

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Επίτιμη Σύμβουλος Π.Ι, τ. Πρόεδρος Τομέα Σ.Ε.Π.

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ της ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ¹

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Αυτή η τάση αποτελεί μέρος ενός γενικότερου ενδιαφέροντος για την απόδοση του εργαζόμενου καθώς και όλου του εργασιακού οργανισμού. Το 'ενδιαφέρον' αυτό προέρχεται συνήθως από τη διαπίστωση ότι κάτι δεν λειτουργεί σωστά ή ότι κάτι θα μπορούσε να λειτουργήσει αποδοτικότερα. Στα πλαίσια των ανταγωνιστικών κοινωνιών στις οποίες ζούμε σήμερα και με την αυξανόμενη ανεργία, οι ήδη εργαζόμενοι υπόκεινται σε όλο και πιο αυστηρές μορφές ελέγχου, ο οποίος αποσκοπεί στη βελτίωση και στη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους με στόχο την ανάπτυξη του οργανισμού και της ανταγωνιστικότητάς του.

Οι τεχνολογικές, επιστημονικές, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που παρατηρούνται στις μέρες μας επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και των σχέσεων παραγωγής. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, η πολυπλοκότητα των συστημάτων πληροφόρησης και η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης ανατρέπουν ταχύτατα τους όρους εργασίας και παραγωγής και δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων στις οποίες άτομα και φορείς καλούνται να αντιδράσουν. Για τα εκπαιδευτικά συστήματα οι αντιδράσεις αυτές ποικίλλουν στα διάφορα επίπεδα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, από αυτό του κεντρικού σχεδιασμού μέχρι εκείνο της σχολικής μονάδας.

Με δεδομένη την πολιτική και οικονομική σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, η βελτίωση της ποιότητάς του και η δυναμική προσαρμογή του στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις αναδεικνύεται διεθνώς ως ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. και Κοσμίδου-Hardy κ.ά. 2005). Είναι προφανές ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εξαρτάται από μία μόνο μεταβλητή, αλλά από τον αρμονικό συνδυασμό και την ισορροπία ποικίλων και διαφορετικών στοιχείων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί η ισορροπία αυτή απαιτείται η μελέτη, ο προσεκτικός και ολικός σχεδιασμός των στόχων και των παραμέτρων που εμπλέκονται στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η στρατηγική υλοποίηση στόχων και δράσεων και η ολική αξιολόγησή τους με προσανατολισμό τη βελτίωση των υπηρεσιών.

Στη σημερινή εποχή επιδιώκεται όλο και με πιο συστηματικό τρόπο η ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση των μεταβάσεων που έχει να αντιμετωπίσει κανείς στο πλαίσιο μιας κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που αλλάζει διαρκώς. Στην προσπάθεια για την ανάπτυξη της ποιότητας αυτής στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία ολικής προσέγγισης και της ολικής ποιότητας του

¹ Μελέτη που κατατέθηκε στο Π.Ι. το 2009. Η μελέτη δεν προωθήθηκε άμεσα προς το Υπουργείο από τον τότε Αντιπρόεδρο του Π.Ι., στο Τμήμα Επιμόρφωσης/Αξιολόγησης αφού επέλεξε μια άλλη πρόταση με την οποία δεν συμφωνούσαμε. Καταθέσαμε την παρούσα πρότασή μας εκ νέου στον επόμενο Αντιπρόεδρο και στην Υπουργό Παιδείας κ. Διαμαντοπούλου.

εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και της επένδυσης στον άνθρωπο² και η διαβίου παιδεία. Οι βασικότερες αιτίες για την τάση αυτή για ολική προσέγγιση, για προσωπική και δια βίου ανάπτυξη, για επένδυση στον άνθρωπο, αλλά και για ολική αξιολόγηση, σχετίζονται πράγματι με τις *αλλαγές* που διαπιστώνονται στο πλαίσιο της σημερινής κοινωνικο-οικονομικής συγκυρίας και που ενδεικτικά είναι οι εξής:

- Η ζοή σε κοινωνίες με *αυξημένους κινδύνους* (risk societies)
- Η αυξημένη και 'κατασκευασμένη' *αβεβαιότητα* (Giddens, 1991, στο –Κοσμίδου-Hardy 2001)
- Οι μεταβάσεις από γνωστές σε άγνωστες καταστάσεις με ρίσκο
- Η λήψη αποφάσεων σε 'μοιραίες στιγμές' (ό.π.)
- Η *προσωπική ανάπτυξη* ως όρος για δυναμικές μεταβάσεις & αποφάσεις, και, επομένως η απαίτηση για
- Το *ολικό μορφωμένο άτομο και για 'επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο'*.

Από τη στιγμή, λοιπόν, που έχει γίνει σαφής ο σημαντικός ρόλος του ανθρωπίνου κεφαλαίου., η εκπαίδευση και οι πρακτικές της έγιναν και θα γίνονται περισσότερο το επίκεντρο αναλύσεων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, όπου οι δραστηριότητες διδασκαλίας-μάθησης αλλά και αξιολόγησης κρίνεται ότι χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια προώθησης της ολικής ανάπτυξης του ατόμου με έμφαση:

- στην *προσωπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη προσωπικών / διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων,*
- στην *ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων,*
- σε *ερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό (literacy) ή την Αγωγή στην Πληροφορική Τεχνολογία και στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education),*
- στις *δεξιότητες Μετάβασης.*

Ανάπτυξη της ποιότητας και αξιολόγηση

Από την εισαγωγική συζήτηση που προηγήθηκε γίνεται σαφές πως η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η σύνδεση της ολικής θεώρησης της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά μια κεντρική τάση για τον ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό όμως συνεπάγεται την οριοθέτηση του προσανατολισμού που πρέπει να έχει η βελτίωση της ποιότητας καθώς και του ρόλου και της ευθύνης των «δρώντων» υποκειμένων των εμπλεκόμενων σε ένα πλαίσιο όπου θα εκπονηθεί ένα σύστημα ή σχέδιο ανάπτυξης της ποιότητας σε συνάρτηση και με την αξιολόγησή του. Δεν μπορεί να πείσει κανέναν ένα σύστημα αξιολόγησης, για παράδειγμα, που εισάγεται αποσπασματικά χωρίς να συνδέεται με την οριοθέτηση σκοπών που στοχεύουν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση και που δείχνει να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και, μάλιστα, μόνον των υποκειμένων που βρίσκονται στην άκρη της ιεραρχίας και που δεν συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν. Η αξιολόγηση μπορεί να κριθεί ως ενέργεια απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των υπηρεσιών της εκπαίδευσης αν συμπεριλαμβάνει και την αξιολόγηση όλων εκείνων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην οριοθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής, στην παραγωγή της γνώσης και στον καθορισμό συστημάτων ποιότητας και αξιολόγησης³. Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν πρέπει

² Βλ., για παράδειγμα, και τους στόχους και τις προτεραιότητες που τέθηκαν το 2000 στη Συνθήκη της Λισσαβόνας, στόχοι, όμως, η υλοποίηση των οποίων δεν στηρίχθηκε στρατηγικά από τις πολιτικές που υιοθετήθηκαν.

³ Κοσμίδου-Hardy κ.ά., 2004β.

να βρίσκεται εκ των πραγμάτων ως διαδικασία στο κέντρο του προβληματισμού που σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού ο σχηματισμός μιας εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, η επισήμανση και η μελέτη των αδυναμιών τους, και ο εντοπισμός των αιτιών δίνουν ουσιαστικό περιεχόμενο στην έννοια του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρεμβάσεων για τη βελτίωση τόσο του δικού τους εκπαιδευτικού έργου, όσο και του πλαισίου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος⁴.

