της αποσαφήνισης των κριτηρίων, των δεικτών και των θεματικών περιοχών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γεγονός το οποίο εμπλέκεται τόσο με τις πάγιες προκαταλήψεις κατά του επιθεωρητισμού συνδέοντας στη συλλογική συνείδηση για όποια απόπειρα συζήτησης σύγχρονων μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και με την καθυστέρηση των ερευνών για τη θέσπιση και την πιλοτική εφαρμογή ενός πλαισίου που θα πειραματιστεί στην αξιολογική αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωσή του. Έτσι, τα ανωτέρω καθιστούν διστακτική τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου.

Τέλος, η μη διενέργεια συνεντεύξεων δεν βοήθησε στην επαρκή αιτιολόγηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τις επιλογές τους, με αποτέλεσμα να αναζητηθούν εκτιμήσεις και εικασίες.

8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι μέχρι τώρα έρευνες στον Ελλαδικό χώρο επικεντρώνονται, πρωτίστως, στα σημαντικά ζητήματα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, των σκοπών και των στόχων της αξιολογικής διαδικασίας, των αξιολογικών φορέων, των όρων και των προϋποθέσεων της. Δευτερευόντως εξετάζουν το ζήτημα των κριτηρίων, των δεικτών και των θεματικών περιοχών αξιολόγησης. Όταν δε, αυτό διερευνάται, συνήθως, περιορίζεται στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου που ορίζουν οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις για την αξιολόγησή του. Γι' αυτό, θα ήταν θεμιτό να διενεργηθεί μελλοντική έρευνα για αυτό το ζήτημα με βάση το προτεινόμενο πλαίσιο Δ.Α. και Θ.Π.Α. του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε πανελλαδική κλίμακα με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας ακολουθώντας την ποσοτική ερευνητική μέθοδο. Επιπλέον, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων, των γονέων και των μαθητών. Ακόμη, για τη διερεύνηση και ανάλυση τόσο των αιτίων που οδηγούν τους ερωτώμενους να εκφέρουν τις προτιμήσεις τους για τις προτεινόμενες ΘΠΑ όσο και την ανάδυση άλλων ΘΠΑ τις οποίες οι ίδιοι θα προτείνουν, θα μπορούσε να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος με δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τέλος, ο πληθυσμός της έρευνας αυτής θα μπορούσε να μην αφορά μόνον την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά να επεκταθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο Γ. Μπαγάκης, *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο,.

Αθανασίου, Λ., (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2007). Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκίρος, *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999α). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νισσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική Τόμος Α'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργου, Γ.. (1999β). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 20- 23.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.

Apple, W. (2002). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η ερώτηση ποια είναι η απάντηση; Στο Χ. Κάτσικας, και Γ. Καββαδίας, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα, Σαββάλας.

Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Α', σελ. 355-370. Επιστημονική Επιμέλεια Ευανθία Μακρή - Μπούτσαρη. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Ε.Ε., Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Αρκουδέα, Μ. (2006). *Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική αποτίμηση*. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, Κατεύθυνσης Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Τομέας Επιστημών Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Βείκου, Χ., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2008), Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της Αξιολόγησης* (μετάφραση: Παπαδημητρίου, Η., Πολυμεροπούλου, Ζ. και Στεργίου, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γερμανός, Δ. (1999). «Ο χόρος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο». Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικές αποκλεισμούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 281-299.

Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Λ. (2001). Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στάσεις και επιθυμίες τους. Στο Κλαδικό Ινστιτούτο-Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.-Α.Δ.Ε.Δ.Υ.-Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα.

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 δημοτικό σχολείο: μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 25, σσ. 49-62.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική

διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ., Ιατρού, Κ., Αγγελάκης, Γ. (2008). Υλικοτεχνική Υποδομή. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογενείας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10: 74-83.

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. & Μόρκου, Γ. (2003) *Παλιννοστούντες και αλλοδαπού μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή. Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Τόμος Α', έκδοση Δ'. Αθήνα.

Δελγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια των σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007β). *Αποφάσεις. Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.

Δούκας, Χ., (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την*

Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δρούλια, Θ., & Πολίτης, Φ., (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Ζήχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφίτηση: Η Υπόρβαση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο Φλόμπουρο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επικεντρο.

Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-150.

Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού Ε., Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 391 – 436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (επιμέλεια), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ.123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καζαμίας, Α.Μ., (2007). *Το προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης: Αντιδημοκρατικό, Αντιουμανιστικό, Αντιπαιδαγωγικό*. Σημειώσεις, Ημερίδα ΟΕΛΜΕΚ & φίλων του ΕΑΠ και του ΑΚΠΥ. Λευκωσία, 28/04/2007.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Καπαχτσή, Β. (2007). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

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

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003, Απρίλιος). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 2^ο Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: "Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο", 11 - 13 Απριλίου 2003. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers.html/Kasimat.pdf> (03/05/2011).

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (σελ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2000). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Τιμητικός Τόμος Καζαμία, Α., Συγκριτική Παιδαγωγική 5. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*. 30: 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Β', Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τόμος Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

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

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, (σελ. 206-213). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Κάσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης.
- Κάσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κεδρακά, Αικ., (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουλουμπαρίση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κυπριανός, Π. (2008). Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες και εκπαιδευτικοί. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Β', σελ. 304-316. Επιστημονική Επιμέλεια: Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Ε., Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). "Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων", *Το Εικονικό Σχολείο, Virtual School. The Sciences of Education on Line*. Τόμος 2, τεύχος 4, Δεκέμβριος 2001.
- McBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Μτφ.-επιμ., Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L., (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματθαίου, Δ. (2006). Σημείωμα του εκδότη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 9-11.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000α). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β'. Έκδοση Ε', Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα: www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis (τελευταία πρόσβαση 2/6/2011).
- Ματσαγγούρας, Η. και Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2: 5-23.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τόμος Β'. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπιστισμού. Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος ποιον και γιατί...*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.

- Μαυρομμάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Καυκά Δ., Στεργίου Π. (2007). Αξιολόγηση μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98.
- Μαυρομμάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Β', σελ. 317-332. Επιστημονική Επιμέλεια: Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Ε., Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.
- Μιχόπουλος, Β. Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι, Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις/Δυνατότητες. Η ελληνική εμπειρία. Πρακτικά Ημερίδας Σχολής Μωραΐτη 20 Μαρτίου 2004.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπιλάλη, Α., (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας-Ουγγαρίας-Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μυλώσης, Δ. & Πατσούρη, Σ. (2005). Προγράμματα ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 156-171.
- Νικολάου, Γ. (2000). *ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. & Συρίου, Ι., (2008). Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο». Στο ΥΠΕΠΘ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Β', σελ. 333-353. Επιστημονική επιμέλεια: Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου, Αθήνα.

- Νικολάου, Σ. Μ. (2008). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α', σελ. 203-221. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7: 42-59.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2005). Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση μιας μοναδικότητας ή ενός συνόλου; Στο *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία*, σελ. 177-191. Επιστημονική επιμέλεια: Χρυσούλα Ι. Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1992). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση-Υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πολύζος Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας*. Διπλωματική εργασία του Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» Π.Τ.Δ.Ε., Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πολυμεροπούλου, Ζ. (2001). «Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική εκπαίδευση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαϊτής, Χ. Α., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτής, Χ., Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Δ' Έκδοση, αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα του προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, σελ. 75-90.

Sammons, P. (2008, Ιούνιος). Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί. *Στα Πρακτικά του Συνεδρίου: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, σελ. 49-72. Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι..

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Σοφός, Α. & Κρον, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. (Μετάφραση από τη γερμανική έκδοση, 2010). Αθήνα: Gutenberg.

