

Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Ελένη Μπακάλμπαση

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Msc Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επαμεινώνδας Φωκάς

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Ν. Αχαΐας, Msc Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ιωάννης Δημητρίου

Φιλολόγος Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό «νευρώνα» του εκπαιδευτικού συστήματος και, λόγω του ότι συνιστά «εργαστήριο» παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών μελετητών προκειμένου να καθορίσουν τη στάθμη και την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Είναι πλέον γεγονός ότι, για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 3) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σήμερα περιορίζει τη σχολική μονάδα στο να ασκεί παθητικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αποκτώντας έτσι ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, αφού παραμένει «ανήμπορη» να διαμορφώσει τη δική της

πολιτική σε βαθμό που η ίδια επιθυμεί. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατεξοχήν συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό, τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν διαδικασίες όπως η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν και να επιβιώνουν (Μαυρογιώργος, 1999α). Εντούτοις, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε αυτό που ο Schon (1983) αποκάλεσε «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να βελτιώσει την ποιότητα χωρίς να αλλάξει το πλαίσιο των δεδομένων παραδοχών των εκπαιδευτικών.

Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να στηριχτούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην καλή διάθεση ή στην εμπειρία, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στην εσωτερική πολιτική και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να ορίσουμε τον όρο *εκπαιδευτική αξιολόγηση* και τις κατηγορίες της ανάλογα με τη θέση του φορέα που την αναλαμβάνει. Αναφερόμαστε στη σημασία της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική μονάδα και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της αυτο-αξιολόγησής της, αφού με πρόσφατη Εγκύκλιο (37100/Γ1 - 31/3/2010) το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων προχωρεί στην «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», στοχεύοντας στο «να αναδειχθεί η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας γίνεται λόγος για την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, πώς αυτή ασκείται και διαμορφώνεται, ποιοι τη χαράσσουν, και προτείνονται αλλαγές ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, διερευνάται ο

συσχετισμός των δυο εννοιών (αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική) και αναδεικνύεται η σπουδαιότητα ύπαρξης και των δύο στοιχείων στη σχολική μονάδα, αφού την αυτοπροσδιορίζουν και βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης της σχολικής μονάδας για αυτενέργεια και αξιοποίηση των στοιχείων που συγκροτούν την οργάνωσή της και την ιδιαίτερη (σχολική) κουλτούρα της.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση. Κρίνεται ωστόσο αναγκαίο να αναφερθεί πώς η σχολική νομοθεσία ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Ν. 2525/1997 (άρθρο 8) η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (ΥΠΕΠΘ, 1985). Σύμφωνα δε με τον πιο πρόσφατο νόμο για την παιδεία (Ν. 3848/2010) έχει προγραμματιστεί «να ξεκινήσουν, την σχολική χρονιά 2010-2011, διαδικασίες προγραμματισμού, αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» (ΥΠΑΔΜΘ, 2010).

Εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον ορισμό του Goldstein (1986), είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, και συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, όπως επισημαίνει ο Σολομών (1999), μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Θα μπορούσαμε με βάση τα παραπάνω να ορίσουμε την αξιολόγηση ως τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2002).

Η αξιολόγηση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που την αναλαμβάνει, μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική (Μπουζάκης, 2001· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολι-

κής μονάδας, όπως είναι ο εξωτερικός αξιολογητής, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Επί του θέματος αυτού ο Νίνο (2001) αναφέρει πως η σύζευξη εσωτερικής με εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων.

Έτσι, στο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης καλούνται να συνεργαστούν τόσο τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) όσο και ο εξωτερικός αξιολογητής. Ο εξωτερικός αξιολογητής δεν είναι άμεσα αναμειγμένος με τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο και ως εκ τούτου μπορεί να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, υποβάλλοντας βελτιωτικές εισηγήσεις. Διαθέτει, επίσης, την απαραίτητη τεχνογνωσία για να στηρίξει και να συντονίσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πέραν του εξωτερικού αξιολογητή, τα σχολεία μπορούν να αξιοποιήσουν και άλλα άτομα (Critical Friends), που διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία σχετική με την περιοχή δράσης που έχει επιλεγεί (Swaffield & MacBeath, 2005).