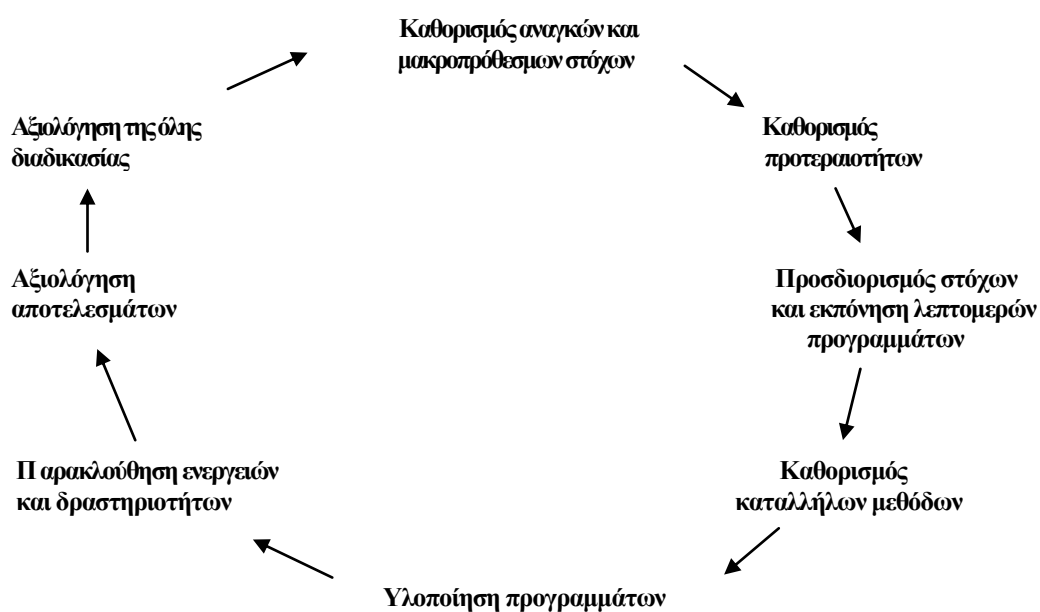
Κάποιες από τις παραμέτρους που συνιστούν ποιοτικά στοιχεία της φιλοσοφίας που περιγράφηκε παραπάνω σε σχέση με την αξιολόγηση είναι και τα εξής:

- Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και, επομένως, και της συνολικής πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η ολική θεώρηση της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπάγεται τον καθορισμό του ρόλου και της ευθύνης των δρώντων υποκειμένων του σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνον στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η αξιολόγηση όλων των παραγόντων χρειάζεται να θεωρηθεί ως ένα στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας στο πλαίσιο της προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την ανατροφοδοτική της λειτουργία.

Αν ανατρέξει κανείς στην σχετική βιβλιογραφία⁵ θα διαπιστώσει ότι το θέμα της αξιολόγησης συνδέεται στενά με την επιδίωξη να σκιαγραφήσουμε τον καλό ή τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ωστόσο, παρά την έλλειψη συμφωνίας σχετικά με το πώς ορίζεται ο καλός ή ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και, επομένως, με το πώς αξιολογείται, υπάρχουν ορισμένα σημεία στα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι μελετητές του θέματος αυτού. Ορισμένα από τα σημεία αυτά είναι:

1. Η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και όχι με την άσκηση ελέγχου πάνω του.
2. Τα καθήκοντα και οι υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού στο σχολείο πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια, ώστε και οι προσδοκίες των κοινωνικών εταίρων που μετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης να είναι σαφείς και συγκεκριμένες.
3. Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μέρος μιας διαρκούς διαδικασίας κυκλικού χαρακτήρα, όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.

Κυκλική φύση της αξιολόγησης



Πηγή: Moyles, (1988, σ. 9, στο Kosmidou 1991)

⁴ Βλ. σχετικά και Coleman 2005, Reeves 2004.

⁵ Αναλυτική έρευνα για το θέμα αυτό στο Kosmidou, 1991, καθώς και Κοσμίδου-Hardy 2005.

Θεωρούμε πως κανένας εκπαιδευτικός δεν θα έφερνε αντίρρηση σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης, που θα υποβοηθούσε την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία βέβαια θα είχε ως επακόλουθο και αυξανόμενο έλεγχο εκ μέρους του πάνω στο έργο του, αλλά και στο εκπαιδευτικό έργο γενικότερα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα αναγνώριζε την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία χρειάζεται να αξιολογηθούν όλα τα επιμέρους στοιχεία και όχι μόνο η επίτευξη ή μη προαποφασισμένων στόχων. Η επικέντρωση σε στόχους μόνον είναι χαρακτηριστικό της τεχνοκρατικής προσέγγισης, η οποία δοξολογεί τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα και εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Η ιδεολογία αυτή προωθεί και αναπαράγει, τον ανελεύθερο, το γραφειοκρατη εκπαιδευτικό που δεν είναι δυνατό να στηρίξει τους μαθητές να αναπτύξουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο σημερινό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που σκαγραφήθηκε στην εισαγωγή μας.

Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει αυτή ακριβώς η ανάπτυξη του δασκάλου, ο οποίος θα προσπαθεί να βοηθάει τους νέους να αναπτυχθούν σφαιρικά –και όχι μόνο γνωστικά- μέσα από γνήσιο διάλογο μαζί τους, τότε η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποιοτική και να δίνει έμφαση στην όλη παιδευτική διαδικασία και όχι μόνο στα αποτελέσματά της. Η ποιοτική προσέγγιση ενδιαφέρεται να διαπιστώσει το βαθμό μέχρι του οποίου οι εκπαιδευτικοί κατά την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν μέσα, έχουν γνωρίσματα και δείχνουν στάσεις που χαρακτηρίζουν τον γνήσιο παιδαγωγό -σεβασμός και αποδοχή των μαθητών ως προσώπων, φροντίδα για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, προσπάθεια για την ανάπτυξή τους ως ατόμων υπεύθυνων που ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη γνώση του εαυτού τους (αυτογνωσία) καθώς και του κόσμου που τους περιβάλλει (κριτική κοινωνιογνωσία). Μια τέτοια προσέγγιση της διδασκαλίας δεν περιορίζει τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του τεχνικού εκτελεστή προαποφασισμένων στόχων. Αντίθετα, απαιτεί την εμπλοκή του σε μια διαδικασία διαμόρφωσης, αλλά και κριτικής αυτών των ίδιων των στόχων, καθώς και των μεθόδων.

Σύμφωνα με τη συλλογιστική αυτή, βασικό πεδίο δραστηριοποίησης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η σχολική μονάδα ενώ βασικός σκοπός και προσανατολισμός ενός προγράμματος που σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να είναι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Για το λόγο αυτό πιο κάτω θα αναφερθούμε σύντομα στο θέμα αυτό.

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας⁶

Ο ορισμός εκπαιδευτικών νορμών και η οριοθέτηση του όρου ‘επαγγελματίας’ στο χώρο της διδασκαλίας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών για επαγγελματική αναγνώριση έχει μακρά ιστορία⁷ όπως, επίσης, ιστορικοί είναι οι αγώνες των εκπαιδευτικών για καλύτερες συνθήκες εργασίας, υψηλότερη αμοιβή και κύρος, μεγαλύτερη αυτονομία και υψηλότερη ποιότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης και μετεκπαίδευσής τους. Η προσπάθεια αυτή για αναγνώριση του επαγγελματισμού του έργου του εκπαιδευτικού συνάντησε αντιστάσεις σε αρκετές χώρες εκ μέρους της πολιτικής κυβερνήσεων, γραφειοκρατικών αντιλήψεων για τη θεώρηση του επαγγέλματος αυτού, έως και

⁶ Στο θέμα αυτό αναφερόμαστε και στη μελέτη που υποβάλαμε στο Π.Ι. το 2005 για την αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης. Την αξιολόγηση αυτή και τη σημασία της παρουσίασε η Κοσμίδου –Hardy στο Τμήμα Επιμόρφωσης / Αξιολόγησης τονίζοντας το γεγονός ότι δεν πρέπει να γίνεται συζήτηση μόνον για θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Πρότεινε να εκπονήσει τη μελέτη για το θέμα αυτό και ανέλαβε το συντονισμό σχετικής ομάδας για το σκοπό αυτό.

⁷ Βλ. σχετικά, Hargreaves and Goodson, 1996.

αντιστάσεις από το χώρο αρκετών επιχειρήσεων (ό.π.). Αντιστάσεις, επίσης, συνάντησε και από μερίδα εκπαιδευτικών εξαιτίας της δικής τους αμφιβολίας σχετικά με το αν η ταυτότητά τους ανήκει στο χώρο των *επαγγελματιών* ή των *λειτουργών*⁸.