Σπυροπούλου, Χ., Κόνταρης, Χ., Αντωνακάκη, Τ., Χαλά, Χ. (2008). Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, σελ. 437-466. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σπυροπούλου, Χ., Αντωνακάκη, Τ., Κόνταρης, Χ. (2007). Οικονομικοί Πόροι. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 152-165.
- Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Συμεού, Λ., (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογενείας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2001). «*Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II – Συμπλήρωμα Προγραμματισμού*». Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως. *Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Τουργέλη-Προβατά, Α. & Ραφομανίκη, Μ. (2008). *Έκθεση Εθνικής Έρευνας – Ελλάδα. Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και Δείκτες Αποτελεσματικότητας. Lifelong Learning Programme of the European Union. Project based SCHOOL Management*. Project Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007). *Ενημερωτικό Σημείωμα για τη Μαθητική Διαρροή*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), «*Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*». Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης, Κριτική Προσέγγιση. Στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας- (Δ.Ο.Π.) Total Quality Management (TQM)», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-196.
- Φρειδερίκου, Αλ. και Φολερού-Τσερουλή, Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, β' έκδ.. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.
- Φωκιάλη Π., Κουρουσιδου Μ. & Λέφας Ευ., (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χαρακόπουλος, Κ., (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

UNESCO (2002). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors. (Μεταφρ. Ομάδα εργασίας του Κ.Ε.Ε.). Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-127.

Ξενόγλωσση

Alkin, M.C. (1974). *Evaluation Theory Developments*. Los Angeles: University of California, CSE.

Altrichter, H. & Specht, W. (1998). Quality assurance and quality development in education. *International approaches and parameters as applying to the Austrian school system*. In J. Solomon (ed.) Trends in evaluation of education systems: School (self-)evaluation and decentralization. Athens: Pedagogical Institute.

Alvik, T. (1997). *School Self-evaluation: A whole School Approach*. Dundee: CIDREE.

Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus, Newly Appointed Principals' Views. *European Education*, 40 (3), 65-88.

Ball, S. (1997). Good School/Bad School: Paradox and Fabrication, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, 3, pp.317-336.

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, Boston: Allyn & Bacon.

Bell, L. & Rhodes, C. (1996). *The skills of primary school management*. Routledge, London and New York.

- Bennett, N. (1994). *Class Size in Primary Schools*, Exeter, University of Exeter.
- Bennett, N. (1992). *Managing Learning in the Primary Classroom*, Stoke: Trentham Books for the ASPE.
- Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bollam R., Stoll, L. & Greenwood A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. In L. Stoll & K. Sheashore Louis. (Eds). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. (pp. 17-29). Berkshire: Open University Press.
- Bouckenooghe, D. & Devos, G. (2007). *An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders*. Vlerick Leuven Gent Management School, Working, Paper Series, 15, τελευταία πρόσβαση στις 2/6/2010 από <http://www.vlerick.com/en/5415VLK/version/default/part/AttachmentData/data/vlgms-wp-2007-15.pdf>.
- Bredeson, P., V. & Johansson, O. (2000). The School's Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assesment and Society. A Sociological Analysis*. Open University Press, Backingham.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., & Schweitzer, J. and Wisenbaker, J. (1979). *Schools, Social Systems, Student Achievement: School Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Cameron, K. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-632.
- Champ, R., Fairly, C. & Bently, T. (2001). *What learning needs. The challenge for a creative nation*. London: Demos.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), pp. 43-57.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality in educational opportunity*. Washington DC, Government Printing Office.

- Connors, L. J., & Epstein, J. L., (1995). "Parent and school partnerships". In M. Bernstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Demetriou, D. & Antoniou, P. (2007). *A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.*
- Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.
- Day, C., (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. 8(4), pp.273-290.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100:20-46.
- Desander, M. K. (2000). Teacher evaluation and merit pay: Legal considerations, practical concerns. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, (4), 307-317.
- Durland, M. M. (1996). '*The application of network analysis to the study of differentially effective schools*', unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Durland, M. M. & Teddlie, C. (1996). '*A network analysis of the structural dimensions of principal leadership in differentially effective schools*', Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Earley, P & Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development. Developing People, Developing Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 16-18.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Epstein, J. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, v.86, n. 3, pp. 277-294.

- Epstein, J. (1995). School Family Community Partnership: Caring for the children as share. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-712.
- Epstein J. L. (2001). *School, family and Community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.
- Eurydice, (2001-2002). *Approaches to the Evaluation of Schools which provide Compulsory Education, Hellas*, www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.
- Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Brussels: Eurydice European Unit.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996a). *Issues to be Considered in the Design of a National Value Added Project*. London: Schools Curriculum and Assessment Authority.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996b). *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London, New York: Cassell.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *The Value Added National Project Final Report*. London: Schools Curriculum and Assessment Authority.
- Freeman, J. and Teddlie, C. (1997). *A phenomenological examination of "naturally occurring" school improvement: Implications for democratization of schools'*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. New York, London: Routledge Falmer.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*, London: Falmer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Galton, M., Hargreaves, L. and Pell, A. (1996). *Class Size, Teaching and Pupil Achievement*, Leicester, Leicester University School of Education (Commissioned by NUT).
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, pp.69-74.

- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology, 41*, 299-304.
- Goldenring Fine, J. & Davis, J. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology, 41*, 6, 401-411.
- Goldstein, H. & Thomas, S. (1995). School Effectiveness and 'Value Added' analysis, *Forton, 2*: 36-38.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). "School effects". In M. Wittrock (ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*, (pp.570-602). New York: Macmillan.
- Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège [evolution of cognitive and affective development in lower secondary education]*: Direction de l' Evaluation et de la Prospective.
- Hall, R., H., (2002). *Organizations: Structures, Processes, and Outcomes* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hannaway, J. and Talbert, J. E. (1993). 'Bringing context into effective schools research: Urban-suburban differences', *Educational Administration Quarterly, 29*, 2, pp.164-186.
- Hargreaves, D., (1995). Inspection and school improvement. *Cambridge Journal Education, 25*, No1: 117-125.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan 84*(9), pp. 693-700.
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: research theory and practice. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman. *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). New York: Routledge Falmer.
- Harris A. & Jones M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools 13*(2), 172–181. doi: 10.1177/1365480210376487.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97* (2), 310-331.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

- Hopkins, D., Reynolds, D. & Gray, J. (2005). *School Improvement-Lessons From Research*. Nottingham: DfES.
- Hord, M. S. & Sommers, A. W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. California: Corwin Press.
- Hoy, W., K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, research and practice* (8th ed.) International Edition. New York: McGraw-Hill, Inc..
- Hoyle, E. (1999). 'The Two Faces of Micropolitics' *School Leadership and Management*, Vol. 19(2), pp. 213-222.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), pp. 173-184.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches (second edition)*. USA: Pearson Education Inc.
- Katz, D. and Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Kelchtermans, G. (2007). 'Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium)', *Journal of Education Policy*, Vol. 22 (4), pp. 471–491.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). 'Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development', *International Journal of Educational Research*, Vol. 37, pp. 755–767.
- Kenny, J.D.J. (2003). *A research based model for managing strategic educational change and innovation projects*. Proceedings of HERDSA Conference (pp. 333-342), Christchurch, New Zealand.
- Kochan, S., Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1996). 'You can't judge a high school by test data alone: Constructing an alternative indicator of secondary school effectiveness' Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Kiprianos, P., Balias, P., Passas V., (2003). «Greek Policy towards Immigration and Immigrants», *Social Policy & Administration*, vol. 37, pp. 148-164, April, no 2. London.
- Ladd, H. F. & Walsh, R.P. (2001). "Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right", *Science Direct – Economics of Education Review*, <http://www.sciencedirect.com/science/article> (πρόσβαση την 24/11/2010).
- Levine, D.U. and Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lieberman, A. (1994). "Teacher development: commitment and challenge". In Villegas-Reimers, E.. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Lindle, C.L. (1999). 'What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming school', *School Leadership and Management*, Vol. 19(2), pp171-178.
- Lipman, M. (1994). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, P. (1986). *Performance Appraisal Revisited*. London: Institute of Personnel Management.
- McBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.B. (1999). *Evaluating quality in school education: A European pilot project. Final Report*. Brussels: European Commission.
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a Model of Teacher Effectiveness*, report prepared for the Department for Education and Employment, London. Τελευταία πρόσβαση 2/6/2010 από <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR216.pdf>.
- McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35, 139-149.
- McGaw, B., Piper, J., Banks, D., & Evans, B., (1992). *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- McGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J., (2004). *The Intelligent School, second edition*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Matsagouras, E. (2001). Teaching Critical Thinking in the Greek School: An Infusion Program and its Effectiveness. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 1* (3), 303-319.

