

**Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης**

**Training and professional development of teachers through the processes and practices of school self-evaluation: Case study**

**Ελένη Σοφού**, Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, [elenasofou9@gmail.com](mailto:elenasofou9@gmail.com)

**Eleni Sofou**, Teacher of secondary education, [elenasofou9@gmail.com](mailto:elenasofou9@gmail.com)

**Ειρήνη Διερωνίτου**, Λέκτορας στον τομέα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, [dieronitou.i@unic.ac.cy](mailto:dieronitou.i@unic.ac.cy)

**Irene Dieronitou**, Lecturer on the field of Education Policy and Leadership at the University of Nicosia, [dieronitou.i@unic.ac.cy](mailto:dieronitou.i@unic.ac.cy)

**Abstract:** The present research focuses on the ways with which secondary school teachers' professional development could be achieved through the practices of school unit self-evaluation. Moreover, it investigates teachers' beliefs about the basic conditions required for their role in school self-evaluation. The research uses a sample of the secondary education teachers of Pella's Prefecture. By using a quantitative methodology, this study suggests that teachers regard the creation of teacher professional learning communities as the most important mechanism of school self-evaluation.

**Key words:** teacher training, teacher professional development, school self-evaluation.

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Επίσης, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι θα τηρηθούν οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Η έρευνα χρησιμοποιεί δείγμα από τον πληθυσμό των διδασκόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας. Μέσω της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, ως βασικό αποτέλεσμα προκύπτει ότι ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην



επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή και την αποτίμηση δεδομένων που τό αφορούν.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

## Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια πολλές μεταρρυθμίσεις, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, κοινή παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό αναπτυξιακό μοχλό σε μια χώρα, αφού έχει ουσιώδεις προεκτάσεις στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των πολιτών της. Κάθε αλλαγή είναι ούτως ή άλλως δύσκολο να γίνει αποδεκτή, ειδικά στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και τα σχολεία και οι διδάσκοντες λαμβάνουν το ρόλο του απλού διεκπεραιωτή της. Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση λοιπόν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται κατόπιν ενδελεχούς περίσκεψης, κρίνοντας πολλούς παράγοντες και, κυρίως να αποβλέπει στη βελτίωση, παρότι τα αποτελέσματά της παράγουν αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμη βάση.

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία, που αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες είτε σε ευρεία έκταση είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων. Ένας από τους σκοπούς του θεσμού αυτού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στη μάθηση των μαθητών, καθιστά την προσδοκία αυτή εξίσου σοβαρή. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς-πρακτικές που σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία (Μιχαηλίδου, 2008· Brady, 2009· Creemers & Kyriakides, 2010· Ross & Bruce, 2012· Δεδούλη, 2001· Καπαχτσή, 2011· Μάγος, 2005· Huber, 2011) έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ακολουθώντας τους προαναφερθέντες προβληματισμούς, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, στοχεύει να διερευνήσει αν αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται οι προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους.

## 1. Εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωσή του

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως θεμελιώδους σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) επισημαίνει χαρακτηριστικά: «*Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα*» (σ.202) και ορίζοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό ως «*συνδεδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών και δράσεων του οργανισμού*» (σ. 185). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) συμπληρώνουν πως ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διεκπεραιωτής των κατευθυντήριων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά τό συνδιαμορφώνει, αφήνοντας το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των μεθόδων που ακολουθεί, των μέσων που χρησιμοποιεί και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συστρατεύει, αναδεικνύοντας αξίες και καθοδηγώντας το μάθημα προς τους αντικειμενικούς του στόχους.

Ο εκπαιδευτικός, όμως παράλληλα με το έργο του, έρχεται αντιμέτωπος με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, όπως οι πιέσεις λόγω των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης, σε παγκόσμιο επίπεδο, τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης (Κιουρτσής & Ταπράνη, 2006). Η διαρκής προώθηση της καινοτομίας στους οργανισμούς, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012), αλλά και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό (Παπαναούμ, 2005). Ως αποτέλεσμα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας πρώτης γραμμής, αφού θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά (των μαθητών), οικονομικά και κοινωνικά (απέναντι στην κοινωνία) αποτελέσματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (Ξωχέλλης, 2003). Την ευθύνη αυτή την επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, που απαρτίζει μια σχολική μονάδα και διεκπεραιώνει ένα συλλογικό έργο. Συγχρόνως, ανήκει και σε έναν επαγγελματικό κλάδο που, αν και καλείται να παράγει έργο υψίστης σημασίας, με ποικίλους αποδέκτες, όπως μαθητές, γονείς, αλλά και το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρόλα αυτά δεν τού παρέχεται επαρκής αυτονομία και δικαιοδοσία για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων επάνω στο έργο αυτό (Παπαναούμ, 2005). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει να αντιμετωπίσει μια πληθώρα προκλήσεων προερχόμενες από τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Καρατζιά & Σταυλιώτη, 2002).