Η φύση και το μέλλον της μεταμοντέρνας κοινωνικής κατάστασης είναι πολύπλοκη, όπως πολύπλοκη είναι και η ατζέντα σχετικά με το θέμα της επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι ο αγώνας για την ανάδειξη της διδασκαλίας ως επαγγέλματος δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο μέλλον σε στενά συντεχνιακά συμφέροντα είτε σε θέματα τεχνικών δεξιοτήτων διδασκαλίας. Αντίθετα, ο κύριος αγώνας των εκπαιδευτικών χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από ηθικά και κοινωνικο-πολιτικά οράματα και στόχους στο πλαίσιο της προώθησης πράγματι ανθρώπινων κοινωνιών και ουσιαστικής δημοκρατίας. Επομένως, πέρα από τα αυτονόητα, δηλαδή τη σημασία της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο της ειδικότητάς του και της ανάπτυξης εκ μέρους του σημαντικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος επαγγελματίας⁹ είναι αναγκαίος:

- Να αναγνωρίζει τη *διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη*, να συνειδητοποιεί την *προσωπική του θεωρία*, την οποία χρειάζεται να βλέπει *κριτικά*, να την εμπλουτίζει *διεπιστημονικά*, αλλά να αναλύει παράλληλα τη διδακτική πράξη στην οποία εμπλέκεται, ώστε να εμπλουτίζεται και/ή να διαφοροποιείται τόσο η θεωρία όσο και η διδακτική πράξη (ό.π.).
- Να χρησιμοποιεί τη *βιωματική μάθηση* κριτικά και να αποφεύγει την ‘*εξ καθέδρας*’ διδασκαλία.
- Να επιδιώκει τη δημιουργία ευκαιριών και συνθηκών για την ανάπτυξη προβληματισμού και κριτικής πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών.
- Να τον απασχολεί η *ηθική και κοινωνική διάσταση* της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, όπως και σοβαρά ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες *αξιολόγησης*. Να βλέπει, δηλαδή, τη διδασκαλία όχι ως *τεχνολογία*, αλλά μάλλον ως *ηθική πρακτική*¹⁰.
- Να συνεργάζεται με συναδέλφους του με στόχο την αλληλοϋποστήριξη, αλλά και την κοινή αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πράξη.
- Να αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους εταίρους από την ευρύτερη κοινότητα: για παράδειγμα, τους γονείς, τους ίδιους τους μαθητές, όπως και άλλους ενδιαφερόμενους εταίρους.
- Να ενδιαφέρεται ενεργά για τη συναισθηματική και όχι μόνον για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, και να αναπτύσσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια τέτοια ανάπτυξη των μαθητών.
- Να μαθαίνει ο ίδιος πώς να μαθαίνει και να αναπτύσσεται δια βίου, τόσο μέσα από διαδικασίες *αυτομόρφωσης*, όσο και μέσα από τη συμμετοχή του σε επίσημα αλλά και ανεπίσημα οργανωμένους κύκλους σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες (σεμινάρια, συνέδρια, κτλ.) όχι απλά ως μια επιβεβλημένη από άλλους διαδικασία, αλλά στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να αναπτύσσει τον εαυτό του σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο.
- Να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις εξελίξεις στο χώρο αυτό.

⁸ Για μια αναλυτική συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό βλ. και Englund, 1996, Robertson 1996.

⁹ Αναλυτικότερη αναφορά στο θέμα αυτό παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1989, 2002α, 2002β.

¹⁰ Βλ. σχετικά Elliott 1991.

- Να οργανώνει διαδικασίες και μεθόδους αξιολόγησης του έργου του και του γενικότερου σχολικού προγράμματος και παραπρογράμματος.
- Να συμμετέχει στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Βασικές ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξει για την πραγματοποίηση τέτοιων στόχων είναι ικανότητες οι οποίες, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στο ζήτημα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αναγνωρίζονται ως απαραίτητες. Βασικές και ενδεικτικές τέτοιες ικανότητες¹¹ είναι και οι εξής:

➤ **Γνωστικές**

- Ο εντοπισμός θεματικών σταθερών στις πληροφορίες και η οργάνωσή τους
- Η κατανόηση αντιφατικών θεμάτων σε συγκρούσεις
- Η κριτική ανάγνωση της πληροφορίας και της εμπειρίας

➤ **Διαπροσωπικές**

- Ενεργός Ακρόαση
- Ενσυναίσθηση
- Θετικό ενδιαφέρον για τους άλλους και προώθηση αισθήματος επάρκειάς τους

➤ **Αποτελεσματικότητας και κινήτρων για την ικανοποίηση αναγκών**

- Στρατηγικός σχεδιασμός στόχων και σχεδίου ενεργειών
- Ανάλυση ρίσκου προς νέες κατευθύνσεις και προσανατολισμούς
- Αξιοποίηση της ανατροφοδότησης για τον τρόπο που λειτουργεί.

➤ **Δικτύωση**

- Εντοπισμός & χρησιμοποίηση δικτύων διαπροσωπικής επιρροής
- Ικανότητα επηρεασμού των άλλων μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού.
- Μικροπολιτική ενημέρωση: Ικανότητα δηλαδή προσδιορισμού ομάδων συμμαχιών τόσο ως προς το επίπεδο που κατέχουν στην ιεραρχία, όσο και ως προς τον προσανατολισμό τους σε σχέση με τους στόχους του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται.

Ο Hoyle (1972) προβαίνει στη διάκριση ανάμεσα στον περιορισμένο (restricted), με περιορισμένο ορίζοντα επαγγελματία, και τον αναπτυγμένο (extended) επαγγελματία. Σύμφωνα με αυτήν τη διάκριση ο πρώτος έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Επικεντρώνεται στο παιδί (ή, μερικές φορές, στο μάθημα)
- Είναι επιδέξιος στο να κατανοεί και να χειρίζεται τα παιδιά
- Αντλεί μεγάλη ικανοποίηση από τις προσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές
- Αξιολογεί το έργο του σύμφωνα με τις αντιλήψεις του που σχετίζονται με την αλλαγή της συμπεριφοράς και της επίδοσης των μαθητών
- Παρακολουθεί σύντομα προγράμματα σπουδών πρακτικού χαρακτήρα
- Έχει γενικά μεγάλη ικανότητα στην τάξη

Ο δεύτερος, ο αναπτυγμένος δηλαδή επαγγελματίας με τους ευρύτερους ορίζοντες, έχει τις ιδιότητες του πρώτου αλλά έχει επιπλέον και ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως τα παρακάτω:

- Τοποθετεί και εξετάζει την εργασία του στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και της κοινωνίας
- Συμμετέχει σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες π.χ. σε ομάδες συζήτησης επιστημονικών θεμάτων (subject panels), σε κέντρα εκπαιδευτικών, σε συνέδρια κ.λ.π.
- Ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πρακτικής
- Αποδέχεται και υποστηρίζει κάποια θεωρία αναλυτικού προγράμματος καθώς και ορισμένο τρόπο αξιολόγησης.

¹¹ Βλ., για παράδειγμα, Klemp 1977, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994.

Κατά τον Stenhouse (1975, στο Kosmidou 1991, Κοσμίδου 1989), εξάλλου, τα κρίσιμα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τον επαγγελματία αυτόν, και τα οποία είναι απαραίτητα για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, είναι:

- η δέσμευση στη συστηματική αμφισβήτηση της ίδιας του της διδασκαλίας ως προϋπόθεση για ανάπτυξη,
- Το μεράκι αλλά και οι δεξιότητες να μελετήσει τη διδασκαλία του,
- Το ενδιαφέρον να αμφισβητήσει και να ελέγξει τη θεωρία στην πράξη με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων.

Το ηγετικό στέλεχος της σχολικής μονάδας

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία και, επομένως, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας διεθνώς, με στόχο την αξιοκρατική επιλογή τους όπως επίσης και την οργάνωση κύκλου σπουδών που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη¹².

Οι νέες εξελίξεις σχετίζονται με σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει ήδη, αλλά και που συνεχίζουν να προωθούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διεθνώς. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, την εισαγωγή καινοτομιών, την εισαγωγή προαιρετικών και ευέλικτων συμπληρωματικών προγραμμάτων στο σχολείο¹³, την ανάληψη από το σχολικό σύστημα ενός διαρκούς διευρυμένου φάσματος αρμοδιοτήτων, τη διεύρυνση των υποστηρικτικών θεσμών και άλλες δραστηριότητες. Σχετίζονται, ακόμη, με αιτήματα για διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, για διεύρυνση της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αυτονομιών γενικότερα¹⁴, για αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για αποτελεσματική διοίκηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει σήμερα τη δημόσια διοίκηση σε περισσότερο ευέλικτες μορφές διοίκησης, αλλά και για τη διάθεση ουσιαστικών οικονομικών πόρων.

Οι αλλαγές, στις οποίες περιληπτικά αναφερθήκαμε, επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Απαιτούν διοικητικά και υποστηρικτικά στελέχη που να μπορούν όχι μόνον να υπερβούν αλλά και να μεταλλάξουν τις διοικητικές λειτουργίες που στηρίζονται στη γραφειοκρατία και στις γραφειοκρατικές νοοτροπίες, να αναδιοργανώσουν τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων ειδικότερα, να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες, να απεγκλωβίσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό από δημοσιούπαλληλικές νοοτροπίες, να διευκολύνουν την επαγγελματική του εξέλιξη, να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικές δυναμικές και, βεβαίως, να υιοθετήσουν και τα ίδια τα στελέχη μια νέα οπτική ως προς τη δική τους προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δια βίου. Με άλλα λόγια, αναδεικνύουν την αυξανόμενη ανάγκη για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης όλων των τύπων και βαθμίδων. Η ανάγκη, μάλιστα, αυτή καταγράφεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου παρατηρούνται αυξανόμενες προσπάθειες που σχετίζονται με τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής και διαρκούς αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης,

¹² Βλ. σχετικά και Earley and Bubb, 2004.