Matsagouras, E., & Chelms, S. (1997). *Teachers' understanding of critical thinking*. Poster presented at the 7th International Conference of EARLI, Athens.

Meuret, D. (1995 January). *Schools and the production of inequalities: the case of French junior secondary schools*: Paper presented at the ICSEI congress, Leeuwarden.

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Morley, L. & Rasool, N. (2000). School Effectiveness: New managerialism, quality and the Japanisation of Education. *Journal of Education Policy, vol. 15, no 2*.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.

Murphy, J. (1990). 'Principal instructional leadership'. In P. Thurston and L. Lotto (Eds.) *Advances in Educational Leadership*, pp. 163-200. Greenwich, CT: JAI Press.

Murphy, J. (1992a). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.

Murphy, J. (1992b). 'School Effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement'. *School Effectiveness and School Improvement, 3, 2*, pp.90-119.

Nevo, D., (2001). School evaluation: Internal or external, *Studies in Educational Evaluation, 27*, 95-106.

Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS (forth edition)* . Berkshire: Mc Graw Hill.

Parsons, C. (1998). The shame of OFSTED: not improving but policing. *Improving Schools, 1*: 38.

Payne, D. & Wolfson, T. (2000). Teacher Professional Development – The Principal's Critical Role. *NASSP Bulletin 84(13)* 13-21.

Robson, C. (2001). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

- Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Rutter, M. et al. (1983). School effects on pupil progress – Findings and policy implementations: *Child Development*, 54, 1, pp.1-29.
- Salo, Petri (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations: *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 36(4) pp. 495-510.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Mortimore, P. and Thomas, S. (1996). 'Do schools perform consistently across outcomes and areas?', In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, and D. Jesson (eds.) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, pp. 3-29. London: Cassell.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (2005). School-Family-Community partnerships and educational change: international perspectives. In A. Hargreaves (ed.); *Extending Educational Change*, pp.202-224.
- Sarason, S. (1981) *The Culture of School and the Problem of Educational Change*. Allyn & Bacon.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: Methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE.
- Scott, W. (1987). *Organizations: Rational, Natural and Open System (2nd. Ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scriven, M.S. (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. CA: Sage.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason*. New York: Routledge.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*, Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Solomon, J. (ed.) (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (self-)Evaluation and Decentralization*. Athens: Pedagogical Institute, Department of Evaluation.

- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing Our Schools*, Buckingham: Open University Press.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds, B. P. M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield and C. Teddlie (eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, pp.153-188. London: Pergamon.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 131-151.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Tsui, A. (1990). A Multiple – Constituency Model of Effectiveness: An Empirical Examination at the Human Resource Subunit Level. *Administrative Science Quarterly*, 35, 458-483.
- van de Griff, W. (1990) Educational leadership and academic achievement in secondary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Verdis, A. (2002). *School Effectiveness Research for Educational Evaluation in Greece*. Unpublished Ph.D., Institute of Education. London.
- Verdis, A., Kriemadis, T., & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17 (4), 115-169.
- Watkins, P. (2005). The Principal's Role in Attracting, Retaining, and Developing New Teachers. Three Strategies for Collaboration and Support. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.
- West, M. (1999). 'Leadership and all that ... The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders', *School Leadership and Management*, Vol. 19 (2), pp. 189-195.
- Williams, M. & Burden, L. (1997). *Psychology of Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Willms, J. D. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*, London: Falmer Press.

Willms, J. D. (1986). Social segregation and its relationship to pupils' examinations results in Scotland. *American Sociological Review*, 51, 2, pp.224-241.

Willms, J. D. & Raudenbush, S. W. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability', *Journal of Educational Measurement*, 26, 3, pp.209-232.

Witte, J. F. and Walsh, D. J. (1990). 'A systematic test of the effective schools model', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, pp.188-212.

Worthen B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.

Worthen, B.R., & Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio, OH: Jones.

Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly* 38(5), 643-670.

Yuchtman, E. & Seashore, S., (1967). A System Resource Approach to Organisational Effectiveness. *American Sociological Review*, 32, 891-903.

Zachos, D. (2006). *Citizenship, Ethnicity and Education: The Case of Greece*. Αδημοσίευτη εισήγηση στο πέμπτο συνέδριο του International Cultural Research Network «Exploring Cultural Perspectives».

Zimmerman, J. (2004). Leading Organizational Change Is Like Climbing a Mountain. *The Educational Forum*, 68, 234 -242.

Κείμενα νομοθετικού περιεχομένου

Ευρώπη

1. Commission of the European Communities, (2005). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Making best use of Resources: 2005. Progress Report*.
2. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*. Αριθμ. L 060 της 01/03/2001, σ. 0051-0053.

3. Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου και την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση» [COM(2007) 61].* Βρυξέλλες.
4. Ευρωπαϊκή Ένωση (1997). *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, Οδηγός των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας τα οποία εφαρμόζονται σε 97 σχολεία της Ευρώπης και συντάχθηκε από τους: J. Macbeath, D. Meuret, M. Schratz.
5. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης – 16 Δείκτες Ποιότητας [COM(2001) 59].* Βρυξέλλες, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
6. European Commision (2004). *Progress towards common objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*, SEK 73, <http://europa.eu.int>, (πρόσβαση στις 06/12/2010).
7. European Commission, (2000). *European Report on the quality of School Education- Sixteen Quality Indicators*. Brussels.
8. European Commission (2001) *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*, Luxembourg, European Commission, Office of Official Publications, <http://europa.eu.int>, (πρόσβαση στις 5/10/2010).
9. Συμβούλιο Παιδείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, (2001). *Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, της 14ης Φεβρουαρίου 2001, προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» [5680/01 EDU 18 - Δεν έχει δημοσιευθεί στην Επίσημη Εφημερίδα].*

Ελληνική Εκπαιδευτική Νομοθεσία

1. Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 τ. Α'/23-09-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
2. Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

3. Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124Α'/17-06-1996). «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
4. Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α'/13-02-2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
5. Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 τ. Α'/23-09-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
6. Προεδρικό Διάταγμα 140 (ΦΕΚ 107 Α'/08-02-1998). «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».
7. Προεδρικό Διάταγμα 320 (Φ.Ε.Κ. 138 τ.Α'/25-08-1993). «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
8. Υπουργική Απόφαση Δ2/1938 (ΦΕΚ 189 τ. Β'/27-02-1998) «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου».
9. Υπουργική Απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/(Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β'/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».
10. Υπουργική Απόφαση 21072^α/Γ2 (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. ΦΕΚ 303/13-03-2003/τ. Β'.

Παράρτημα

Παράρτημα 1: Θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ιωσήφ Σολομών.