Σημασία της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική μονάδα

Η αξιολόγηση είναι πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης και Χατζηευστρατίου, 1999:22). Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της οργάνωσης και διοίκησης κάθε συστήματος, αφού μέσω αυτής ελέγχεται κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι σκοποί και στόχοι του συγκεκριμένου συστήματος ώστε να γίνουν οι τυχόν απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και γενικότερα η ανατροφοδότηση (feedback) του συστήματος αυτού. Κατά τον ίδιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αξιολογείται σε συστηματική βάση στο πλαίσιο διασφάλισης, διατήρησης και βελτίωσης της ποιότητάς του (Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000).

Η ύπαρξη διαδικασιών αξιολόγησης λειτουργεί σαν ασφαλιστική δικλίδα για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας και, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), ο έλεγχος είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η προσέγγιση των στόχων –στρατηγικών και επιχειρησιακών- που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού. Η διαδικασία του ελέγχου, για να είναι αποτελεσματική, λαμβάνει υπόψη της τα παρακάτω:

1. Ο έλεγχος είναι απαραίτητος για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της απόδοσης του οργανισμού.
2. Ο έλεγχος είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχής.
3. Ο έλεγχος περιλαμβάνει όλες τις πλευρές του οργανισμού (Κουτούζης, 1999).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αξιολόγηση πρέπει:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,

- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων βασισμένων σε στοιχεία πραγματικής λειτουργίας, και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Τι είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Με βάση τον Schildkamp (2007:4) η αυτοαξιολόγηση ορίζεται «ως μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του».

Στο βιβλίο «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (Μπαγάκης (επ.) 2005) αναφέρεται πως η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αφορά ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους του παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του. Η γνώση που προκύπτει από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου και επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τον καθορισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων.

Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται για τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων που απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες. Οι αποδέκτες αυτοί δεν μπορεί να είναι άλλοι από τους άμεσα ενδιαφερομένους στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Kyriakides & Huddleston, 1999· MacDonald, 1976). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και ως εκ τούτου διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα. Αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας, που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης, ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 1998).

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πρέπει να είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία, ώστε να επισημανθούν τα προβλήματα και να παρακολουθούνται οι πρωτοβουλίες βελτίωσης. Η χρήση κατάλληλων εργαλείων αυτοαξιολόγησης μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τη βελτίωση της μαθητικής απόδοσης αλλά και άλλων παραγόντων που αποτελούν προϋπόθεση για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, όπως η επικοινωνία και η διδασκαλική συμπεριφορά (Schildkamp *et. al.*, 2009). Όπως υποστηρίζει ο Barber (1996), η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο

κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Ο MacBeath (1999) επεξηγεί ότι πρόκειται για μία «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα.

Εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας

Λέγοντας εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας εννοούμε το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Το σχολείο, ως βασική μονάδα λειτουργικής διαχείρισης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, προβαίνει σε επιλογές και ρυθμίσεις όλων των ζητημάτων της σχολικής μονάδας. Αποδεικνύεται έτσι στην πράξη η φιλοσοφία των διοικητικών αρχών σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Η σταθερότητα σε μια υιοθετημένη πολιτική αποτελεί παράγοντα απόδοσης έργου και παρέχει ευνοϊκούς όρους ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Σπαθής, 2006).