¹³ Ένα τέτοιο πρόγραμμα, για παράδειγμα, είναι και η *ευέλικτη ζώνη*.

¹⁴ Το θέμα αυτό για την ελληνική πραγματικότητα αναλύεται διεξοδικότερα στο Kosmidou-Hardy, 1996, σε σχετική εργασία που εκπονήθηκε για το πρόγραμμα Ευριδική.

ανάλογα με το οργανωτικό και το νομικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την προβληματική γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η προβληματική αυτή επικεντρώνεται σε δύο τάσεις: α) στην τάση που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως μια τυπική οικονομική επιχείρηση, η οποία έχει βασικό της στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και ότι η εκπαίδευση αποτελεί «επένδυση στο άτομο» και β) σε αυτήν που θεωρεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα διαφοροποιείται στη λειτουργία της από την τυπική οικονομική επιχείρηση και αποτελεί μια κοινωνική υπηρεσία που παρέχει δημόσιο και κοινωνικό αγαθό με ανθρωπιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο και έχει στόχο τον άνθρωπο και το ρόλο του ως πολίτη. Η πρώτη περίπτωση φαίνεται να αποτελεί μεταφορά των αντιλήψεων μιας οικονομίστικης σκέψης και της αντίστοιχης οργανωτικής και διοικητικής δομής των επιχειρηματικών οργανισμών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η δεύτερη τάση εναρμονίζεται με τη δική μας προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διοίκηση θα πρέπει να προσανατολίζεται προς τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με στόχο την ποιοτική ανάπτυξη του ατόμου και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη.

Βασικά στοιχεία για τη στρατηγική ηγεσία

Ευνόητο είναι το ότι η ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν προϋποθέτει μόνον την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, αλλά και του στελέχους που ασκεί ηγεσία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Θα αναφερθούμε λοιπόν σύντομα πιο κάτω στα στοιχεία που χρειάζεται να διαθέτει και το στέλεχος που ασκεί ηγεσία στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Είναι φανερό πως το ηγετικό στέλεχος σε μια σχολική μονάδα είναι και το ίδιο εκπαιδευτικός. Επομένως, τα στοιχεία που χρειάζεται να διαθέτει ή να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει και το ηγετικό στέλεχος (Δ/ντής, Υποδ/ντής). Θα αναφερθούμε, όμως, και σε ορισμένα επιπλέον στοιχεία που χρειάζεται να διαθέτει το στέλεχος αυτό για να μπορεί το σχολείο ως οργανισμός να λειτουργεί αποδοτικότερα. Το ηγετικό στέλεχος, λοιπόν, χρειάζεται να διαθέτει:

1. Όραμα, και

2. Στρατηγική

Όραμα: Το όραμα αντικαθρεφτίζει το περιβάλλον, πρέπει να εναρμονίζεται με: τις βασικές αξίες, την κουλτούρα και το στόχο του οργανισμού, να είναι σαφές και καθαρό και να είναι κοινό για τον ηγέτη και τους συνεργάτες του. Το όραμα δεν είναι ένα απλό όνειρο, αλλά αντίθετα σχετίζεται με το σχεδιασμό του μέλλοντος. Βασικά στοιχεία του οράματος είναι:

- Συνδέει το παρόν με το μέλλον
- Ενεργοποιεί και κινητοποιεί τους ανθρώπους
- Δίνει νόημα στην εργασία
- Σχετίζεται με την αλλαγή
- Δημιουργεί πίστη και ελπίδα
- Δείχνει υψηλά ιδανικά
- Προσδιορίζει τον προορισμό και το 'ταξίδι'

Η πραγματοποίηση του οράματος, των στόχων και των αξιών ενός ηγέτη απαιτούν και μια καλά μελετημένη και σχεδιασμένη στρατηγική, η οποία χρειάζεται να υλοποιηθεί σε συνεργασία και συνέργεια με τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Με την έννοια αυτή ο καλός ηγέτης χρειάζεται να είναι καλός ερευνητής ο οποίος:

- Μελετά το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον κριτικά.

- Αποφασίζει με τους συνεργάτες πάνω σε πιο συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θα οδηγήσουν τον οργανισμό στην πραγματοποίηση του οράματος με συγκεκριμένες και στρατηγικά οργανωμένες παρεμβάσεις ή δραστηριότητες.
- Αναλύει τα δυνατά (Strengths) και αδύνατα σημεία (Weaknesses), τις μελλοντικές ευκαιρίες (Opportunities), καθώς και τα π15-17ιθανά εμπόδια ή τις ‘απειλές’ (Threats) για την πραγματοποίηση του σχεδίου (SWOT).
- Επιλέγει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση του σχεδίου με φαντασία, ενόραση και δημιουργικότητα.
- Επιλέγει, σε συνεργασία πάντα με τους εργαζόμενους στον οργανισμό που διοικεί, μεθόδους παρατήρησης και κριτικής ανάλυσης για ανατροφοδότηση από την πράξη.
- Είναι ευέλικτος στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του σχεδίου.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά¹⁵ η ερευνητική στρατηγική που αρμόζει για ένα τέτοιο σχεδιασμό είναι η στρατηγική της Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας¹⁶, η οποία ακολουθεί τη διαδικασία που παρουσιάζεται στο σχήμα της επόμενης σελίδας.

Βασικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απασχολήσουν ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που εμπλέκεται στην οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός τέτοιου, στρατηγικά οργανωμένου, ερευνητικού σχεδίου με στόχο την προσωπική ανάπτυξη των εργαζόμενων ως προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για την ανάπτυξη του οργανισμού, είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η καταλληλότερη χρονική στιγμή για την πραγματοποίησή του;
- Ποιο είναι το όραμα;
- Ποιος/οι είναι οι ακριβείς στόχοι;
- Ποιοι θα έπρεπε να εμπλακούν και να συνεργαστούν;
- Με ποιο τρόπο θα οργανωθούν οι δραστηριότητες συνολικά;
- Ποιες μέθοδοι είναι οι καταλληλότερες για την πραγματοποίηση των στόχων;
- Πώς θα αξιολογούνται αυτές;
- Θα δημοσιοποιηθούν αυτά ή όχι;

Η στρατηγική της συνεργατικής και κριτικής Ενεργού Έρευνας στο πλαίσιο της αξιολόγησης

Αν συμφωνήσουμε ότι πρωταρχικός στόχος μας στην εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δρώντων υποκειμένων ως επαγγελματιών που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού, τότε χρειάζεται να προτείνουμε ένα σύστημα που εμπλέκει στη λειτουργία του τα υποκείμενα αυτά. Το σύστημα αυτό και οι όποιοι (ποιοτικοί και ποσοτικοί) δείκτες του δεν πρέπει να σχεδιαστεί ερήμην τους. Χρειάζεται αντίθετα την προσωπική εμπλοκή και συνεργασία των ίδιων των υποψήφιων αξιολογούμενων. Η ουσιαστική μέθοδος για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η συνεργατική όσο και κριτική Ενεργός Έρευνα στο πλαίσιο της οποίας τα δρώντα υποκείμενα (π.χ. εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς, κτλ.) σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση του έργου τους και, επομένως ο εκπαιδευτικός είναι ο ιδανικός ερευνητής-συνερευνητής των παιδευτικών διαδικασιών. Επιπλέον, μέσα από τις διαδικασίες της Ενεργού Έρευνας ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί συνειδητά με τον εαυτό του και να αναπτυχθεί ως πρόσωπο, ως πραγματικός παιδαγωγός-σύμβουλος,

¹⁵ Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται και κάποια άλλα κριτήρια και ικανότητες για το ηγετικό στέλεχος. Σημαντικά στοιχεία και ενδεικτικοί τομείς που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση ηγετικών στελεχών αναφέρονται από τον Reeves (2004) και παρουσιάζονται στον πίνακα που παραθέτουμε στο παράρτημα.

¹⁶ Βλ. σχετικά Κοσμίδου (1989β), Kosmidou (1991), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994, Kosmidou-Hardy et Marmarinos (2001), Κοσμίδου-Hardy (2005, 2008).

ως ερευνητής, ως *αναπτυγμένος* και όχι περιορισμένος επαγγελματίας, σύμφωνα με τον όρο του Hoyle.

Ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης, βασικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απασχολήσουν τους εμπλεκόμενους στην οργάνωση και πραγματοποίηση ενός προγράμματος με βάση τη στρατηγική της Ενεργού Έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η καταλληλότερη χρονική στιγμή για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης έτσι, ώστε αυτή να έχει κάποιο νόημα για τη βελτίωση των πραγμάτων;
- Ποιος/οι είναι οι ακριβείς στόχοι της;
- Ποιοι θα έπρεπε να εμπλακούν;
- Με ποιο τρόπο θα έπρεπε να οργανωθεί ένα συνολικό σχήμα αξιολόγησης;
- Ποιες μέθοδοι θα ήταν οι πιο κατάλληλες;
- Ποιος/οι θα χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματά της;
- Θα δημοσιοποιηθούν αυτά ή όχι;

Τα παρακάτω ερωτήματα μπορεί επίσης να φανούν χρήσιμα:

- Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση;
- Με ποια έννοια είναι ανεπαρκής ή και προβληματική η κατάσταση αυτή;
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να τη βελτιώσουμε;
- Ποια είναι η γενική μας ιδέα με στόχο τη βελτίωση;
- Τίνος ιδέα είναι αυτή;
- Πώς μπορούμε να συμφωνήσουμε με τους συνεργάτες μας (εσωτερικούς και εξωτερικούς) για τη σημασία της ιδέας αυτής όσο και για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο την πραγματοποίησή της;
- Ποιοι οι «κίνδυνοι», οι δυσκολίες και τα οφέλη;
- Πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η συνεργασία;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας και έρευνας απαιτούνται;
- Ποιες δεξιότητες επιδιώκουμε να αναπτυχθούν;
- Τι είδους άσκηση χρειάζεται πάνω στις δεξιότητες αυτές;

Τα συγκεκριμένα ερωτήματα εντάσσονται σε ένα είδος χρονικής αλληλουχίας και συνιστούν στην ουσία τα τέσσερα βασικά βήματα της κριτικής ενεργού έρευνας που είναι (Σχήμα 2):

1. **Σχεδιασμός:** Σχεδιάζεται πρόγραμμα συνολικών ενεργειών για τη στρατηγική υλοποίηση του στόχου.
2. **Πραγματοποίηση δραστηριότητας** σύμφωνα με το σχεδιασμό.
3. **Παρατήρηση:** Συλλέγονται και οργανώνονται πληροφορίες και εκφράζονται διαπιστώσεις.
4. **Αναστοχαστικότητα – κριτική σκέψη (reflection).** Αναλύονται – αξιολογούνται κριτικά οι διαπιστώσεις και συνεχίζεται το πρόγραμμα (με ή χωρίς αναθεωρήσεις).

Ας σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη πορεία των τεσσάρων βημάτων και η σπειροειδής διάταξη αυτών αναδεικνύει την ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας¹⁷ που επέρχεται ως απόρροια της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

¹⁷ Αξίζει να σημειωθεί ότι και το μοντέλο της «**Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση**» ενστερνίζεται ως ένα βαθμό την παραπάνω φιλοσοφία. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει προσαρμοστεί από το χώρο της διοίκησης και της οργάνωσης των επιχειρήσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Βασική αρχή του είναι ότι με την εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπουμε στη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης της μάθησης. Η πορεία δε αξιολόγησης με βάση τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας εντάσσεται σε παρόμοια συλλογιστική με αυτή της Κριτικής Ενεργού Έρευνας.

Σχεδιασμός. Κατά το σχεδιασμό πρέπει ν' αναγνωρίζεται το γεγονός ότι κάθε είδος κοινωνικής δραστηριότητας είναι, ως ένα βαθμό, δύσκολο να προβλεφθεί και επομένως λίγο ριψοκίνδυνο. Το γενικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο για να μπορεί να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες συνέπειες και περιορισμούς οι οποίοι δεν έχουν εντοπισθεί προηγουμένως. Η δραστηριότητες επίσης που προγραμματίζονται για την επίτευξη των στόχων πρέπει να είναι στρατηγικά οργανωμένες. Γι' αυτό κατά το σχεδιασμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κίνδυνοι που υπάρχουν στην προσπάθεια για αλλαγή και να αναγνωρίζονται οι υλικοί και πολιτικοί περιορισμοί σε μια κατάσταση.

Υλοποίηση δραστηριοτήτων/πράξη¹⁸. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων πρέπει να γίνεται με σύνεση και συνέπεια έτσι ώστε να γίνεται *πράξη*, με την Αριστοτελική έννοια του όρου, για να μπορέσει ο ερευνητής (ή οι συνερευνητές) να υπερβεί τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει και να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά. Ακόμη, η κάθε δραστηριότητα είναι εμπρόθετη και ελέγχεται από το αρχικό πρόγραμμα. Λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, είναι δυναμική, απαιτεί άμεσες αποφάσεις για το τι πρέπει να γίνει και χρειάζεται άσκηση της κριτικής ικανότητας. Η υλοποίηση προγραμμάτων δραστηριοτήτων παίρνει τη μορφή ενός «κοινωνικού και πολιτικού αγώνα» (Kemmis and McTaggart, 1982 στο Κοσμίδου-Hardy κ.ά. 1992) ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση και στην αλλαγή. Σ' αυτό τον αγώνα πιθανόν να χρειαστούν και κάποιες διαπραγματεύσεις και συμβιβασμοί.

Παρατήρηση. Η παρατήρηση λειτουργεί ως βάση πάνω στη οποία στηρίζεται η κριτική σκέψη τόσο την ώρα που παρατηρούμε, όσο και στο βήμα που θ' ακολουθήσει. Η προσεκτική παρατήρηση είναι αναγκαία γιατί κατά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επεμβαίνουν περιορισμοί οι οποίοι δεν είχαν εντοπισθεί εκ των προτέρων και λειτουργούν ανασταλτικά. Χρειάζεται επίσης προσοχή να είναι κανείς ευέλικτος και ανοιχτός στα γεγονότα για να μην καταντήσει η παρατήρηση μια στενή καταγραφή δραστηριοτήτων –που αδιαφορεί για κάθε τι απρόοπτο ή απρόβλεπτο— τις οποίες κατατάσσει σε προαποφασισμένες κατηγορίες (και μετρήσεις). Πρέπει να παρατηρούμε τη διαδικασία της κάθε δραστηριότητας, τα αποτελέσματά της (προσδοκώμενα και απροσδόκητα), τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνει αυτή και τους περιορισμούς οι οποίοι αναστέλλουν κάποιες φορές τη λειτουργία της προγραμματισμένης ενέργειας και των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Κριτική σκέψη/αναστοχαστικότητα. Στην Ε.Ε δίνεται έμφαση στον ορισμό της κριτικής σκέψης πάνω στη συγκεκριμένη ενέργεια και τα αποτελέσματά της. Όπως φαίνεται και από το σχ. 2 στο παράδειγμα που ακολουθεί, η πορεία της Ε.Ε έχει συγκριθεί μ' ένα σχήμα σπирάλ όπου η κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθείται από κριτική σκέψη που έχει για στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των ενεργειών που προηγήθηκαν, και η κατανόηση αυτή ακολουθείται από ανάλογη δράση. Δεν σκεπτόμαστε δηλαδή αόριστα, αλλά επειδή η ενέργεια ή η κατάσταση στην οποία κατευθύνεται αυτού του είδους η σκέψη απαιτεί περαιτέρω ενέργειες με ανάλογο προγραμματισμό. Έτσι η σκέψη είναι εμπρόθετη. Δεν είναι απλή περισυλλογή με κάποια αφηρημένη έννοια, αλλά σκέψη σχετικά με κάτι. Έχει δηλαδή και σχήμα και περιεχόμενο.