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως κάθε προσπάθεια για γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης προϋποθέτει παράλληλα την αλλαγή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της, αφού αυτοί αναδεικνύονται ως βασικοί διαμορφωτές της. Συνεπώς, η επιμόρφωση και, γενικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων αποβαίνουν καθοριστικές για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ως *επιμόρφωση*, η Παπαναούμ (2008) ονομάζει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. Αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών του γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων (Μαυρογιώργος, 2005). Λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, εμβάθυνση, ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης του διδάσκοντα (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005) και αναγνωρίζεται ως επιτακτική ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Δάντη, 2005). Η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη τυπική και ως άτυπη μορφής. Στην παρούσα έρευνα, ως *επιμόρφωση*, εννοούνται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τυπικές (βασική εκπαίδευση, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.), αλλά και άτυπες δραστηριότητες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) (Δούκας κ.ά., 2007). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, ο εκπαιδευτικός αποκτά *σταδιακά εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και διαμόρφωσης προσωπικών σχημάτων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών καταστάσεων* (Ματσαγγούρας, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έχει σαφή γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008), μέσα από συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες με τις οποίες έρχεται ο εκπαιδευτικός σε επαφή ατομικά ή και ομαδικά με τους συναδέλφους του (Τσίγγου, 2011), συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σε άμεσο ή έμμεσο όφελος του ίδιου του ατόμου, αλλά και του σχολείου στο οποίο ασκεί το έργο του (Day, 2003). Με τη θέση αυτή συντάσσονται και οι Βοζαίτης και Υφαντή (2008), όπου επισημαίνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπορεύεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της διοίκησης. Στην παρούσα έρευνα, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τις διαστάσεις αυτές που μαρτυρούνται από: α) νέες και καλύτερης ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες, β) τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική του μονάδα, γ) τη βελτίωση των στάσεων και των πεποιθήσεών του ως προς το ρόλο του και απέναντι στο σχολείο του, δ) την επαγγελματική του ικανοποίηση και ε) την ενίσχυση του κοινωνικού του κύρους και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005).

## 2. Αυτοαξιολόγηση σχολείου: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντάσσεται στη γενικότερη έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) και θεσμοθετείται με την Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. Βάσει της τελευταίας, ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Προσδιορίζεται, συνάμα, η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Σύμφωνα με την παραπάνω νομοθεσία, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών που υποστηρίζει την αλλαγή σε δομές, διαδικασίες, σχέσεις και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και αποβλέπει στη βελτίωση της ίδιας της μονάδας, την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Αφορά σε συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό αυτό και διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου βασίζεται στη «λογική της βελτίωσης», οπότε ως προς τον προσανατολισμό της αφορά ανατροφοδοτική αξιολόγηση, ως προς το χρόνο χαρακτηρίζεται ως συνεχής και διαμορφωτική και συνολικά εσωτερική ως προς τον φορέα αξιολόγησης (Καπαχτή, 2011).

Στο πλαίσιο του νέου αυτού θεσμού περιλαμβάνονται τρεις τομείς, με τους επιμέρους δείκτες τους. Ο πρώτος τομέας αφορά στα Δεδομένα του σχολείου, δηλαδή στα μέσα και τους πόρους, που αυτό διαθέτει, αλλά και στην καταγραφή των ελλείψεών του. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται σε διαδικασίες της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα στην Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του σχολείου, στη Διδασκαλία και Μάθηση, στο Κλίμα και στις Σχέσεις του σχολείου και στα Προγράμματα, στις Παρεμβάσεις και στις Δράσεις Βελτίωσης. Τέλος, ο τρίτος τομέας αφορά στα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα του σχολείου. Οι αρμοδιότητες της κάθε περιοχής ευθύνης των παραπάνω τομέων και τους αντίστοιχους δείκτες, κατανέμονται σε υποεπιτροπές που συνιστούν οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας συνολικά, δηλαδή η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας (Πασιάς, κ.ά., 2012).

## 3. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένη στη σχολική μονάδα, έχει συστημικό χαρακτήρα και πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, όπως παράγοντες (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), δομές (οργανωτικές και διοικητικές), διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά. Κυρίως, όμως, συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με



ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και στην αναμόρφωση και διαρκή επικαιροποίηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο και στη δυναμική της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού.

### **3.1. Μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι ως επιμέρους σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τη διαμόρφωση της «κουλτούρας αξιολόγησης» του σχολείου, μέσω της συνεργασίας και των μελών της και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών της μονάδας. Συγκεκριμένα αναφέρει πως αυτή η κουλτούρα αξιολόγησης στο σχολείο εισάγει και καθιερώνει τέσσερα βασικά στοιχεία.