Η διαμόρφωσή της σχετίζεται στενά και είναι ανάλογη με τις συλλογικές ικανότητες που διακρίνουν τον διευθυντή, την ευρύτητα πνεύματος και αντίληψης που διαθέτει και με τα οποία αντιμετωπίζει τις προγραμματισμένες και απρογραμματίστες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τι γίνεται, όμως, όταν η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχτεί βασικά στοιχεία της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαϊτης, 1997· Ζαβλανός, 1981, στο Σαϊτης, 2005, σ. 101); Αναμφίβολα, παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες κατά την άσκηση της διοίκησης και κατά τη λήψη αποφάσεων, και γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι επιλέγονται αλλά και στη συνεχή κατάρτισή τους κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνισταμένη των κατευθύνσεων, των επιλογών και γενικότερα τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών και σχολικών παραγόντων έτσι, ώστε να επιδρούν θετικά προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Από μόνη της η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική διαπλέκει τις σχέσεις και ασκεί αλληλεπιδράσεις στους εργαζόμενους παράλληλα με την προσπάθεια επιδίωξης της εκπλήρωσης των σκοπών της εκπαιδευτικής μονάδας (Σπαθής, 2006).

Παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής μονάδας κατά την άσκηση «εσωτερικής» πολιτικής

Σύμφωνα με τους Caldwell & Spinks (1992), όπως αναφέρει ο Μαυρογιώρ-

γος (1999α), κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα όπως: α) *αναλυτικό πρόγραμμα*: η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει, β) *διδασκαλία*: να δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική μονάδα να επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης εύκολα προσαρμόσιμες στις ιδιαίτερες συνθήκες της μονάδας με στόχο την αποτελεσματικότητα, γ) *εξουσία*: να γίνεται κατανομή εξουσιών με τρόπο, ώστε να συμμετέχουν όλοι, δ) *υλικά*: να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με θέματα υλικών, αξιοποίησης χώρων και μέσων διδασκαλίας, ε) *ανθρώπινο δυναμικό*: με στόχο τη σύνδεση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, να δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική μονάδα να αξιοποιεί στο έπακρο το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή της, στ) *χρόνος*: να μπορεί να παρεμβαίνει για την κατανομή και διευθέτηση του χρόνου, ώστε να γίνεται ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, ζ) *οικονομικά*: να μπορεί να ασκεί αρμοδιότητες για κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού, ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά οι τρέχουσες ανάγκες.

Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο μαρτυρούν πως η εκπαιδευτική μονάδα έχει να επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο τόσο για την άσκηση όσο και για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1999β), οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν δεν έχουν γίνει πρωτίστως κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής πολιτικής, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται.

«Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δυνατό να εννοηθεί τουλάχιστο με δύο εκδοχές συμπληρωματικές μεταξύ τους:

α) τη συμμετοχή στη διαμόρφωση και κριτική υποδοχή της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής,

β) τη διαμόρφωση 'εσωτερικής' εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά» (Μαυρογιώργος, 1999).

Η πολιτική σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνεται από τα διοικητικά όργανα και σημαίνει: ιεράρχηση αναγκών, επιλογή προτεραιοτήτων, χάραξη κατεύθυνσης, εμπλοκή όλου του προσωπικού, τοποθέτηση στόχων, καθορισμός κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της «απόδοσης» σε προκαθορισμένους τομείς και, βέβαια, προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων μέσα από τη διαρκή λήψη αποφάσεων (Σπαθής, 2006).

Ποιος χαράσσει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας;

Η πολιτική σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να χαραχθεί από τα όργανα της διοίκησης (διευθυντή, υποδιευθυντή, σύλλογο διδασκόντων) αμέσως μετά τη φάση του σχεδιασμού - προγραμματισμού.

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός, 1987· Θεοφιλίδης, 1994· Σαΐτης κ.ά., 1997, στο: Σαΐτης, 2005:256), «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου».

Η ηγεσία παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα του παραγόμενου έργου, αλλά δεν αποτελεί και το μοναδικό παράγοντα. Πολλοί άλλοι παράγοντες (όπως, π.χ., η υπηρεσιακή συνείδηση, η ωριμότητα και η καταλληλότητα του προσωπικού) συντελούν στη διαμόρφωση του παραγόμενου τελικού έργου.