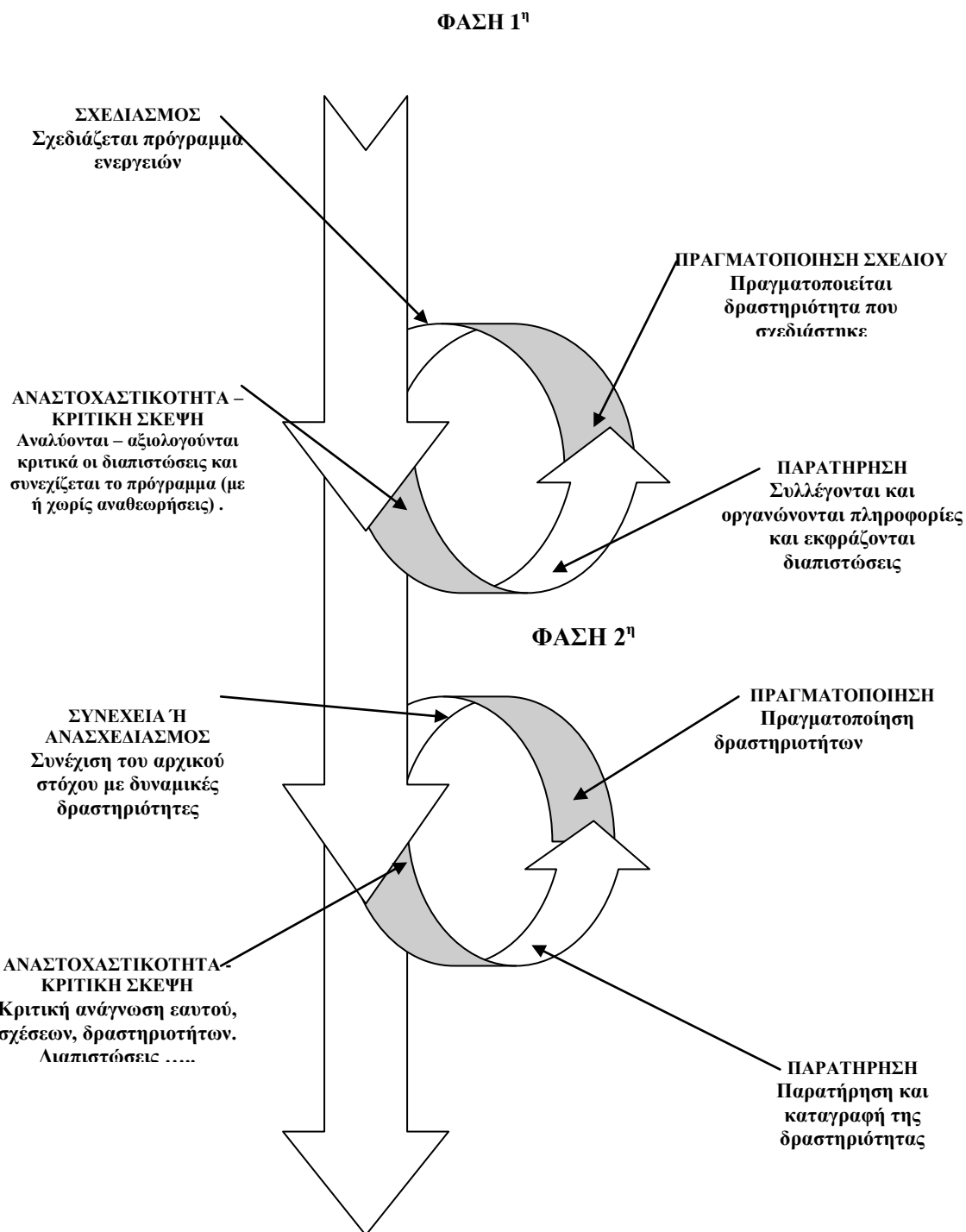
Βασικά ζητήματα που χρειάζεται να λάβουμε υπόψη στην εκπόνηση ενός τέτοιου σχεδίου είναι:

- **η στρατηγική καταγραφή του τι συμβαίνει ήδη στην υπάρχουσα κατάσταση,**

¹⁸ Πράξη, πάντως, είναι ενέργεια με φρόνηση, κατά την Αριστοτελική εκδοχή. Αυτό που οι ξένοι αποδίδουν με την ελληνική λέξη *praxis*. Η πρακτική ή η 'δράση' ως όρος δέν έχει πάντα τα γνωρίσματα της πράξης και δεν είναι Βαναγκαίο να τα έχει. (βλ. και Carr and Kemmis, 1986:33—40).

- η οριοθέτηση του τι θέλουμε να συμβαίνει έτσι ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή,
- με ποιο τρόπο θα οργανώσουμε ένα σχέδιο δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στη βελτίωση της κατάστασης με βάση καινούργιους προσανατολισμούς,
- ποιες είναι οι ερευνητικές μέθοδοι που είναι οι πιο κατάλληλες για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση των στόχων μας,
- ποιοι θα είναι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί συνεργάτες,
- ποια είναι τα μέσα και οι οικονομικοί πόροι που θα χρειαστούμε για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών μας και με ποιο τρόπο θα μπορέσουμε να τους εξασφαλίσουμε,
- ποιες μπορεί να είναι οι προσδοκώμενες και ποιες οι πιθανές απροσδόκητες συνέπειες,
- με τρόπο και ποιες μεθόδους θα αξιολογήσουμε τις παρεμβάσεις μας και τα αποτελέσματά μας έτσι, ώστε να διασφαλίσουμε την εγκυρότητά τους,
- πώς και για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα αυτά.

ΚΥΚΛΟΙ ΚΑΙ ΒΗΜΑΤΑ Της ΕΝΕΡΓΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ



Σχήμα 2. Προσαρμογή από το Κοσμίδου (1989β),

Βασικά χαρακτηριστικά της Ε.Ε είναι ότι¹⁹:

- Είναι προσανατολισμένη¹ στο μέλλον και δεν περιορίζεται απλώς στην έρευνα και ερμηνεία παρελθόντων ή και παρόντων καταστάσεων. Δεν περιορίζεται στο τι συμβαίνει, αλλά στο τι θάπρεπε να συμβαίνει και στο πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό.
- Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας, καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων

¹⁹ Βλ. σχετικά και Κοσμίδου 1989β, Mac Beath 2002, Κοσμίδου-Hardy 2005, 2008.

και εκπαιδευτικού έργου, ενθαρρύνει δημιουργικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες στο σχολείο και διευρύνει το πεδίο και τη θεματική τους.

- Είναι συνεργατική. Τονίζει την αλληλεξάρτηση, τη συνευθύνη και την ανάγκη για αμοιβαία διασάφηση και κατανόηση αξιών και αντιλήψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα.
- Δίνει έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο. Μερικά βασικά χαρακτηριστικά του διαλόγου και κατά τον Bernstein (1985) είναι: «η αμοιβαιότητα, ο απαιτούμενος σεβασμός, η γνήσια αναζήτηση να καταλάβουμε τι λέει ο άλλος, και το δικό μας άνοιγμα στον έλεγχο και την αξιολόγηση των απόψεων μας μέσα από μια (διαλογική) συνάντηση» (σ. 113),
- Είναι αναπτυξιακή γιατί συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη θετικότερης αυτοαντίληψης και υψηλότερης αυτοεκτίμησης όπως και στην ανάπτυξη σύγχρονων προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στοιχείων που είναι απαραίτητα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Ενισχύει επίσης το κύρος των εκπαιδευτικών.
- Κινητοποιεί το ενδιαφέρον των συνήθως αδρανών μελών και ενεργοποιεί λανθάνουσες δυνάμεις στη σχολική κοινότητα.
- Χρησιμοποιεί μεθόδους η καταλληλότητα των οποίων κρίνεται κατά την πορεία της έρευνας και δεν μπορούν να καθοριστούν με ακρίβεια εκ των προτέρων. Είναι εργαλεία τα οποία μπορούν να μας βοηθήσουν στην εξέταση ιδιαίτερων «στιγμών» της δράσης, ενώ άλλες «στιγμές» θα χρειαστούν τα δικά τους κατάλληλα εργαλεία σύμφωνα και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
- Τονίζει το συνεχές της πράξης: οι ενέργειες δε μπορούν να κατανοηθούν ως ξεχωριστά συμβάντα. Έχουν, ιστορία και δείχνουν πρόθεση του ενεργούντος.
- Υιοθετεί μια διαλεκτική σχέση θεωρίας-πρακτικής και κοινωνίας-ατόμου.

Σε μια τέτοια διαδικασία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πιθανόν τη βοήθεια ανθρώπων, οι οποίοι έχουν τη σχετική εμπειρία και τη γνώση που θα προσφέρουν μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. βοηθώντας τους να ξεκαθαρίσουν, να δοκιμάσουν, να αναπτύξουν και να διαδώσουν τις ιδέες που υποστηρίζουν την πρακτική τους. Η επιλογή αυτών των συνεργατών θα πρέπει να γίνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και ο 'εξωτερικός' αυτός συνεργάτης θα πρέπει να παίζει το ρόλο του **κριτικού διευκολυντή (facilitator)**²⁰ του ερευνητικού προγράμματος της σχολικής μονάδας και θα πρέπει επίσης να παρακολουθεί από κοντά το ερευνητικό έργο έτσι ώστε να είναι μέρος της ενεργού προσπάθειας των εμπλεκομένων για βελτίωση.

Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αποφευχθούν αποτελεσματικά κάποια προβλήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία ως μειονεκτήματα. Ένα τέτοιο μειονέκτημα, για παράδειγμα, αναφέρεται στην πιθανότητα να αναπτυχθεί εκ μέρους των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα μια 'αλαζονική στάση' απέναντι σε μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία εκπηγάει από μια 'ψευδαίσθηση βεβαιότητας για την αξιοπιστία της εσωτερικής αξιολογικής διαδικασίας και για τη δυνατότητα της σχολικής κοινότητας να δράσει βελτιωτικά με τρόπο αυτοδύναμο'.