Το πρώτο αφορά στη διενέργεια συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσεται από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών ξεχωριστά και ανάλογα με το δείκτη με τον οποίο καλούνται να ασχοληθούν. Ακολουθεί η καταγραφή της Ετήσιας Έκθεσης του σχολείου, ως προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συν-απόφασης των επιμέρους ομάδων εργασίας. Η αξιοποίηση των ευρημάτων των πληροφοριών που θα προκύψουν από τη διάγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, θα οδηγήσουν στην επιλογή των στόχων και των σχετικών διαδικασιών δράσης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ευεργετική για τους ίδιους, αφού αναπτύσσονται και αξιοποιούνται συγκεκριμένες δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα, η αξιοποίηση της εμπειρίας και ο συνυπολογισμός όλων των παραγόντων που συνθέτουν μια προβληματική κατάσταση. Επίσης, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για το σχολείο εξασφαλίζει την καλύτερη ποιότητα της απόφασης, καθώς στηρίζεται στη γνώση και την πληροφόρηση όλων των μελών, στη δυνατότητα έκφρασης περισσότερης δημιουργικής σκέψης, στην κατανόηση και την αύξηση του βαθμού αποδοχής της ληφθείσας απόφασης, στην τόνωση του ηθικού και στην αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τέλος είναι καθοριστική στη δέσμευσή τους στην εφαρμογή των αποφάσεων αυτών και εγκαθίσταται ένας συμμετοχικός τρόπος ηγεσίας. Καλλιεργείται, έτσι, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα, να μεταβαίνει αυτή σε μια μαθηνοσά κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ίδιας της μονάδας γενικότερα, όσο και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν και έχουν ως τελικό αποδέκτη τους ίδιους τους μαθητές (Bickmore, 2011).

Το δεύτερο στοιχείο που αναπτύσσεται μέσω της κουλτούρας αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση μεταξύ των «ομοτέχνων» εκπαιδευτικών (peer-to-peer evaluation) του σχολείου, μέσω των τρόπων που επινοούν οι διδάσκοντες για την πραγματοποίηση της συναδελφικής ανατροφοδότησης. Η τελευταία αποτελεί άτυπη υποστηρικτική δομή προς όφελος των

εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους. Η ίδια η μικροδιδασκαλία αποτελεί μορφή επιμόρφωσης, στην περίπτωση της παρατήρησής της από άλλους εκπαιδευτικούς (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013), αφού πραγματοποιείται η ετεροανάλυσή της, δηλαδή η συνεργατική ανάλυση και αξιολόγηση και αποτελεί στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης (Μιχαλακοπούλου, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως χώρος μάθησης για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ίδια η διδακτική πράξη αποτελεί πηγή γνώσης για το διδάσκοντα (Δεδούλη, 2005: 417). Αντίστοιχα, οι καθημερινές αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας εξυπηρετούν στη διανομή γνώσεων, πρακτικών και αμοιβαίας διαπραγμάτευσης νοημάτων σε όλα τα μέλη της (Χριστοδούλου, 2013).

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

Τέλος η θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης και η διαφορά της με τις επιμορφώσεις άλλης μορφής είναι η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου (Παπαναούμ, 2005). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ξεκινά από συγκεκριμένες ανάγκες, όπως αυτές διαπιστώνονται και προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης (Καψάλης, 2005). Με την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε αντίστοιχα προγράμματα, επιτυγχάνεται η σταδιακή ωρίμανση στην εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναπτύσσονται συνεργασίες και συντελείται η απαραίτητη ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, η οποία μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Ο τρόπος αυτός είναι καθοριστικός στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης και το σχολείο μετασχηματίζεται σε ένα ανοιχτό σύστημα (Κύρδη, 2011), το οποίο δύναται να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω τέσσερις *μηχανισμοί-πρακτικές της αυτοαξιολόγησης*, οι οποίες στηρίζονται στην εγκαθίδρυση της κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, αναμένεται να έχουν ως

αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζεται στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.

### 3.2. Προϋποθέσεις για την επίτευξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την Πετρίδου (2005), απαραίτητη για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η υποκίνηση για την ενεργό τους συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και της καλλιέργειας σχετικής νοοτροπίας. Η Πάσουλα (2005) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική εμπλοκή και συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθιστά απαραίτητη τη συνδρομή της Πολιτείας σε ρόλο υποβοηθητικό κι όχι ανασταλτικό ή καταπιεστικό. Άλλωστε, καμία εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία επιβαλλόμενη άνωθεν δεν μπορεί να ωριμάσει ως ανάγκη των εκπαιδευτικών ώστε να τούς υποκινήσει (Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005).

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης κινήτρων στηρίζεται από αντίστοιχες θεωρίες, κατά τις οποίες ένα άτομο υποκινείται όταν προσδοκά η προσπάθειά του να έχει αποτέλεσμα, όταν τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για αυτό (Θεωρία της ενίσχυσης), ώστε να παραμείνει δεσμευμένο στους στόχους (Θεωρία της στοχοθέτησης) (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Η απουσία των κινήτρων αυτών προκαλεί την αποδυνάμωση κάθε προσπάθειας του ατόμου για περαιτέρω επιμόρφωση, η οποία αποβλέπει στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, για να παρωθηθούν μακροπρόθεσμα στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, χρειάζεται να διατηρούν ζωντανή την προσδοκία ότι η Πολιτεία θα ανταποκριθεί στις ανάγκες σχετικά με τις υποδομές, τα μέσα του σχολείου και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Αυτές με τη σειρά τους θα προκύψουν μέσα από τις δυνατότητες που τους παρέχονται στο καθημερινό τους έργο στο σχολείο και θα στοχεύουν τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους.