Από τις ισχύουσες διατάξεις ο σύλλογος διδασκόντων έχει την αρμοδιότητα του προγραμματισμού για τη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Η ύπαρξη, όμως, και η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής βαραίνει τον διευθυντή. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, απαιτείται η εξασφάλιση της συναίνεσης του συλλόγου των διδασκόντων, αφού οι ίδιοι θα κληθούν να την εφαρμόσουν ή ακόμη και να την αλλάξουν ή και να την απορρίψουν. Εξάλλου, ο σκοπός οποιασδήποτε συλλογικής προσπάθειας επιτυγχάνεται καλύτερα και ευκολότερα, όταν υπάρχει θεληματική συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων (Σαΐτης, 2005: 237). Πρέπει, όμως, η χάραξη της εσωτερικής πολιτικής να γίνεται μόνο από παράγοντες του σχολείου; Είναι ένα από τα ερωτήματα που απασχολεί και στο οποίο πρέπει να δώσει λύση ο διευθυντής του σχολείου.

Σε τοπικό επίπεδο λειτουργούν διάφορα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή ή η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας. Χρήσιμο και σκόπιμο θα ήταν να καλούνται και αυτά τα όργανα, ώστε από κοινού να διαμορφώνεται η επιθυμητή πολιτική που θα ακολουθηθεί η σχολική μονάδα. Επίσης, μπορούν να συμβάλλουν, χωρίς να υποχρεώνονται, και άλλοι παράγοντες, όπως ο προϊστάμενος γραφείου, ο σχολικός σύμβουλος καθώς και άλλοι τοπικοί φορείς. Εξασφαλίζεται έτσι η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση, αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα στην κοινωνία και η αποτελεσματικότητά του ωφελεί πρώτα από όλα την ίδια την τοπική κοινωνία. Η συναίνεση συμβάλλει στην ενίσχυση των συνεργασιών και στην ενδυνάμωση των σχέσεων ελαττώνοντας τις οποιεσδήποτε τριβές και αντιθέσεις που μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η πολιτική που θα ακολουθηθεί πρέπει να περιλαμβάνει αφενός την ποιότητα του παραγόμενου έργου και αφετέρου το «όφελος» των εργαζομένων (βελτίωση κουλτούρας, ανάπτυξη δικτύου ενδοεπικοινωνίας για τη ροή των πληροφοριών, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, μηχανισμό εξουδετέρωσης συγκρούσεων κ.ά.).

Αυνατότητες άσκησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής - Προτάσεις

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ύπαρξη αυτονομίας που διαθέτει σχετικά με τη διαμόρφωση και

άσκηση της εσωτερικής πολιτικής. Αντίθετα, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (όπως ισχύει και στη χώρα μας) τα περιθώρια αυτονομίας και διαφοροποίησης της εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο σε σχέση με αυτά που θέτει η κεντρική διοίκηση είναι ελάχιστα.

Στα περιορισμένα αυτά περιθώρια για τη χάραξη της πολιτικής στη σχολική μονάδα απαιτούνται, εκτός από τις αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων, η επιλογή των προτεραιοτήτων, η παρέμβαση στα αναλυτικά προγράμματα, η καλή γνώση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, οι δυνατότητές της, οι ανάγκες του διδακτικού και μαθητικού πληθυσμού, οι συνολικοί διαθέσιμοι πόροι (έμφυχοι και υλικοί), η σωστή οικονομική διαχείριση κ.ά.

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατό να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, αν γίνουν αλλαγές στους ακόλουθους τομείς (Μαυρογιώργος, 1999:146):

1. στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα,

2. στην πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο,

3. στην προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, και

4. στην αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε μια ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Το μοντέλο διοίκησης που ανταποκρίνεται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το λεγόμενο «συνεργατικό» μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1999:146). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, και στηρίζεται:

- στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων,
- στην αυθεντία και άποψη του επαγγελματία ειδικού και όχι στην εξουσία θέσης,
- στις κοινές αξίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία που μοιράζονται τα μέλη του σχολείου: ένα όραμα για το σχολείο,
- στο μικρό μέγεθος των ομάδων, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων, και
- στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία.