0.1. Μαθητικό Δυναμικό: Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά	0.2. Χαρακτηριστικά του Κοινωνικού και Πολιτισμικού Πλαισίου (Τοπικό-Περιφερειακό-Εθνικό)
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ-ΠΟΡΟΙ	1.1.Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2.Οικονομικοί Πόροι
2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΒΙΒΛΙΑ	2.1.Πρόγραμμα Σπουδών 2.2.Σχολικά Βιβλία-Οδηγίες
3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1.Διδακτικό Προσωπικό 3.2.Διοικητικό-Ειδικό Επιστημονικό-Βοηθητικό Προσωπικό
4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.1.Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2.Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3.Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων
5. ΚΛΙΜΑ-ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1.Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό 5.2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3. Σχέσεις Σχολείου-Γονέων/Κηδεμόνων 5.4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπ/κούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία
6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1.Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2.Ποιότητα της Μάθησης 6.3.Λειτουργία της Αξιολόγησης
7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	7.1.Φοίτηση-Ροή-Διαρροή των Μαθητών 7.2. Επίδοση – Πρόοδος των Μαθητών 7.3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4. Κατευθύνσεις των Μαθητών

Παράρτημα 2: Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης», 1997

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικές Περιοχές	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
1. Αποτελέσματα	1.1 Ακαδημαϊκές επιδόσεις 1.2 Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη 1.3 Προορισμοί μαθητών	1.1.1 Ατομικός φάκελος μαθητών 1.1.2 Πρόβλεψη επιτυχίας 1.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών 1.2.1 Εκτίμηση Κοινωνικής Παιδείας 1.2.2 Επικέντρωση σε ομάδες μαθητών 1.2.3 Ανάλυση υλικού 1.3.1 Έρευνα των κατευθύνσεων 1.3.2 Συνέντευξη με πρώην μαθητές 1.3.3 Σχέσεις σχολείου-εργασίας
2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	2.1 Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης 2.2 Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας 2.3 Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες	2.1.1 Παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος 2.1.2 Ημερολόγιο κατ'οίκον εργασίας 2.1.3 Ανάλυση απώλειας χρόνου 2.2.1 Φύλλο γνώμης μαθητών 2.2.2 Επισκέψεις εκπαιδευτικών 2.2.3 Αφηγήσεις μαθητών 2.3.1 Ερωτηματολόγιο μάθησης 2.3.2 Καταγραφή αναγκών 2.3.3 Ημερολόγιο οικογένειας-σχολείου
3. Διαδικασίες σχολείου	3.1 Το σχολείο ως χώρος μάθησης 3.2 Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος 3.3 Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος	3.1.1 Δυναμική του πεδίου 3.1.2 Κλίμα μάθησης 3.2.1 Ερωτηματολόγιο 3.2.2 Φωτογραφική αξιολόγηση 3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο 3.3.1 Έρευνα ανάπτυξης προσωπικού 3.3.2 Καθήκοντα διαχείρισης
4. Περιβάλλον	4.1 Σχολείο και σπίτι 4.2 Σχολείο και τοπική κοινωνία 4.3 Σχολείο και εργασία	4.1.1 Έρευνα σχέσεων σχολείου-οικογένειας 4.1.2 Ανάλυση συνεδριάσεων σχολικού Συμβουλίου 4.2.1 Ανάλυση περιεχομένου 4.2.2 Ανάλυση μέσων ενημέρωσης 4.2.3 Ανάλυση κοινής γνώμης 4.3.1 Εξακρίβωση αναγκών εργασίας 4.3.2 Ομάδες εστίασης

Παράρτημα 3: «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας» (2001).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Επιδόσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές επιστήμες 4. Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) 5. Ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα του μανθάνειν 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	<ol style="list-style-type: none"> 8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής Εκπαίδευσης	<ol style="list-style-type: none"> 11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	<ol style="list-style-type: none"> 13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών 14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Παράρτημα 4: Δίκτυο «Ευρυδίκη»: Θεματικές περιοχές και δείκτες αξιολόγησης ποιότητας για την εκπαίδευση στην Ε.Ε.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ & ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Διδασκαλία και μάθηση στην τάξη	
	Κάλυψη διδακτέας ύλης του Αναλυτικού προγράμματος.
	Διδακτικές μέθοδοι.
	Αξιολόγηση μαθητών.
	Συμμετοχή των μαθητών.
	Στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση.
	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών.
	Χρήση της κατ' οίκον εργασίας.
	Χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία.
	Διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.
Καθοδήγηση και Στήριξη των μαθητών	
	Συμβουλευτική μαθητών.
	Ενισχυτική διδασκαλία.
	Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
	Μέτρα βελτίωσης της συμπεριφοράς των μαθητών.
	Μεταχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες.
	Αντιμέτωπιση φαινομένων συχνών απουσιών των μαθητών.
Λειτουργία των οργάνων του σχολείου	
	Σχολικό Συμβούλιο.
	Σύλλογος διδασκόντων.
	Συμβούλιο τάξης.
	Συμβουλευτικοί φορείς.
	Μαθητικές ενώσεις.
Γενικές/εκπαιδευτικές πολιτικές του σχολείου για	
	Την παράδοση των μαθημάτων.
	Τον προγραμματισμό των ετήσιων στόχων και δράσεων.
	Τις κατ' οίκον εργασίες.
	Το σχέδιο (ανάπτυξης) του σχολείου.
	Τους σχολικούς κανονισμούς.
	Την ετήσια (αξιολογική) έκθεση.
Εξωτερικές σχέσεις του σχολείου με	
	τους γονείς
	τα άλλα σχολεία
	τα τοπικά ιδρύματα, φορείς και οργανισμούς
	τους τοπικούς εκπαιδευτικούς παροχείς
	την τοπική κοινότητα γενικά
	Παροχή εγγράφων για την εκπαίδευση, για δραστηριότητες

	και/ή τα αποτελέσματα των μαθητών.
	Συμμετοχή σε τοπικά / περιβαλλοντικά προγράμματα.
	Συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα.
Διαχείριση Δυναμικού Διδακτικού	
	Επαγγελματική ανάπτυξη.
	Υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο.
	Κριτήρια κατανομής μαθητών σε τάξεις και/ή τάξεων στους εκπαιδευτικούς.
	Κατανομή μη διδακτικών αρμοδιοτήτων.
	Αριθμός εκπαιδευτικών και τα προσόντα τους.
	Πολιτική αποζημίωσης προσωπικού και/ή η ύπαρξη κινήτρων προσωπικού.
	Πολιτική όταν κενούνται θέσεις εργασίας στο σχολείο.
Διαχείριση χρόνου σχολικού	
	Διάρκεια μαθήματος.
	Διάρκεια διακοπών.
	Κατανομή χρόνου μαθημάτων.
	Διαχείριση χρόνου κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος.
Δραστηριότητες αναλυτικού προγράμματος εκτός	
	Οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων.
Εσωτερική αξιολόγηση	
	-διδασκαλίας.
	-σχολείου.
	-εκπαιδευτικών/διευθυντή.
	Ληφθέντα μέτρα μετά την εσωτερική αξιολόγηση.
	Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση.
Ηγεσία	
	Δράση της διεύθυνσης.
	Συνέπεια και επίτευξη των κοινών στόχων.
	Συμμόρφωση με τους εσωτερικούς κανονισμούς.
	Βελτιώσεις από την τελευταία αξιολόγηση.
	Συντονισμός, εσωτερική επικοινωνία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
	Διαχείριση κρίσεων.
	Ύπαρξη κοινών σχολικών αξιών.
Η ατμόσφαιρα στο σχολείο – σχέσεις μεταξύ:	
	Μαθητών.
	Εκπαιδευτικών.
	Εκπαιδευτικών με τους Μαθητές.
Διαχείριση κτιρίου σχολικού	
	Χρήση των χώρων και της υποδομής σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.
	Κατάσταση των αιθουσών και του κτιρίου.
Διαχείριση οικονομικών και των	

υλικών πόρων	
	Χρήση των λειτουργικών πόρων.
	Χρήση/κατάσταση των μέσων και του εργαστηρίου φυσικής.
	Χρήση/κατάσταση του εργαστηρίου ΤΠΕ.
	Διαχείριση του προϋπολογισμού μισθοδοσίας.
	Διαχείριση του προϋπολογισμού.
	Διαχείριση πρόσθετων και έκτακτων πόρων.
Διοικητικές διαδικασίες- Ποιότητα της διοικητικής διαχείρισης για	
	-τις μαθητικές εγγραφές.
	-την καταγραφή απουσιών/παρουσιών.
	-τα μαθητικά αρχεία.
	-τα μαθητικά αρχεία προόδου.
	-τα αρχεία προσωπικού.
	-τα αρχεία αξιολογικών εκθέσεων προσωπικού.
	Διαδικασίες παραπόνων.
	Συμμόρφωση με τους κανονισμούς των μαθητικών επιτευγμάτων.

ΕΚΦΡΕΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
1. Ποσοτικά δεδομένα	
	Ποσοστό ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (από έτος σε έτος, βαθμίδα σε βαθμίδα, αναλογία μαθητών που διαγνώσθηκαν με ειδικές ανάγκες, ποσοστό διακοπής φοίτησης).
	Αποτελέσματα σε τεστς ή εξετάσεις (τα οποία μπορεί να αφορούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες).
	Ποσοστά μαθητικών απουσιών.
	Προορισμοί μαθητών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.
2. Ποιοτικά δεδομένα	
	Κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
	Γνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Παράρτημα 5: «Προτεινόμενο Πλαίσιο Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης (Θ.Π.Α.) και των Δεικτών Αξιολόγησης (Δ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας»

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ & ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	
ΕΙΣΡΟΕΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	Γεωγραφική θέση σχολείου.
	Αναλογίες εκπαιδευτικών – μαθητών σε κάθε τάξη.
	Μέγεθος κάθε τάξης αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών της.
ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ	
	Στατικότητα και ασφάλεια του σχολικού κτιριακού ιστού.
	Κατάσταση υγιεινής και καθαριότητας.
	Κατάσταση της υδροδότησης.
	Κατάσταση της αποχέτευσης.
	Ασφάλεια και λειτουργικότητα του ηλεκτρολογικού εξοπλισμού.
	Ασφαλής και ανεμπόδιση διέλευση στις εξόδους κινδύνου.
	Στερέωση πρόσθετων κατασκευών στους χώρους του σχολείου.
	Καταλληλότητα χώρων και υποδομών του σχολείου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και ατόμων με ειδικές ανάγκες.
	Ελεύθερη είσοδος και κυκλοφορία μαθητών και ατόμων με ειδικές ανάγκες.
	Ελεγχόμενη είσοδος ατόμων που δεν σχετίζονται με το σχολείο.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	
	Εύχρηστη λειτουργικότητα των κύριων διδακτικών αιθουσών.
	Εύχρηστη λειτουργικότητα των εργαστηρίων πληροφορικής, φυσικής-χημείας, μουσικής, καλλιτεχνικών και ξένων γλωσσών.
	Εύχρηστη λειτουργικότητα εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικού εξοπλισμού.
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ	
	Επάρκεια χρηματοδότησης.
	Ποσοστιαία (%) κατανομή εσόδων ανά κατηγορία προβλεπόμενης δαπάνης.
	Αναλογία δαπανών ανά μαθητή.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ	
	Πληρότητα του σχολείου ως προς τον αριθμό, τη θέση και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.
	Επιστημονική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού.
	Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και διοικητική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ανά τάξη.
	Πολιτισμική σύνθεση μαθητών ανά τάξη.
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Περιγραφική καταγραφή γνώσεων και επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος από το προηγούμενο σχολικό έτος.
ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ	
	Αντιστοιχία διδασκαλίας μαθημάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα.
	Σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας κάθε μαθήματος.
	Σαφήνεια στόχων, διδακτικών μεθόδων, δραστηριοτήτων και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας.
	Εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τη συγκέντρωση, την παρώθηση, τη μεταγνώση και την εφαρμογή των νέων γνώσεων από τους μαθητές.
	Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.
	Αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου για μάθηση.
	Αποτελεσματική εποπτικών μέσων, υλικοτεχνικής υποδομής και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.
	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με τους μαθητές.
	Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τις κλίσεις, τις ανάγκες/δυνατότητες και τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών.
	Συχνότητα εργασιών με στόχο την απλή εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές.
	Συχνότητα εργασιών με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και μάθησης των μαθητών.
	Αξιολόγηση εργασιών και απαντήσεων των μαθητών με στόχο την ανατροφοδότησή τους.
	Υποβολή ερωτήσεων και ανάθεση εργασιών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με κατανοητό τρόπο.
	Στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση.
	Συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα.
	Ενδοσχολικές/εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (έρευνα σε πηγές, επισκέψεις σε μουσεία/εκθέσεις/εργαστήρια, ομιλίες-παραουσιάσεις μαθητών ή ειδικών/επιστημόνων προς μαθητές, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων).
ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Προσδοκίες εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές.
	Συμβουλευτική μαθητών.
	Ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και το σχολείο.
	Αντιμετώπιση φαινομένων συχνών απουσιών των μαθητών.

	Λειτουργία ειδικών προγραμμάτων στήριξης για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, τμήματα ένταξης).
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ & ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Τρόποι καλλιέργειας της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας των μαθητών από το σχολείο.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές του να διακρίνουν το κοινωνικό από το ατομικό συμφέρον και να σέβονται τους νόμους και τους θεσμούς της δημοκρατίας.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές του να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους ανεχόμενοι, παράλληλα, τις διαφορετικές απόψεις.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές του να επιδεικνύουν υπεύθυνη συμπεριφορά.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές του να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές του να συμμετέχουν σε εθελοντικά προγράμματα προσφοράς στην τάξη, στο σχολείο και την τοπική κοινωνία.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές του να συνεργάζονται με μαθητές από διαφορετική θρησκεία, εθνική, πολιτισμική ή κοινωνικο-οικονομική προέλευση.
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί την κατανόηση και την εκτίμηση του ελληνικού πολιτισμού.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτισμικών επιδράσεων που έχουν διαμορφώσει τον εθνικό πολιτισμό.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες.
	Τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί στους μαθητές το σεβασμό και την εκτίμηση του ελληνικού και των άλλων πολιτισμών, ώστε να προωθούνται η ανοχή και η αρμονία ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	Ετήσιος προγραμματισμός στόχων και δράσεων από κάθε εκπαιδευτικό και το σχολείο συνολικά.
	Πληρότητα ετήσιας έκθεσης αυτό-αξιολόγησης σχολείου.
	Πολιτική ενδοσχολικής επιμόρφωσης.
	Πολιτική κατ' οίκον εργασιών.