Η δεύτερη βασική προϋπόθεση αναφέρεται στην υλική υποστήριξη, αλλά και στην υποστήριξη από πρόσωπα, όπως ο κριτικός φίλος κατά τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση. Ως υλική υποστήριξη εννοείται η εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και υποδομών για τις διαδικασίες, αλλά και η προσδοκία για την ικανοποίηση ενδεχόμενων ελλείψεων σε αυτά. Η στήριξη του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία δύναται να είναι πρακτικού επιπέδου, δηλαδή η παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και της οικονομικής διευκόλυνσης στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, απαραίτητη είναι η επαρκής προετοιμασία και η επιστημονική πληρότητα του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης, αφού ζητείται από αυτόν να αντεπεξέλθει σε νέους ρόλους (Μουλαδούδης, 2005), κυρίως κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.

Ο κριτικός φίλος αφορά σε πρόσωπο εκτός σχολείου με σκοπό να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αλλαγής και τις ομάδες του σχολείου στη συλλογή δεδομένων



(Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005α). Επίσης, ο ρόλος του κριτικού φίλου ανάγεται σε βοηθό-συνερευνητή, ο οποίος χρησιμοποιώντας λεπτούς χειρισμούς, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να απελευθερώσουν τη διάθεσή τους για έρευνα σε θέματα που τους αφορούν και τούς ενδιαφέρουν σχετικά με το σχολείο, να κινηθούν προς νέες κατευθύνσεις, δημιουργώντας, συνάμα, ένα ψυχολογικά ασφαλές κλίμα-πλαίσιο (Μουλαδούδης, 2005). Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζεται οριζόντια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την ανώτερη θέση ενός «μέντορα», εξαιτίας της εμπειρίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων του τελευταίου. Αντίθετα, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του κριτικού φίλου είναι συμπληρωματικές (Day, 2003). Το ρόλο αυτό μπορεί να επωμιστεί ένας ερευνητής, πανεπιστημιακός, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής σχολείου ή απλώς ένας εκπαιδευτικός με σχετικές γνώσεις (Καπαχτσή, 2011: 45).

#### 4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα εστιάζονται οι τρόποι με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

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

##### 4.1. Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως τρόπος συλλογής δεδομένων το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε σκόπιμη η χρήση του ερωτηματολογίου αφού με τον τρόπο αυτό κάθε συμμετέχοντας απαντάει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων και η συλλογή στοιχείων μπορεί να προέλθει από μεγάλο αριθμό ατόμων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, αφενός ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και, αφετέρου, διατηρήθηκε η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος, καθώς και των συμμετεχόντων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Απριλίου-Μαΐου 2014. Τα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν επιτόπου στις σχολικές μονάδες ήταν 100 και συμπληρώνονταν ιδιοχείρως. Συμπληρωμένα πλήρως επεστράφησαν τα 93.

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας είναι συνολικά 18 και επιμερίζονται στους μηχανισμούς-πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και τις προϋποθέσεις που επιβάλλεται να τηρούνται ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως εξής:

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συλλογικές διαδικασίες για συγκέντρωση πληροφοριών και αποτίμηση των δεδομένων του σχολείου. Συγκεκριμένα, επικεντρώνονται στο αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό ενημερώνονται σε θέματα του σχολείου, εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσεται περαιτέρω η συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και αν ενισχύονται οι γνώσεις τους στον τομέα της έρευνας και της αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις 5-7 αναφέρονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων. Ειδικότερα, τίθεται το θέμα της αλληλοπαρατήρησης της διδασκαλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και της συνεργασίας τους σε θέματα παιδαγωγικής φύσης και διδακτικών πρακτικών στο σχολείο.

Οι ερωτήσεις 8 έως 10 αναφέρονται στην έρευνα-δράση, η οποία στηρίζεται στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σχεδίων δράσης του σχολείου. Απευθύνονται, δηλαδή, ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς για το αν πιστεύουν ότι τα σχέδια δράσης θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στην προσωπική τους αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά τους, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων οργάνωσης και αν υπάρχει ενδιαφέρον από τους ίδιους σχετικά με την ενεργό εμπλοκή τους στην επίλυση καταστάσεων του σχολείου.

Οι ερωτήσεις 11 έως 13 εστιάζουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή αν μέσω της αυτοαξιολόγησης θα ήταν δυνατή η συνεργασία του σχολείου με άλλα σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, που θα πραγματοποιούνταν σε ενδοσχολικό επίπεδο και στην αύξηση των επισκέψεων σχολικών συμβούλων με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι ερωτήσεις 14 έως 18 αφορούν στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να εξασφαλίζεται η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των μέσων και των υποδομών του σχολείου καθώς και την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Επίσης, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και αν θα εξασφαλιστεί η υλική, αλλά και έμπυση υποστήριξή τους από κριτικό φίλο.

Για το σύνολο των παραπάνω ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου απαντήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πάρα πολύ).