Όλα τα ανωτέρω συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα, γιατί μέσα από αυτή «στηρίζεται η αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότεροι στόχοι αλλά και τα άτομα να είναι ανοικτά σε προκλήσεις και πειραματισμούς» (Μαυρογιώργος, 1999:146). Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο των αλλαγών και αποκτά άποψη. Με κριτική προ-

σέγγιση και διαλογική θεώρηση της πραγματικότητας εισάγει και καταθέτει καινοτόμες προτάσεις και ιδέες. Έτσι, ο «εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο αυτών των αλλαγών και θεωρείται επαγγελματίας» (Μαυρογιώργος, 1999:148). Η απουσία κοινής κουλτούρας συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αντικαθίσταται στην αρχή από την τεχνητή συνεργατικότητα, διεργασία που προβλέπει επιτροπές και ομάδες εργασίας, οι οποίες ορίζονται κεντρικά και στις οποίες καλούνται υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί να λάβουν μέρος. Επισημαίνεται ο κίνδυνος γραφειοκρατικοποίησης και τυποποίησης αυτής της τεχνητής συνεργατικότητας (Μαυρογιώργος, 1999:145-146).

Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνίας είναι ουσιαστική και αναγκαία. Η συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού στη ζωή της κοινότητας, μέσα από θεσμοθετημένα όργανα, είναι στενή και καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη και την ανάπτυξή τους. Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικο-πολιτικό και σε οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο, στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων που όχι μόνο δεν αφήνουν αμέτοχο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά, αντίθετα, το προτρέπουν, ως ανοιχτό σύστημα που είναι, να αντιδράσει σ' αυτές.

Συγκεκριμένα, επιβάλλεται η ενεργοποίηση του ρόλου των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/85, ότι «επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράσει θέσεις και απόψεις για την παιδεία, το περιεχόμενο των σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, να επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες». Δυστυχώς, όμως, όπως παρατηρούν πολλοί ερευνητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Σαΐτη, 1999· Ανδρέου, 1998), οι προσδοκίες για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής απέχουν πολύ από την πραγματικότητα. Ουσιαστικά, η λειτουργία αυτών των οργάνων δεν επηρεάζει καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού.

Η ενεργοποίηση πραγματοποιείται μέσω ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου-γονέων, που τους αντιμετωπίζει όχι μόνο ως συνεργάτες, εταίρους και υποστηρικτές, αλλά και ως κοινωνικούς δρώντες και ομάδα πίεσης, μέσω στήριξης διάφορων εκδηλώσεων, πολιτιστικών, αθλητικών και καλλιτεχνικών, αλλά και μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών για την εφαρμογή καινοτομιών όπως:

1. την ανάπτυξη δραστηριοτήτων χρήσιμων στους μαθητές, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους,
2. τη σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού με τις παραγωγικές μονάδες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και
3. την αξιοποίηση και εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών του εκπαιδευτικού οργανισμού και της περιοχής για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, με τη μετατροπή ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας σε ένα εργαστήριο μάθησης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εξαιρετικά σημαντικός, αλλά χρειάζεται συστηματική παρέμβαση σε όλες τις εκφάνσεις της ασκούμενης πολιτικής προκειμένου να απαντηθούν οι νέες προκλήσεις. Η υπόθεση αυτονόμησης της εκπαιδευτικής μονάδας απαιτεί συναίνεση, αποδοχή και κοινωνικό διάλογο. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία (εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών, γονέων, τοπικών φορέων) μπορεί να αναδειχθεί ο μείζων ρόλος της σχολικής μονάδας. Όταν η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται αποδεκτή με τρόπο κριτικό, προωθούνται η σχετική αυτονομία, η συλλογική ευθύνη και ο δημόσιος απολογισμός.