Ο Elliott (1991, στο Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994) λοιπόν έχει αντιπρόταση. Δεν αρνείται την εξωτερική αξιολόγηση άλλα και δεν αρκείται στην αυτοαξιολόγηση. Προβαίνει σε "δημιουργικό συμβιβασμό" (creative compromise) σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο του και μόνος του αλλά και σε συνεργασία με τους συναδέλφους, τους οποίους εμπιστεύεται. Αφού λοιπόν αυτός και οι συνάδελφοί του -με τη συνεργασία ενδεχομένως γονέων και μαθητών- καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα, είναι έτοιμοι για την αξιολόγηση από άλλους

²⁰ Στη σπουδαιότητα και στο ρόλο του διευκολυντή αναφερόμαστε διεξοδικά στο Kosmidou & Usher 1991.

κοινωνικούς εταίρους - π.χ. το σύμβουλο, εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ.- στο δεύτερο επίπεδο. Η τελική απόφαση προκύπτει μετά από συζητήσεις των εκπροσώπων στα δύο επίπεδα, τη σύγκριση των αξιολογήσεων και τη διαπραγμάτευση που έχει ως στόχο της έναν πράγματι "δημιουργικό συμβιβασμό", ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από το γνήσιο οριζόντιο διάλογο και την επιθυμία της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προς όφελος του ίδιου - αφού έτσι θα αισθάνεται και εκείνος καλύτερα- αλλά και των μαθητών του και της κοινωνίας γενικότερα, αφού το εκπαιδευτικό είναι στην ουσία κοινωνικό έργο.

Η αυτοαξιολόγηση και η συναδελφοαξιολόγηση του πρώτου επιπέδου, στο οποίο ακολουθείται η πορεία που συνήθως ακολουθούμε και στην ενεργό έρευνα, εμποδίζει τη διαστρέβλωση στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να προκληθεί από έναν εξωτερικό ερευνητή ή εξωτερικό αξιολογητή, ο οποίος συνήθως δεν μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αξιολογήσεις του πρώτου επιπέδου, εξάλλου, συνιστούν ουσιαστικά διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις δικές του ανάγκες και να ασχοληθεί επίσης με την ανεύρεση τρόπων που θα τις ικανοποιήσει, όπως βέβαια και να συνειδητοποιήσει θέματα που αφορούν στον εαυτό του ως άτομο γενικότερα.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην αντικειμενικότητα και στην ουδετερότητα των αξιολογούντων και γι αυτό έχουν αναγνωριστεί και οι πολιτικές και ηθικές της διαστάσεις. Η αξιολόγηση, δηλαδή, γίνεται με βάση τις αξίες που –συνειδητά ή όχι- έχουμε υιοθετήσει σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο δομείται το δίδυμο άτομο-κοινωνία. Για το λόγο αυτό δεν είναι τυχαίο ότι η εξωτερική αξιολόγηση που επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες με στόχο τον έλεγχο των αποτελεσμάτων χωρίς τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση με τα «δρώντα» υποκείμενα που δρουν στο εσωτερικό ενός οργανισμού, δεν πείθουν για θεωρητικά εκφρασμένες προθέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση και προκαλούν αντιστάσεις που δεν λειτουργούν θετικά για κανέναν: ούτε για τους εσωτερικούς ούτε για τους εξωτερικούς παράγοντες.

Είναι σημαντικό, επομένως, να ξεκαθαρίσουμε τους στόχους για τους οποίους θέλουμε την αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση υπό το πρίσμα της συστημικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να εξυπηρετεί ένα αριθμό σκοπών και στόχων όπως:

- **Τη συνολική ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού**
- **Τη βελτίωση της διδασκαλίας**
- **Τη βελτίωση της μάθησης**
- **Πολιτικούς σκοπούς**
- **Την απόδοση ευθυνών (accountability)²¹**
- **Την επαγγελματική ανάπτυξη**

Θεωρούμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν θα έφερνε αντίρρηση σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης, που θα υποβοηθούσε την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία βέβαια θα είχε ως επακόλουθο και αυξανόμενο έλεγχο εκ μέρους του πάνω στο έργο του, αλλά και στο εκπαιδευτικό έργο γενικότερα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα αναγνώριζε την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία

²¹ Με την έννοια ότι η εσωτερική λειτουργία αποτελεί ευθύνη των ίδιων των σχολείων και εφαρμόζεται με σκοπό να καθορίσει και να διαφυλάξει τους στόχους του σχολείου, να βελτιώσει τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα σχολεία.

χρειάζεται να αξιολογηθούν όλα τα επιμέρους στοιχεία και όχι μόνο η επίτευξη ή μη προαποφασισμένων στόχων. Η επικέντρωση σε στόχους μόνον είναι χαρακτηριστικό της τεχνοκρατικής προσέγγισης, η οποία δοξολογεί τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα και η οποία εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία, η οποία προωθεί και αναπαράγει, τον ανελεύθερο, το γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό που είναι κάτι άλλο σε σύγκριση με τον δάσκαλο-ερευνητή και σύμβουλο, ο οποίος παραμένει και η κυριότερη εγγύηση και για μια γνήσια παιδαγωγική συνάντηση, αλλά και γενικότερα για μια κοινωνία υγιέστερη και πιο δίκαιη.

Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει αυτή ακριβώς η ανάπτυξη του δασκάλου ως ερευνητή και σύμβουλο, ο οποίος θα προσπαθεί να βοηθάει τους νέους να αναπτυχθούν σφαιρικά –και όχι μόνο γνωστικά- μέσα από γνήσιο διάλογο μαζί τους, τότε η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποιοτική και να δίνει έμφαση στην όλη παιδευτική διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα της. Η ποιοτική προσέγγιση ενδιαφέρεται να διαπιστώσει το βαθμό μέχρι του οποίου οι εκπαιδευτικοί κατά την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν μέσα, έχουν γνωρίσματα και δείχνουν στάσεις που χαρακτηρίζουν τον γνήσιο παιδαγωγό -σεβασμός και αποδοχή των μαθητών ως προσώπων, φροντίδα για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, προσπάθεια για την ανάπτυξη τους ως ατόμων υπεύθυνων που ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη γνώση του εαυτού τους (αυτογνωσία) καθώς και του κόσμου που τους περιβάλλει (κριτική κοινωνιογνωσία).

Επομένως, κατά τη δική μας άποψη, ο αποτελεσματικότερος τρόπος αξιολόγησης του έργου ενός στελέχους της εκπαίδευσης είναι η οργάνωση ερευνητικών προγραμμάτων με βάση τη φιλοσοφία που αναπτύξαμε με συντομία στην παρούσα εργασία και με στόχο την ανάπτυξη: των συμμετεχόντων δρώντων υποκειμένων, του αναλυτικού προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, τη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο τέτοιων ερευνητικών προγραμμάτων η συμμετοχή συνερευνητών διευκολύνει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης με διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και, αργότερα, στην επίτευξη ενός ‘δημιουργικού συμβιβασμού’.

Στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων ποιοτικής έρευνας είναι δυνατός ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο συμμετοχικής ερευνητικής προσέγγισης από την Εθνική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών της Αγγλίας (MacBeath, 1999)²². Για την ανάπτυξη αυτού του μοντέλου, η ερευνητική ομάδα συνεργάστηκε αρχικά με δέκα σχολεία και πραγματοποίησε συνεντεύξεις με έξι είδη υποκειμένων: εκπαιδευτικούς, στελέχη της διοίκησης, βοηθητικό προσωπικό, γονείς και προϊσταμένους. Το βασικό ερώτημα των συνεντεύξεων ήταν ποια θεωρούσαν ότι ήταν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός καλού σχολείου. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν επίσης 23 κριτήρια που είχαν καθοριστεί από το γραφείο σχολικών επιθεωρητών (Ofsted) και τους ζητήθηκε να τα αξιολογήσουν ως προς τη σημαντικότητα που, κατά τη δική τους άποψη, είχαν αυτά. Το απόσταγμα αυτών των δεδομένων οδήγησε στην ανάπτυξη δέκα δεικτών τους οποίους τα σχολεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους. Οι δείκτες αυτοί ήταν:

1. το σχολικό κλίμα,
2. οι σχέσεις,
3. θέματα οργάνωσης και επικοινωνίας,

²² Ανάλογα προγράμματα εκπονήσαμε στον ελληνικό χώρο. Βλ. για παράδειγμα, Kosmidou 1991, Κασσωτάκης, Κοσμίδου, και Μαρμαρινός, (1995).