#### A. Εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα (validity) αποτελεί χαρακτηριστικό ενός εργαλείου μέτρησης, ο βαθμός του οποίου δείχνει κατά πόσο το εργαλείο αυτό πραγματικά μετρά την έννοια ή την μεταβλητή (σκοπό) για την οποία έχει σχεδιαστεί. Ο βαθμός μέτρησης της εγκυρότητας αφορά στα αποτελέσματα του εργαλείου της έρευνας κι όχι στο ίδιο το εργαλείο (Παπαναστασίου,

1993). Στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα περιεχομένου του (content validity), την οποία η Παπαναστασίου (1993) ορίζει ως το «βαθμό που οι ερωτήσεις του δοκιμίου αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το δοκίμιο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει» (σ. 176). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, το ερωτηματολόγιο καλύπτει όσο το δυνατό πιο συνοπτικά αυτά που απαιτούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

### B. Αξιοπιστία

Η μέτρηση του βαθμού αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's  $\alpha$ , μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics 19. Ο τελευταίος μετρά το βαθμό αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability), δηλαδή εκτιμά εάν οι συμμετέχοντες έχουν απαντήσει με παρόμοιο τρόπο στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2013).

Στην προκειμένη περίπτωση, ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  αποδείχτηκε εξαιρετικά υψηλός (Cronbach's  $\alpha = 0,916$ ) για το σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

## **4.2. Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από ένα Γυμνάσιο, ένα Γενικό Λύκειο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο της περιοχής του νομού Πέλλας, η οποία είναι και η περιοχή που αντιστοιχεί ο πληθυσμός της έρευνας. Ως είδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κατά δεσμίδες (random cluster sample), αφού ρωτήθηκαν διδάσκοντες από όλες τις ομάδες που αποτελείται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή από Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο (Ιωαννίδη-Καπόλου, χ.η.). Βάσει της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες, πρέπει να συμμετέχει το σύνολο των διδασκόντων των σχολικών μονάδων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (Ιωαννίδη-Καπόλου, χ.η.). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρόλα αυτά, δεν υπήρξε η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών των παραπάνω σχολείων, αλλά οποιουδήποτε διαθέσιμου άτομου δεχόταν να απαντήσει.

Η επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν υπήρξε σχεδόν καθολική (93%). Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε και αυτοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν είχαν δεχθεί επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τις πρακτικές της. Η ενημέρωση, που θα μπορούσαν να έχουν, είναι διαδικτυακά μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ.

Τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω:

Αναφορικά με το φύλο, από τα 93 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα 43 (47,3%) ήταν άνδρες και τα 48 (52,7%) γυναίκες.

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

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

Αναφορικά με το είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, τα ποσοστά και οι αντίστοιχες τιμές είχαν ως ακολούθως: 29 άτομα (31,9%) σε Γυμνάσιο, 24 σε Γενικό Λύκειο (26,4%) και 38 σε Επαγγελματικό Λύκειο (41,8%).

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

#### 4.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ποσοστά των απαντήσεων που προέκυψαν σε κάθε ερώτηση αλλά και σε κάθε επιμέρους παράγοντα που ομαδοποιούνται οι ερωτήσεις αυτές (μηχανισμοί-πρακτικές, και προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού) παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Αναφορικά με τον πρώτο μηχανισμό-πρακτική της αυτοαξιολόγησης, τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τη διενέργεια συλλογικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών

---

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

---

***να ενημερωθώ σε θέματα που αφορούν το σχολείο μου***

Καθόλου: 14%    Λίγο: 34%    Αρκετά: 38%    Πάρα πολύ: 14%  
M.O.=2,52 (T.A.=0,904)

---

***να εμπλακώ στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο μου***

Καθόλου: 21%    Λίγο: 47%    Αρκετά: 29%    Πάρα πολύ: 3%  
M.O.=2,52 (T.A.=0,904)

---

***στην ενδυνάμωση της συνεργασίας μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου***

Καθόλου: 14%    Λίγο: 29%    Αρκετά: 44%    Πάρα πολύ: 13%  
M.O.=2,56 (T.A.=0,890)

---

***στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διαδικασίες***

---

---

**έρευνας και αξιολόγησης.**

Καθόλου: 14%    Λίγο: 29%    Αρκετά: 44%    Πάρα πολύ: 13%  
M.O.=2,57 (T.A.=0,826)

---

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων αναγνωρίζει τη συμμετοχή της στις ομάδες έρευνας ως «αρκετά» σημαντική σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική της ανάπτυξη. Σχετική ισοβαθμία στις απαντήσεις «λίγο» και «αρκετά» εμφανίζεται στην απόκτηση γνώσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων-εκπαιδευτικών και στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

**Πίνακας 2. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την αξιολόγηση μεταξύ «ομοτέχνων» (peer-to-peer evaluation)**

---

***Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα οδηγήσει:***

---

***5. στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανατροφοδότησή τους.***

Καθόλου: 33%    Λίγο: 37%    Αρκετά: 24%    Πάρα πολύ: 6%  
M.O.=2,03 (T.A.=0,914)

---

***6. σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν το σχολείο.***

Καθόλου: 16%    Λίγο: 37%    Αρκετά: 43%    Πάρα πολύ: 4%  
M.O.=2,35 με T.A.=0,803

---

***7. σε συχνότερη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών.***

Καθόλου: 16%    Λίγο: 37%    Αρκετά: 42%    Πάρα πολύ: 5%  
M.O.=2,37 με T.A.=0,818

---

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ανάμεσα στο «λίγο» και αρκετά», ενώ στην περίπτωση της αλληλοπαρατήρησης της διδασκαλίας (ερώτηση 5), οι απαντήσεις εμφανίζουν πλειοψηφία ως προς το «λίγο».