Σύνδεση Αξιολόγησης και Εσωτερικής Πολιτικής της Εκπαιδευτικής Μονάδας

Σύμφωνα με τον Κουτούζη, η αξιολόγηση, ως αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας, ξεκινάει με τον προγραμματισμό και συνεχίζεται με την οργάνωση και τη διεύθυνση-ηγεσία. Εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών και, σε συνδυασμό με διαδικασίες εξήγησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της ανασκόπησης και ανατροφοδότησης, μπορεί μέσω της ανατροφοδότησης να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να επιτύχει τους στόχους του, να αποτιμήσει το έργο του. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας. Την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα μπορούμε να τη δούμε ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για το συνεχή μετασχηματισμό του τη βελτίωση του παρεχόμενου από τον οργανισμό έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Συνεπώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα ουσιώδες συστατικό της «εσωτερικής πολιτικής» του οργανισμού.

Η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής επιδιώκει, γενικότερα, να αναπτύξει τη σχολική μονάδα και να την καταστήσει ικανή να παρέχει ποιοτικά υψηλή εκπαίδευση αξιοποιώντας παράλληλα όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς. Η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας και την βοηθάει αφενός να επιτύχει το σκοπό της, αφετέρου να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Συμβάλλει στη διερεύνηση του επιπέδου των αποκτημένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με την πορεία του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας και το βαθμό της απόκλισης από τις προγραμματισμένες ενέργειες. Οι πληροφορίες αυτές οργανώνονται, ταξινομούνται και υποβάλλονται σε κριτική θεώρηση από τη διοίκηση του οργανισμού.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και η αξιολόγηση φροντίζουν για τη δια-

σφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτοπροσδιορίζουν τη σχολική μονάδα και βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου. Ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων, η ανάδειξη των προβλημάτων και άλλων παραγόντων που εμποδίζουν την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου οφείλονται στην ύπαρξη εσωτερικής πολιτικής και αξιολόγησης. Αποτελούν υπεύθυνο απολογισμό για τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, αφού «δικαιολογούν» το λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της. Η ύπαρξη πολιτικής σε μια σχολική μονάδα παράγει έργο, παράγει πολιτισμό. Ο πολιτισμός γράφει ιστορία. Η σχολική μονάδα πορεύεται προς την κατεύθυνση της «ιδεώδους» σχολικής μονάδας, τείνει να αποτελέσει το πρότυπο για τη σύγκρισή της με άλλες σχολικές μονάδες και καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική. Ο προγραμματισμός της έχει άμεση σχέση με τον έλεγχο και την αξιολόγηση του σχολείου. Την κάθε αποτυχία «χρεώνεται» η ηγεσία και ολόκληρη η σχολική μονάδα.

Μια εναλλακτική πρόταση, ωστόσο, θα ήταν να αξιοποιήσει η μονάδα την πρόκληση, διαμορφώνοντας η ίδια την αντίδρασή της στο «πρόβλημα» αυτό, να διαμορφώσει τη δική της αντιπρόταση για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι ένα από τα πεδία έκφρασης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να διαμορφώσει τη δική της πρόταση για την αξιολόγηση, προτάσσοντας και αναδεικνύοντας το έργο που επιτελείται μέσα στη μονάδα, διαμορφώνοντας δείκτες που δεν ευνοούν την ιεραρχική επιτήρηση αλλά το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής και την ουσιαστική ανάπτυξη της μονάδας (Παπαδημητράκοπουλος, 2006· Σπαθής, 2006).