	Πολιτική αντιμετώπισης συχνών μαθητικών απουσιών.
	Πολιτική πρόληψης της θυματοποίησης και διακρίσεων σε βάρος οποιουδήποτε μαθητή.
	Πολιτική υγείας (πρώτων βοηθειών και υγιεινής διατροφής).
	Πολιτική ασφαλείας των μαθητών στο σχολείο (έλεγχος εφημεριών, εισόδου/εξόδου ατόμων ή ομάδων μη σχετιζόμενων με το σχολικό χώρο) και κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.
	Πολιτική αντιμετώπισης καταστάσεων φυσικών καταστροφών.
	Πολιτική βιώσιμης ανάπτυξης.
	Πολιτική για τη διαπολιτισμικότητα και την ετερότητα.
	Πολιτική διαχείρισης παραπόνων.
ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	Χορήγηση αρμοδιοτήτων σε κάθε εκπαιδευτικό και έλεγχος εφαρμογής τους.
	Αριθμός των ημερών πραγματοποιηθείσας λειτουργίας του σχολείου.
	Αναλογία πραγματοποιηθεισών ωρών λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τις προγραμματισμένες ώρες διδασκαλίας ανά τάξη και μάθημα.
	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες προγραμματισμού και εφαρμογής του σχολικού προγράμματος.
	Αριθμός και διάρκεια συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων για κάθε κατά θέμα.
	Συμμετοχή της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου στην εκπόνηση σχεδίων δράσης, ομάδων συντονισμού και αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.
	Έλεγχος ωραρίου των εκπαιδευτικών.
	Αριθμός και διάρκεια συνεδριάσεων για κάθε θέμα του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
	Αριθμός και διάρκεια συνεδριάσεων για κάθε θέμα της Σχολικής Επιτροπής.
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	
	Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση.
	Συμβουλευτική υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.
	Σταθερότητα διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα.
ΗΓΕΣΙΑ	
	Σταθερότητα και δέσμευση της διεύθυνσης σε κοινό όραμα.
	Κατάρτιση κοινά αποδεκτού σχεδίου βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου με επιτεύξιμους στόχους, δράσεις και αξιολόγηση αυτών.
	Ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και στήριξη αυτών από τη διεύθυνση.
	Συντονισμός και έλεγχος της πορείας επίτευξης των στόχων για τη βελτίωση της μάθησης και την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
	Άσκηση της συμμετοχικής διαδικασίας/ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων.
	Στήριξη κάθε μέλους του συλλόγου διδασκόντων από τη διεύθυνση του σχολείου.
	Αποφασιστικότητα της σχολικής διεύθυνσης στη διαχείριση κρίσεων/αδυναμιών στη σχολική λειτουργία.
	Παρώθηση της σχολικής διεύθυνσης προς τους μαθητές για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της γενικότερης ανάπτυξής τους.

	Ελεύθερη επικοινωνία για κάθε βασικό θέμα της σχολικής ζωής.
	Συνεπής εφαρμογή των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου.
	Πρωτόθση ίσων ευκαιριών και αντιμετώπισης των διακρίσεων.
	Αποτελεσματική συνεργασία διεύθυνσης-γονέων.
	Εφοδιασμός του σχολείου με υλικοτεχνικό εξοπλισμό.
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	
	Σχέσεις μεταξύ μαθητών
	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών
	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητές
	Σχέσεις μεταξύ σχολείου με γονείς
	Σχέσεις σχολείου με τοπικούς φορείς ή άλλα σχολεία.

ΕΚΡΟΕΣ	
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Περιγραφική παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών ανά μάθημα, τάξη, φύλο, εθνική προέλευση και επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους (Προστιθεμένη Αξία κάθε μαθητή).
	Περιγραφική παρουσίαση των αναγκών των μαθητών ανά μάθημα, τάξη, φύλο, εθνική προέλευση και επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους (Προστιθεμένη Αξία κάθε μαθητή).
ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ-ΔΙΑΡΡΟΗ	
	Ποσοστά (%) επιτυχούς φοίτησης των μαθητών σε συνολικό επίπεδο σχολείου και ανά τάξη, τμήμα, φύλο, εθνική προέλευση, επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και αναγκών.
	Ποσοστά (%) μετεγγραφών των μαθητών από και προς το σχολείο, διακοπής φοίτησης και απόρριψης λόγω απουσιών.
	Ποσοστό (%) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα που ενσωματώθηκαν επιτυχώς.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ-ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Εκδήλωση αισθημάτων αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και εμπιστοσύνης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού.
	Εκδήλωση ενδιαφέροντος των μαθητών για τα συναισθήματα των άλλων.
	Εκδήλωση ικανοποίησης των μαθητών για την αυτο-εικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους.
	Ειρηνική επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων από τους μαθητές.

	Θετική στάση των μαθητών στη μάθηση.
	Ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους μαθητές.
	Εκδήλωση ενδιαφέροντος των μαθητών για εθελοντική προσφορά.
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Κατανόηση των μαθητών για τις επιδράσεις άλλων πολιτισμών στον εθνικό.
	Συμμετοχή των μαθητών σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες.
	Σεβασμός και εκτίμηση του ελληνικού πολιτισμού και των παραδόσεών του από τους μαθητές.
	Σεβασμός και εκτίμηση των άλλων πολιτισμών και των παραδόσεών τους από τους μαθητές.
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο (γλωσσικές, μαθηματικές, χρήσης νέων τεχνολογιών και των υπολοίπων μαθημάτων) σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής.
	Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης από τους μαθητές.
	Εκδήλωση δημιουργικότητας και ανάληψης ευθύνης από τους μαθητές με την πραγματοποίηση ομαδικών συνθετικών εργασιών.

Παράρτημα 6: «Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για τις Θεματικές Περιοχές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας»

Επιλέξτε το φύλο σας

- 1 Άνδρας
- 2 Γυναίκα

Πληκτρολογήστε την ηλικία σας

Επιλέξτε το επίπεδο των βασικών σπουδών σας *

- 1 Παιδαγωγική Ακαδημία
- 2 Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
- 3 Άλλο Τμήμα ΑΕΙ
- Other:

Επιλέξτε τις πρόσθετες σπουδές σας *

- Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο
- Μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ
- Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Other:

Πληκτρολογήστε τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σας *

Πληκτρολογήστε τη συνολική υπηρεσία σας ως διευθυντής σχολικής μονάδας *

Επιλέξτε την περιοχή του σχολείου σας *

- Μεγάλο αστικό κέντρο (άνω των 100.000 κατοίκων)
- Μικρή πόλη
- Αγροτική/νησιωτική περιοχή

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε δείκτες αξιολόγησης του συνολικού εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (και σχολικής τάξης) που έχουν προταθεί ερευνητικά τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε δείκτη αξιολόγησης την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αποτελεσματική αξιολόγηση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (και σχολικής τάξης) πρέπει να καταγράφει και να αποτιμά τα ακόλουθα:

ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

γεωγραφική θέση σχολείου *

1 2 3 4 5

αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών σε κάθε τάξη *

1 2 3 4 5

μέγεθος κάθε τάξης αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών της *

1 2 3 4 5

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ

στατικότητα και ασφάλεια του σχολικού κτιριακού ιστού *

1 2 3 4 5

κατάσταση υγιεινής και καθαριότητας *

1 2 3 4 5

κατάσταση της υδροδότησης *

1 2 3 4 5

κατάσταση της αποχέτευσης *

1 2 3 4 5

ασφάλεια και λειτουργικότητα του ηλεκτρολογικού εξοπλισμού *

1 2 3 4 5

ασφαλής και ανεμπόδιση διέλευση στις εξόδους κινδύνου *

1 2 3 4 5

στέρωση πρόσθετων κατασκευών στους χώρους του σχολείου *

1 2 3 4 5

καταλληλότητα χώρων και υποδομών του σχολείου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και ατόμων με ειδικές ανάγκες *

1 2 3 4 5

ελεύθερη είσοδος και κυκλοφορία μαθητών και ατόμων με ειδικές ανάγκες *

1 2 3 4 5

ελεγχόμενη είσοδος ατόμων που δεν σχετίζονται με το σχολείο *

1 2 3 4 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

εύχρηστη λειτουργικότητα των κύριων διδακτικών αιθουσών *

1 2 3 4 5

εύχρηστη λειτουργικότητα των εργαστηρίων πληροφορικής, φυσικής-χημείας, μουσικής, καλλιτεχνικών και ξένων γλωσσών *