Ο Πίνακας 3 αφορά στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα-δράση.



**Πίνακας 3. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την έρευνα-δράση (action-research )**

---

***Η ενασχόλησή μου με τα σχέδια δράσης:***

---

**8. θα με βοηθήσουν να βελτιώσω τις οργανωτικές μου γνώσεις και δεξιότητες**

Καθόλου: 15%    Λίγο: 39%    Αρκετά: 41%    Πάρα πολύ: 5%

M.O.=2,37 με T.A.=0,805

---

**9. μού προκαλούν ενδιαφέρον γιατί θα εμπλακώ ενεργά στην επίλυση καταστάσεων που αφορούν το σχολείο μου**

Καθόλου: 17%    Λίγο: 42%    Αρκετά: 38%    Πάρα πολύ: 3%

M.O.=2,27 με τυπική απόκλιση T.A.=0,782

---

**10. θα μέ βοηθήσουν στην προσωπική μου αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία στο επάγγελμά μου**

Καθόλου: 26%    Λίγο: 32%    Αρκετά: 34%    Πάρα πολύ: 8%

M.O.=2,24 με T.A.=0,925

---

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίστανται ανάμεσα στο «λίγο» και «αρκετά», ενώ περίπου ένας στους τρεις δηλώνει λιγότερο από «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό (6,5%) δηλώνει ότι θα τον ωφελήσει «πάρα πολύ».

Ο Πίνακας 4 σχετίζεται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση.

**Πίνακας 4. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση**

---

***Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου:***

---

**11. θα συμβάλλει στη συνεργασία του σχολείου μου με άλλα σχολεία σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες**

Καθόλου: 35%    Λίγο: 42%    Αρκετά: 19%    Πάρα πολύ: 4%

M.O.=1,94 (T.A.=0,845)

---

**12. μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης**

Καθόλου: 13%    Λίγο: 40%    Αρκετά: 41%    Πάρα πολύ: 6%

M.O.=2,41 (T.A.=0,797)

---

**13. θα οδηγήσει σε συχνότερη επίσκεψη των σχολικών συμβούλων στο σχολείο με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών**

Καθόλου: 20%    Λίγο: 38%    Αρκετά: 37%    Πάρα πολύ: 5%

M.O.=2,27 (T.A.= 0,849)

---

Οι διδάσκοντες επικεντρώνονται στο «λίγο» και «αρκετά» για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παρουσία των σχολικών συμβούλων και τη διενέργεια ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία του ίδιου του σχολείου με άλλα σχετικά με επιμορφωτικές δραστηριότητες εμφανίζουν και την απάντηση «καθόλου» σχεδόν εξίσου με το «λίγο» και το «αρκετά».

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις ερωτήσεις που αφορούν στις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης από την Πολιτεία, ώστε να ενεργοποιείται ο εκπαιδευτικός προς τις πιθανές ωφέλειες που μπορεί να εμφανιστούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική του ανάπτυξη.

**Πίνακας 5. Ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται κατά την αυτοαξιολόγηση**

---

***Πιστεύω ότι:***

---

***14. τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία για την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και των υποδομών του σχολείου μου***

Καθόλου: 50%    Λίγο: 38%    Αρκετά: 11%    Πάρα πολύ: 1%  
M.O.=1,62 (T.A.=0,721)

---

***15. θα ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την περαιτέρω επιμόρφωσή τους***

Καθόλου: 56%    Λίγο: 29%    Αρκετά: 14%    Πάρα πολύ: 1%  
M.O.=1,6 (T.A.=0,768)

---

***16. έχω λάβει επαρκή ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης***

Καθόλου: 42%    Λίγο: 39%    Αρκετά: 15%    Πάρα πολύ: 4%  
M.O.=1,82 (T.A.=0,846)

---

***17. θα υπάρξει η απαραίτητη υλική υποστήριξη από τη Πολιτεία για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση***

Καθόλου: 61%    Λίγο: 29%    Αρκετά: 9%    Πάρα πολύ: 1%  
M.O.=1,49 (T.A.=0,701)

---

***18. θα είναι εξασφαλισμένη η παρουσία εξωτερικών υποβοηθητικών προσώπων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως ο κριτικός φίλος***

Καθόλου: 60%    Λίγο: 32%    Αρκετά: 8%    Πάρα πολύ: 0%  
M.O.= 1,47 (T.A.=0,636).

---

Όπως παρουσιάζεται παραπάνω, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται ως επί το πλείστον στο «καθόλου» και ελάχιστα στο «πάρα πολύ». Μάλιστα στην περίπτωση της ύπαρξης υποβοηθητικών προσώπων (κριτικός φίλος) δεν έχει επιλεχθεί η απάντηση «πάρα πολύ» από κανέναν εκπαιδευτικό. Τέλος, η ερώτηση σχετικά με την ενημέρωση που έχουν οι διδάσκοντες σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου (ερώτηση 16), λαμβάνει σχετικά πιο θετικές απαντήσεις από τις υπόλοιπες.