Επίλογος

Η σχολική μονάδα μόνη της μπορεί να χτίσει το μέλλον της. Μέσα από τη δική της δυναμική μπορεί να υποδεχτεί κριτικά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και μέσα από αυτή την κριτική να διαμορφώσει τη δική της «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική. Με κέντρο τον εκπαιδευτικό, με μια κουλτούρα συνεργασίας, με την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας, της συνυπευθυνότητας και της αποκέντρωσης, αλλά και της αυτονομίας της, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το μέλλον φαίνεται να ανήκει στις εκπαιδευτικές μονάδες που θα προσλαμβάνουν και θα υποδέχονται κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κεντρικά και μέσα στο πλαίσιο αυτό θα διαμορφώνουν την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας. Προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν αναγκαίο να επανεξεταστεί το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την αποκέντρωση και τη σχετική αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των εκπαιδευτικών. Κάθε σχολείο θα πρέπει να υλοποιεί τους στόχους του με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του. Γι' αυτό, μέσα από τη μοναδικότητά του δημιουργείται η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας του, για να πάψει η

επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία. Με την αυτονομία της και τη μοναδικότητά της η σχολική μονάδα θα αποκτήσει το δυναμισμό της, θα είναι ευχάριστη, «θα χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και «ανάλαφρες» μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής» (Σολομών, 1999: 26) και θα αναζωογονείται με τη φρεσκάδα των ιδεών όλων των μετόχων.

Η ουσιαστική προσέγγιση, ανάλυση και παρέμβαση στην ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα από όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας –εκπαιδευτικούς, γονείς, εκπαιδευτικές αρχές, μαθητές– φανερώνει ότι τα μέλη της διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου· καταδεικνύει, επίσης, την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους αλλά και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Γιατί, αν μια διαδικασία αξιολόγησης επαναφέρει τη σχολική μονάδα «στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμα και επιζήμια» (Σολομών, 1999: 140).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Διβάνη.
- Εγκύκλιος 37100/Γ1 (2010). *Αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*. Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υπ.ΠΔΒΜΘ) (31-3-2010).
- Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), αναφορά στο http://www.epyna.gr/~agialama//synedria_imerides/trihmero_paideias/ekpaideutiki_pragmatikotita.doc (αναρτήθηκε στις 5-5-2010).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ', Ε.Α.Π., Πάτρα, σελ. 22-25.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Ρέππα, Α. - Ανθόπουλος, Σ. - Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Ρέππα, Α. - Κουτούζης, Μ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Νιστόπουλος, Β. - Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.» Στο Ρέππα, Α. - Κουτούζης, Μ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Νιστόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ. Ι. Σολομών) (1999). «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστηρίξης», ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1.α., Έργο ΣΕΠΠΕ, Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», Π.Ι., Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999, σελ. 15.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, τεύχος Γ', Αθήνα.
- Παπαδημητριάκος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σ. 43-59.
- Σάιτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενήμερωση*, 14: 40-52.
- Σάιτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: έκδ. του ίδιου.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπαθής, Α. (2006). Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Εσωτερική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, αναφορά στο http://thess.pde.sch.gr/webmaster/arb_dief/Espolitl.doc αναρτήθηκε στις 5-5-2010.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (1985), Νόμος πλαίσιο υπ' αρ. 1566/1985, Ο.Ε.Δ.Β..
- ΥΠ.ΔΒΜΘ (2010). Νόμος υπ' αρ. 3848/2010. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 71.

Ξενογλώσση

- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares, *Biometrika*, 73(1): 43-56.
- Kyriakides, L. - Huddleston, P. (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of programme evaluation: Lessons from three evaluation studies. *Proceedings of the 5th Annual Conference of UK Evaluation Society, Abstracts 23-39*.
- Kyriakides, L. - Campbell, L.R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30: 23-36.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacDonald, B. (1976). Who's afraid of evaluation? *Education 3-13*, 4(2): 87-91.
- Nivo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27: 95-106.
- OECD (1998), «The OECD Jobs Strategy: Progress Report on Implementation of Country-Special Recommendations», OECD Economics Department, Working Paper No,196.
- Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. Enschede, The Netherlands: Printpartners Ipskamp.
- Schildkamp, K. - Visscher, A. - Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument, *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1): 69-88.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Swaffield, S. - MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a Critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2): 239-252.