1 2 3 4 5

εύχρηστη λειτουργικότητα εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικού εξοπλισμού

1 2 3 4 5

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

επάρκεια χρηματοδότησης *

1 2 3 4 5

ποσοστιαία (%) κατανομή εσόδων ανά κατηγορία προβλεπόμενης δαπάνης *

1 2 3 4 5

αναλογία δαπανών ανά μαθητή *

1 2 3 4 5

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

πληρότητα του σχολείου ως προς τον αριθμό, τη θέση και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών *

1 2 3 4 5

επιστημονική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού *

1 2 3 4 5

συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και διοικητική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού *

1 2 3 4 5

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο μαθητών ανά τάξη *

1 2 3 4 5

πολιτισμική σύνθεση μαθητών ανά τάξη *

1 2 3 4 5

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

περιγραφική καταγραφή γνώσεων και επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος από το προηγούμενο σχολικό έτος *

1 2 3 4 5

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ

αντιστοιχία διδασκαλίας μαθημάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα *

1 2 3 4 5

σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας κάθε μαθήματος *

1 2 3 4 5

σαφήνεια στόχων, διδακτικών μεθόδων, δραστηριοτήτων και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας *

1 2 3 4 5

εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τη συγκέντρωση, την παρώθηση, τη μεταγνώση και την εφαρμογή των νέων γνώσεων από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών *

1 2 3 4 5

αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου για μάθηση *

1 2 3 4 5

αξιοποίηση εποπτικών μέσων, υλικοτεχνικής υποδομής και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία *

1 2 3 4 5

αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τους μαθητές *

1 2 3 4 5

σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τις κλίσεις, τις ανάγκες/δυνατότητες και τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών *

1 2 3 4 5

συχνότητα εργασιών με στόχο την απλή εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

συχνότητα εργασιών με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και μάθησης των μαθητών *

1 2 3 4 5

αξιολόγηση εργασιών και απαντήσεων των μαθητών με στόχο την ανατροφοδότησή τους *

1 2 3 4 5

υποβολή ερωτήσεων και ανάθεση εργασιών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με κατανοητό τρόπο *

1 2 3 4 5

στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση *

1 2 3 4 5

συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα *

1 2 3 4 5

ενδοσχολικές/εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (έρευνα σε πηγές, επισκέψεις σε μουσεία/εκθέσεις/εργαστήρια, ομιλίες-παρουσιάσεις μαθητών ή ειδικών/επιστημόνων προς μαθητές, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων) *

1 2 3 4 5

ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

προσδοκίες εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές *

1 2 3 4 5

συμβουλευτική μαθητών *

1 2 3 4 5

ενίσχυση επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και το σχολείο *

1 2 3 4 5

αντιμετώπιση φαινομένων συχνών απουσιών των μαθητών *

1 2 3 4 5

λειτουργία ειδικών προγραμμάτων στήριξης για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής και τμήματα ένταξης) *

1 2 3 4 5

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ & ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

τρόποι καλλιέργειας της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας των μαθητών από το σχολείο *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές του να διακρίνουν το κοινωνικό από το ατομικό συμφέρον και να σέβονται τους νόμους και τους θεσμούς της δημοκρατίας *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους ανεχόμενοι, παράλληλα, τις διαφορετικές απόψεις *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές να επιδεικνύουν υπεύθυνη συμπεριφορά *

1 2 3 4 5

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοηθά τους μαθητές να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε εθελοντικά προγράμματα προσφοράς στην τάξη, στο σχολείο και την τοπική κοινωνία *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές να συνεργάζονται με μαθητές από διαφορετική θρησκεία, εθνική, πολιτισμική ή κοινωνικο-οικονομική προέλευση *

1 2 3 4 5

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί την κατανόηση και την εκτίμηση του ελληνικού πολιτισμού *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτισμικών επιδράσεων που έχουν διαμορφώσει τον εθνικό πολιτισμό *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο παρωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες *

1 2 3 4 5

τρόποι με τους οποίους το σχολείο καλλιεργεί στους μαθητές το σεβασμό και την εκτίμηση του ελληνικού και των άλλων πολιτισμών, ώστε να προωθούνται η ανοχή και η αρμονία ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις *

1 2 3 4 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ετήσιος προγραμματισμός στόχων και δράσεων από κάθε εκπαιδευτικό και το σχολείο συνολικά *

1 2 3 4 5

πληρότητα ετήσιας έκθεσης αυτο-αξιολόγησης σχολείου *

1 2 3 4 5

πολιτική ενδοσχολικής επιμόρφωσης *

1 2 3 4 5

πολιτική κατ' οίκον εργασιών *

1 2 3 4 5

πολιτική αντιμετώπισης συχνών μαθητικών απουσιών *

1 2 3 4 5

πολιτική πρόληψης της θυματοποίησης και διακρίσεων σε βάρος οποιουδήποτε μαθητή *

1 2 3 4 5

πολιτική υγείας (πρώτων βοηθειών και υγιεινής διατροφής) *

1 2 3 4 5

πολιτική ασφαλείας των μαθητών στο σχολείο (έλεγχος εφημεριών, εισόδου/εξόδου ατόμων ή ομάδων μη σχετιζόμενων με το σχολικό χώρο) και κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις *

1 2 3 4 5

πολιτική αντιμετώπισης καταστάσεων φυσικών καταστροφών *

1 2 3 4 5

πολιτική βιώσιμης ανάπτυξης *

1 2 3 4 5

πολιτική για τη διαπολιτισμικότητα και την ετερότητα *

1 2 3 4 5

πολιτική διαχείρισης παραπόνων *

1 2 3 4 5

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

χορήγηση αρμοδιοτήτων σε κάθε εκπαιδευτικό και έλεγχος εφαρμογής τους *

1 2 3 4 5

αριθμός των ημερών πραγματοποιηθείσας λειτουργίας του σχολείου *

1 2 3 4 5

αναλογία πραγματοποιηθεισών ωρών λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τις προγραμματισμένες ώρες διδασκαλίας ανά τάξη και μάθημα *

1 2 3 4 5

συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες προγραμματισμού και εφαρμογής του σχολικού προγράμματος *

1 2 3 4 5

αριθμός και διάρκεια συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων για κάθε θέμα *

1 2 3 4 5

συμμετοχή της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου στην εκπόνηση σχεδίων δράσης, ομάδων συντονισμού και αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου *

1 2 3 4 5

έλεγχος ωραρίου των εκπαιδευτικών *

1 2 3 4 5

αριθμός και διάρκεια των συνεδριάσεων για κάθε θέμα του συλλόγου διδασκόντων με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων *

1 2 3 4 5

αριθμός και διάρκεια των συνεδριάσεων για κάθε θέμα της σχολικής επιτροπής *

1 2 3 4 5

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση *

1 2 3 4 5

συμβουλευτική υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών *

1 2 3 4 5

σταθερότητα διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα *

1 2 3 4 5

ΗΓΕΣΙΑ

σταθερότητα και δέσμευση της διεύθυνσης σε κοινό όραμα *

1 2 3 4 5

κατάρτιση κοινά αποδεκτού σχεδίου βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου με επιτεύξιμους στόχους, δράσεις και αξιολόγηση αυτών *

1 2 3 4 5

ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και στήριξη αυτών από τη διεύθυνση *

1 2 3 4 5

συντονισμός και έλεγχος της πορείας επίτευξης των στόχων για τη βελτίωση της μάθησης και την ομαλή λειτουργία του σχολείου *

1 2 3 4 5

άσκηση της συμμετοχικής διαδικασίας/ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων *

1 2 3 4 5

στήριξη κάθε μέλους του συλλόγου διδασκόντων από τη διεύθυνση του σχολείου *

1 2 3 4 5

αποφαστικότητα της σχολικής διεύθυνσης στη διαχείριση κρίσεων/αδυναμιών στη σχολική λειτουργία *

1 2 3 4 5

παράθεση της σχολικής διεύθυνσης προς τους μαθητές για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και την γενικότερης ανάπτυξής τους *

1 2 3 4 5

ελεύθερη επικοινωνία για κάθε βασικό θέμα της σχολικής ζωής *

1 2 3 4 5

συνεπής εφαρμογή των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου *

1 2 3 4 5

προώθηση των ίσων ευκαιριών και αντιμετώπιση των διακρίσεων *

1 2 3 4 5

αποτελεσματική συνεργασία διεύθυνσης και γονέων *

1 2 3 4 5

εφοδιασμός του σχολείου με υλικοτεχνικό εξοπλισμό *

1 2 3 4 5

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

σχέσεις μεταξύ μαθητών *

1 2 3 4 5

σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών *

1 2 3 4 5

σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητές *

1 2 3 4 5

σχέσεις μεταξύ σχολείου με γονείς *

1 2 3 4 5

σχέσεις σχολείου με τοπικούς φορείς ή άλλα σχολεία *

1 2 3 4 5

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

περιγραφική παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών ανά μάθημα, τάξη, φύλο, εθνική προέλευση και επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους («προστιθέμενη αξία κάθε μαθητή») *

1 2 3 4 5

περιγραφική παρουσίαση των αναγκών των μαθητών ανά μάθημα, τάξη, φύλο, εθνική προέλευση και επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους («προστιθέμενη αξία κάθε μαθητή») *

1 2 3 4 5

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ - ΔΙΑΡΡΟΗ

ποσοστά (%) επιτυχούς φοίτησης των μαθητών σε συνολικό επίπεδο σχολείου και ανά τάξη, τμήμα, φύλο, εθνική προέλευση, επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και αναγκών *

1 2 3 4 5

ποσοστά (%) μετεγγραφών των μαθητών από και προς το σχολείο, διακοπής φοίτησης και απόρριψης λόγω απουσιών *

1 2 3 4 5

ποσοστά (%) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα που ενσωματώθηκαν επιτυχώς *

1 2 3 4 5

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ - ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

εκδήλωση αισθημάτων αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και εμπιστοσύνης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού *

1 2 3 4 5

εκδήλωση ενδιαφέροντος των μαθητών για τα συναισθήματα των άλλων *

1 2 3 4 5

εκδήλωση ικανοποίησης των μαθητών για την αυτο-εικόνα και την αυτοπεποίθησή τους *

1 2 3 4 5

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους *

1 2 3 4 5

ειρηνική επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

θετική στάση των μαθητών στη μάθηση *

1 2 3 4 5

ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

εκδήλωση ενδιαφέροντος των μαθητών για εθελοντική προσφορά *

1 2 3 4 5

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

κατανόηση των μαθητών για τις επιδράσεις άλλων πολιτισμών στον εθνικό *

1 2 3 4 5

συμμετοχή των μαθητών σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες *

1 2 3 4 5

σεβασμός και εκτίμηση του ελληνικού πολιτισμού και των παραδόσεών του από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

σεβασμός και εκτίμηση των άλλων πολιτισμών και των παραδόσεών τους από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο (γλωσσικές, μαθηματικές, χρήσης νέων τεχνολογιών και των υπολοίπων μαθημάτων) σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής *

1 2 3 4 5

ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης από τους μαθητές *

1 2 3 4 5

εκδήλωση δημιουργικότητας και ανάληψης ευθύνης από τους μαθητές με την πραγματοποίηση ομαδικών συνθετικών εργασιών *

1 2 3 4 5

Παράρτημα 7: «Αριθμοί Δημοσίων Σχολείων Γενικής Αγωγής Νομαρχίας Πειραιά κατά Γραφείο Π.Ε. Πειραιά, σχολικό έτος 2010-2011»

ΑΡΙΘΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΝΟΜΑΡΧΙΑΣ ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΤΑ ΓΡΑΦΕΙΟ Π.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ, σχολικό έτος 2010-2011					
Α/Α	ΓΡΑΦΕΙΟ Π.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ	ΜΕΓΑΛΟ ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ	ΜΙΚΡΗ ΠΟΛΗ	ΑΓΡΟΤΙΚΗ/ ΝΗΣΙΩΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΣΥΝΟΛΟ
01	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	11	0	6	17
02	1 ^ο	30	6	0	36
03	2 ^ο	10	25	0	35
04	3 ^ο	0	33	13	46
05	4 ^ο	0	24	0	24
06	5 ^ο	0	0	22	22
	ΣΥΝΟΛΟ	51	88	41	180

Παράρτημα 8: «Αριθμοί Δημοσίων Σχολείων Γενικής Αγωγής Νομαρχίας Πειραιά κατά Γεωγραφική Περιοχή, σχολικό έτος 2010-2011»

ΑΡΙΘΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΝΟΜΑΡΧΙΑΣ ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΤΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ, σχολικό έτος 2010-2011					
Αστικές περιοχές	σχολεία	Ημιαστικές περιοχές	σχολεία	Αγροτικές/ νησιωτικές περιοχές	σχολεία
Πειραιάς	51				
Ν.Φάληρο	2				
Σύνολο	53				
		Νίκαια	25		
		Κερασίσι	24		
		Κορυδαλλός	18		
		Σαλαμίνα	13		
		Πέραμα	8		
		Ρέντης	6		
		Δραπετσώνα	4		
		Ν. Ικόνιο	1		
		Σύνολο	99		
				Αίγινα	8
				Τροιζηνία	8
				Κύθηρα	6
				Πόρος	2
				Ύδρα	2
				Σπέτσες	1
				Μέθανα	1
				Σύνολο	28

Το ζήτημα της εξέτασης και επιλογής των Θεματικών Περιοχών Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό θέμα ερευνών και συζητήσεων για τη θέσπιση και εφαρμογή της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Το παρόν βιβλίο μελετά ένα ευρύ πεδίο 23 προτεινόμενων Θ.Π.Α. στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνώντας τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά με σκοπό να εντοπίσει ποιες από τις προτεινόμενες Θ.Π.Α. προτιμούν οι αποκρινόμενοι για την αξιολόγηση το παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα τους. Η παρούσα έρευνα έδειξε τη γενικά θετική στάση των διευθυντών σε αυτές τις Θ.Π.Α., ωστόσο, οι διευθυντές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη θέση αυτή ή στη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία να συνηγορούν περισσότερο υπέρ αυτών σε αντίθεση με τους εμπειρότερους. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι οι διευθυντές λόγω της εποπτικής θέσης και του θεσμικού ρόλου τους προκρίνουν την συντριπτική πλειονότητα των προτεινόμενων θεματικών περιοχών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία αποτύπωσης και βελτίωσης του προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαίδευση.

Ο συγγραφέας υπηρετεί ως διευθυντής στο 2^ο δημοτικό σχολείο Δραπετσώνας, ενώ υπηρέτησε επί διετία ως συντονιστής εκπαίδευσης στο Γραφείο Εκπαίδευσης στην πρεσβεία της Ελλάδος στο Λονδίνο. Κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στο αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στο αντικείμενο «Αποτελεσματική Μάθηση» από το Institute of Education του Πανεπιστημίου Λονδίνου, Πτυχίο Φιλολογίας με ειδίκευση στη Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική Φιλολογία από το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Δίπλωμα Διετούς Μετεκπαίδευσης στη Γενική Αγωγή από το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τα επιστημονικά ενδιαφέροντά του εστιάζονται σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και σε θέματα μάθησης και ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.