## Συμπεράσματα- Προτάσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή και την αποτίμηση δεδομένων που τό αφορούν. Με τον τρόπο αυτό, τούς παρέχεται η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν, αλλά και να αποκτήσουν γνώσεις και να εξασκηθούν σε δεξιότητες επάνω στην έρευνα και την αξιολόγηση. Σημαντική θεωρούν, επίσης, τη συνεργασία που αναπόφευκτα αναπτύσσεται μεταξύ τους, λόγω της ανάγκης για διεκπεραίωση όλων των απαραίτητων διαδικασιών. Από τις απαντήσεις διαφάνηκε ότι οι διδάσκοντες πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό πως οι ίδιοι λαμβάνουν μέρος στη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Το ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το μικρό βαθμό εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, πιθανώς αναδεικνύει τη μη ύπαρξη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας. Παρόλα αυτά, η ηγεσία αυτού του χαρακτήρα, αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εδραίωση συμμετοχικής κουλτούρας σε ένα σχολείο (Διερωνίτου, 2014), η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη τόσο της ίδιας της μονάδας, όσο και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν.

Ο δεύτερος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εστιάζει στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (peer to peer evaluation). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τίθενται ανάμεσα στο «λίγο» και «αρκετά» όσον αφορά στη συζήτηση και συνεργασία μεταξύ τους για παιδαγωγικά θέματα και στην ανταλλαγή εμπειριών, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Λιγότερο επιδεκτικοί εμφανίζονται στο θέμα της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ τους, όσο και αν αποτελεί βασικό στοιχείο στο οποίο θα μπορούσε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να βασιστεί για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί για το λόγο ότι οι διδάσκοντες δεν είναι συνηθισμένοι στην παρουσία παρατηρητών κατά τη διδασκαλία τους. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η πρόταση για συναδελφική παρακολούθηση της διδασκαλίας ουσιαστικά λειτουργεί ως πρόδρομος της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στη σχολική αίθουσα. Για το λόγο αυτό, η χαμηλή βαθμολογία πιθανώς αντιστοιχίζεται, σε κάποιο βαθμό, σε αντίδραση των διδασκόντων σε αυτήν την προοπτική.

Ο τρίτος μηχανισμός εστιάζει στην έρευνα-δράση, μέσω των σχεδίων δράσης που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Οι δηλώσεις αφορούν στο ενδιαφέρον που αυτές προκαλούν στον εκπαιδευτικό, στην προσωπική του αυτοαξιολόγηση και

αυτογνωσία, αλλά και στη βελτίωση των οργανωτικών του γνώσεων και δεξιοτήτων. Από ότι φαίνεται, οι διδάσκοντες δεν είναι εξοικειωμένοι απέναντι στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης. Όσο κι αν αυτή υποστηρίζεται να έχει καθοριστική σημασία για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, την ενεργοποίησή τους με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους και της ευκαιρίας που τους παρουσιάζεται να επέμβουν σε αυτά, οι διδάσκοντες πιστεύουν ότι η έρευνα-δράση ως πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου δεν μπορεί να μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους με ιδιαίτερη δυναμική. Συνεπώς, παραμένουν διστακτικοί στην εφαρμογή της. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό πιθανότατα να είναι αφενός η απουσία γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική και αφετέρου η έλλειψη βασικών κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή.

Ο τέταρτος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Αν και οι εκπαιδευτικοί, γενικά, προτιμούν επιμορφώσεις στον οικείο χώρο του σχολείου τους, ωστόσο, δεν αναμένουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στην ευκαιρία αυτού του τύπου της επιμόρφωσης. Ειδικότερα, υπάρχει πολύ μικρή προσδοκία για την παρουσία εξωσχολικών επιμορφωτικών παραγόντων στο χώρο του σχολείου ή τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλες για τη συγκρότηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν, δεν αντιλαμβάνονται και, συνεπώς συμμερίζονται σε μικρό βαθμό τις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι διδάσκοντες επιθυμούν να επιμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που προκύπτουν στην εργασία τους και, έτσι, επιδιώκουν να έχουν τη δυνατότητα επιλογής της θεματολογίας για την επιμόρφωσή τους. Επίσης, προτιμούν η επιμόρφωση αυτή να γίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου, που λειτουργούν καθημερινά, αναγνωρίζουν την αξία της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και εκτιμούν την εμπειρία των συναδέλφων τους (Γκούφας & Βασιλείου, 2011· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, όπως η συνεργασία σε ομάδες, η έρευνα-δράση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων κλπ. Παρότι λοιπόν αναγνωρίζεται η ωφέλεια που μπορεί να έχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη οι παραπάνω πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι σε θέση να μπορούν να τις εφαρμόσουν επαρκώς.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αποφέρει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φαίνεται ότι πρόκειται να εξασφαλιστούν κατά τη γνώμη των διδασκόντων. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ποσοστά που έλαβαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόνοια της Πολιτείας σχετικά με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, την εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, μέσων και υλικών για την εφαρμογή της