4. ο χρόνος και τα μέσα,
5. η αναγνώριση των επιτευγμάτων,
6. θέματα δικαιοσύνης,
7. δεσμοί σχολείου-οικογένειας,
8. στήριξη της διδασκαλίας,
9. το κλίμα στη σχολική τάξη, και
10. η γενικότερη υποστήριξη της διαδικασίας μάθησης.

Μια αντίστοιχη ερευνητική εργασία με βάση τα όσα αναφέραμε στη συγκεκριμένη πρόταση θα μπορούσε να ξεκινήσει με τη συμμετοχή 10 σχολικών μονάδων σε ένα πρώτο πρόγραμμα σε συνεργασία και με το Π.Ι. Στο πρόγραμμα αυτό θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σχολεία με κάποια εμπειρία στην οργάνωση ενός ερευνητικού σχεδίου με τη μορφή που αναφέραμε στην πρότασή μας, καθώς και σχολεία που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία.

Στο παράδειγμα της Αγγλίας στο οποίο αναφερθήκαμε πιο πάνω κρίνουμε σημαντικό το ότι το ερευνητικό πρόγραμμα ξεκίνησε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν οριοθετήθηκε στενά εκ των άνω. Τα κριτήρια επίσης σχεδιάστηκαν μεν από τους επιθεωρητές αλλά μάλλον ως πλαίσιο, ως προδιαγραφές που αξιολογήθηκαν και ήταν τελική επιλογή των ίδιων των συμμετεχόντων. Θα μπορούσε λοιπόν το Π.Ι. ή η ηγεσία του Υπουργείου να προωθήσει κάτι αντίστοιχο ξεκινώντας μια πρωτοβουλία που θα πείσει καταρχήν για τη γνησιότητα των προθέσεων, θα στηρίζει την οργάνωση ερευνητικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και, προπάντων, θα αναδείξει τον πρωταγωνιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών με αίσθηση εμπιστοσύνης και σεβασμού προς το ρόλο και το έργο τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

- 1. Ευελιξία**
 - 1.1. Δημιουργική αντίδραση σε κάποια απογοήτευση ή αποτυχία
 - 1.2. Διάθεση να παραδεχτεί λάθη και να μάθει από αυτά
 - 1.3. Χειρίζεται δημιουργικά κάποια διαφωνία ανάμεσα στην ηγεσία και σε πολιτικές αποφάσεις
 - 1.4. Χειρίζεται δημιουργικά διαφωνίες με τους υφισταμένους
 - 1.5. Δείχνει βελτίωση σε συγκεκριμένα ζητήματα, η οποία βασίζεται σε προηγούμενη αξιολόγηση

- 2. Προσωπική συμπεριφορά**
 - 2.1. Ακεραιότητα
 - 2.2. Έλεγχος συναισθημάτων
 - 2.3. Ανοχή διαφορετικών απόψεων μέσα στα όρια των αξιών και της αποστολής του οργανισμού
 - 2.4. Οργανωτικότητα

- 1. Λήψη αποφάσεων**
 - 1.1. Σαφής προσδιορισμός του ζητήματος που τίθεται για λήψη απόφασης
 - 1.2. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ...
 - 1.3. Οι αποφάσεις συνδέονται με οράματα, με την όλη αποστολή του οργανισμού και με στρατηγικές προτεραιότητες
 - 1.4. Οι αποφάσεις αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους και αναθεωρούνται όπου αυτό κρίθει αναγκαίο.

- 2. Επικοινωνία**
 - 2.1. Αμφίδρομη επικοινωνία με: το προσωπικό, το τμήμα στο οποίο εργάζεται, μαθητές, γονείς, την κοινότητα

- 5. Ανάπτυξη του Τμήματος**
 - 5.1. Κατανόηση των δυνατοτήτων του οργανισμού και των αναγκών για περαιτέρω ανάπτυξη
 - 1.2. Μελέτη των αναγκών του οργανισμού σε σχέση με το όραμα, την αποστολή και των προτεραιοτήτων του
 - 1.3. Προσωπική συμμετοχή στην οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης
 - 1.4. Συμμετοχή μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων ...
 - 1.5. Επίσημη και ανεπίσημη ανάδραση σε συναδέλφους με αποκλειστικό σκοπό τη δική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού

- 6. Ανάπτυξη ηγετών**
 - 6.1. Εντοπισμός δυνητικών μελλοντικών ηγετών
 - 6.2. Ανάθεση εργασίας στο πλαίσιο σχέσεων εμπιστοσύνης σε υφισταμένους

- 7. Οργάνωση χρόνου, καθηκόντων και ερευνητικών προγραμμάτων**
 - 7.1 Οργάνωση σύνθετων προγραμμάτων με καθαρούς στόχους και σαφή σχέδια

- 8. Τεχνολογία**
 - 8.1 Χρήση της τεχνολογίας με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
 - 8.2 Ικανότητα στη χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας

- 9. Μάθηση**
 - 9.1 Κατανόηση των ερευνητικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας
 - 9.2 Ενδείξεις για τη δική του προσωπική ανάπτυξη και μάθηση
 - 9.3 Επικοινωνία της προσωπικής του γνώσης σε συναδέλφους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Βασικά ερευνητικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο μιας ερευνητικής διαδικασίας:

- Ερευνητικά ημερολόγια (logs)
- Φάκελοι καταγραφής και συλλογής δεδομένων (Portfolios)
- Ανάλυση ντοκουμέντων (document analysis)
- Σημειώσεις
- Συνεντεύξεις (δομημένες, ημιδομημένες, μη δομημένες)
- Παρατήρηση
- Κλείδες παρατήρησης (grids)
- Κοινωνιομετρικές μέθοδοι
- Μαγνητοφώνηση
- Μαγνητοσκόπηση
- Φωτογραφίες και διαφάνειες (slides)
- Δοκιμασίες και υλικό ασκήσεων
- Λίστες ελέγχου (checklists)
- Ερωτηματολόγια τύπου «αυτοαναφοράς» (self reports)
- Ερωτηματολόγια

4. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Carr W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press
- Coleman, M. (2005), "Theories and Practice of Leadership: An Introduction". In Coleman, M & Early, P., (eds), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Earley, P. & Bubb, S., (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: P.C.P., SAGE.
- Elliott, J., (1991), *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Englund, T., (1996), "Are professional teachers a good thing?". In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds) (1996), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Κασσωτάκης, Μ., Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (1995). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Προετοιμασία των Φοιτητών για την Είσοδο στο χώρο της Εργασίας*. Έρευνήτική αναφορά για έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συνεργασία του Κέντρου ΣΕΠ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και του ΟΕΕΚ με στόχο την αξιολόγηση των υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και τη Διερεύνηση των αναγκών των φοιτητών.
- Klemp, G. O., (1977), *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), "Facilitation in Action Research". *Interchange*. 22, no. 4. 24-40.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού. **7-8: 47-72**.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989β), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48: 22-33**.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα 'Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο'». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. **3: 2, 3. 91-101**.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79: 51-59**.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1996). Evaluation, Curricula, Freedom in Teaching and Educational Autonomies. Μελέτη και ερευνητική αναφορά (65 σελίδων) -ως εμπειρογνώμων για την Ελλάδα- σε Ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα που διοργάνωσε το *Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανθρωπίνων Πόρων*. Θέματα της μελέτης (μέσα από την ελληνική νομοθεσία για τη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση στη χώρα μας): *Αξιολόγηση, Αναλυτικά προγράμματα, Ελευθερία στη διδασκαλία, Εκπ/κές αυτονομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001), «Η Μετάβαση στην Εποχή της Κατασκευασμένης Αβεβαιότητας: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική τον ΣΕΠ και την Παιδεία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε το ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα. 100-126.
- Kosmidou-Hardy, C. and Marmarinos, J. (2001), "La Peur de L' Evaluation: Evaluation de L; Enseignement ou du Sujet?". *International Review of Education*. **47 (1): 59-75**.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002α), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2002β), «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (73-80).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. κ.ά. (2004β), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Μελέτη που εκπονήθηκε για το Π.Ι. μετά από πρόταση της Κοσμίδου-Hardy και συντονισμό της

συγγραφικής ομάδας μέλη της οποίας ήταν και οι: Βέρδης Αθ., Γαλανοπούλου Αγ., Λουκέρης Δ., Μπουρνάζου Ε., Περγάντου Ι.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (επιμ.) (2005) *Ποιότητα και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και Στελεχών της Εκπαίδευσης: Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (2008α), *Θεωρητικά ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

Reeves, B. D., (2004), *Assessing Educational Leaders*. California: Corwin Press, SAGE and National Association of Secondary School Principals.

Robertson. L. S., (1996), "Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'". In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.