αυτοαξιολόγησης, αλλά και τις επιμορφωτικές ανάγκες που θα παρουσιαστούν, αυτά έτειναν προς το «καθόλου». Δεδομένης λοιπόν της μη ύπαρξης εξωτερικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (οικονομικές απολαβές στους ίδιους, υπηρεσιακή εξέλιξη), αναδεικνύεται παράλληλα και η απουσία των εσωτερικών κινήτρων τους (επιμορφωτικές ανάγκες), τα οποία θα ήταν υπεύθυνα για τη συντήρηση κάθε προσπάθειάς τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η έλλειψη προσδοκίας από τους διδάσκοντες σχετικά με την παρουσία των υποβοηθητικών προσώπων (κριτικός φίλος) σχετικά με τις εργασίες της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ελαφρώς περισσότερο θετικές για το αν έχουν λάβει την απαραίτητη ενημέρωση για τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, αν και οι διδάσκοντες, ουσιαστικά, έχουν ως μοναδική πληροφόρηση από το διαδικτυακό τόπο του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και των σχετικών εγκυκλίων. Η διάσταση των απόψεών τους, πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι γενικά η πληροφόρηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα επαφίεται σε κυρίαρχο βαθμό στην πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των ιδίων.

Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας. Πιθανώς, οι απόψεις των διδασκόντων ενός μεγάλου αστικού κέντρου ή διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής να ήταν διαφορετικές. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα λοιπόν είναι η επέκταση του πληθυσμού αναφοράς στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί πρόσφορο έδαφος και συναίνεση από αυτούς, θα ήταν πολύ χρήσιμη μια τέτοιου είδους έρευνα σε πιο ευρύ πληθυσμό, ώστε να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στο θέμα αυτό.

Επίσης, προτείνεται η συγκριτική μελέτη των τύπων σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο) και ο εντοπισμός των επιμέρους αναγκών των εκπαιδευτικών που τά απαρτίζουν. Άλλωστε, σε κάθε τύπο σχολικής μονάδας προκύπτουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προσδοκίες, αλλά και διάσταση στις ανάγκες υποδομών της. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων σε συνδυασμό με τις δυνατότητες των σχολικών μονάδων στις οποίες αυτοί λειτουργούν, διαμορφώνουν διαφορετικά δεδομένα στις αντιλήψεις και προσδοκίες τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να υφίσταται σαφής προσδιορισμός των αναγκών αυτών, ώστε να λειτουργήσει ως βάση προς αυτόν το σκοπό.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bickmore, L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38 (1), 95-112.
- Brady, L. (2009). 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 13 (4), 335-348.



- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853.
- Ross, J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16 (4), 537-531.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βοζαίτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές εξετάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30 (1), 97-110. Ανακτήθηκε στις 10/06/2014 από: <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>
- Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διερωνίτου, Ε. (2014, Μάρτιος). *Η αυτοαξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρώθηση-Αναστοχασμός-Μετασχηματισμός*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

- Ζωγράφου, Β. (2001). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης για τον Έλληνα και την Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωαννίδη-Καπόλου (χ.η.). *Κοινωνιολογική έρευνα- Μέθοδοι και τεχνικές*. Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία Έρευνας» του τομέα Κοινωνιολογίας της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: [http://www.nsrf.gr/Files/006\\_Koinoniologias/Research\\_Stages.doc](http://www.nsrf.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc)
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/3/2014 από: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (Μάιος, 2006). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της συναισθηματικής του δεξιότητας. *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας (σ.38-42). Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf)
- Κύρδη, Κ. (2011). Η επιμορφωτική δύναμη των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: [http://www.oepep.gr/pdfs/Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://www.oepep.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf)
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Έρευνα δράσης εναντίον... Συνθήκης Λωζάνης». Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών

σχολείων της Θράκης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 111-121. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: [http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2\\_6.pdf](http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαηλίδου, Ε. (2008). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: η εφαρμογή ερευνητικού προγράμματος στο Κ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού*. 10<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/a3.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/a3.pdf)
- Μιχαλακοπούλου, Γ. (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο με μικρο-διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουλαδούδης, Γ. (2005). Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2005). Το διεθνές πρόγραμμα “Capre Vitam-Leadership for Learning” και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: 2005.
- Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>
- Πασιάς, Κ., Λάμνις, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *ΕΡΓΟ : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας*:

*Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ): Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων.* ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>

- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ρήγα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Λ. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Δεμερτζή, Β. (2005). Διδάσκω αεί διδασκόμενος... εν δράσει (Επιμόρφωση στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίγκου, Π. (2011). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: [http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf)
- Υπουργική απόφαση: 30972/Γ1/15-3-2013: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε στις 1/4/2014 από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>
- Φώκιαλη, Π. Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χριστοδούλου, Ν. (2013, Ιανουάριος). *Ενίσχυση της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μέσα από τη Συνεργασία τους με Έμπειρους Εκπαιδευτικούς*. Ημερίδα παρουσίασης αποτελεσμάτων ερευνητικού προγράμματος με θέμα: «Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Πλαίσιο Εκπαίδευσης Νεοδιορισθέντων Εκπαιδευτικών: Ποιοτικοί Εκπαιδευτικοί για Ποιοτική Εκπαίδευση». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Λευκωσία, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 19/7/2014 από: [http://www.ncu.org.cy/induction/files/Deliverable-6.4b\\_nikoletta.pptx](http://www.ncu.org.cy/induction/files/Deliverable-6.4b_nikoletta.pptx)