



ΑΝΩΤΑΤΗ
ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ
(Π.Ε.ΣΥ.Π.)**

**Γεώργιος Γαϊτάνος
Α.Μ.: 251/16**

**Η Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο εφαρμογής
της συμβουλευτικής στο σχολείο**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βασιλική Ασκητοπούλου

Θεσσαλονίκη 2016

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τη διασύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της συμβουλευτικής μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, όντας μέλος και συνδεδετικός κρίκος της επιτροπής που εφάρμοσε αυτό το σχέδιο σε ιδιωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) της Ανατολικής Θεσσαλονίκης την περίοδο 2012-15. Στα πλαίσια της λειτουργίας του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως αυτό εφαρμόστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ, λειτούργησε πιλοτικά μια ανεξάρτητη δομή αξιολόγησης σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης στην οποία συμμετείχαν καθηγητές πανεπιστημίου και εξωτερικοί συνεργάτες που είχαν πρότερη εμπειρία στο θέμα της αξιολόγησης. Ο σκοπός της λειτουργίας της δομής δεν ήταν απλώς η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας ή των εκπαιδευτικών μ' ένα βαθμό, αλλά η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας πως ό,τι πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Έτσι, η ανεξάρτητη δομή μελετούσε τις αλλαγές και τις βελτιώσεις που έπρεπε να εφαρμοστούν σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα. Παράλληλα, τα δεδομένα από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτέλεσαν χρήσιμο εργαλείο για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο, που προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του, πρότεινε λύσεις για τη βελτίωση των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, ενώ βοήθησε και τους μαθητές με αποτελεσματικότερο τρόπο για την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού και την επιλογή επαγγέλματος ή κατεύθυνσης σπουδών. Η εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση και πως αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματά της από το Γραφείο Συμβουλευτικής του σχολείου. Επίσης, στο Παράρτημα παρέχεται πλούσιο υλικό από έντυπα και ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της Αξιολόγησης και τη λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Περιεχόμενα	3
Πρόλογος	4

Εισαγωγή	5
----------------	---

Κεφάλαιο Α΄

Αξιολόγηση	11
1. Το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης σχολικής μονάδας	11
1.1. Η έννοια της αξιολόγησης	14
1.2. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης	18
1.3. Το θεωρητικό μοντέλο της αξιολόγησης σύμφωνα με το ΙΕΠ	22
2. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολείο	28
2.1. Η διαδικασία και μεθοδολογία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	32
2.2. Η χρήση της έρευνας δράσης	40
2.3. Η εφαρμογή του προτύπου ISO	47

Κεφάλαιο Β΄

Συμβουλευτική	54
1. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση	54
1.1. Θεωρητικό πλαίσιο	57
1.2. Η Συμβουλευτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	63
1.3. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο	67
2. Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο	74
2.1. Η λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής	76
2.2. Αποτίμηση των δράσεων	85

Κεφάλαιο Γ΄

Η αξιοποίηση της αξιολόγησης από τη Συμβουλευτική	88
1. Η «νέα δομή»	88
2. Παρεμβάσεις-Προτάσεις	101
3. Αποτελέσματα	106

Συμπεράσματα	113
---------------------------	-----

Παράρτημα	116
Βιβλιογραφία	169

Πρόλογος

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίστηκε στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο από τις αρχές του 2012, όταν ξεκίνησε αρχικά πιλοτικά σε ορισμένες σχολικές μονάδες. Όμως, εκτός από τις αρνητικές παραμέτρους που είχαν επισημανθεί ως προς τον τρόπο εφαρμογής αυτής της διαδικασίας, υπάρχουν ορισμένα ιδιαίτερα θετικά σημεία που μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ο απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου και να αξιοποιηθούν προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ένα από τα θετικά στοιχεία αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της από τη Συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των σχέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα δεδομένα για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο είτε ως προς τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών είτε ως προς την επιλογή της επαγγελματικής τους κατεύθυνσης ή ως προς τη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων με τους μαθητές. Ανάλογα με τα αποτελέσματα και τα προβλήματα που εντοπίζονται από την αξιολόγηση, μπορούν να γίνουν προτάσεις από τους φορείς Συμβουλευτικής στο σχολείο για τη βελτίωση και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κλίματος στο σχολείο. Θα παρουσιάσω το σκεπτικό αυτής της συνεργασίας και σχέσης μεταξύ αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και συμβουλευτικής μέσα από τη λειτουργία μιας ανεξάρτητης εκπαιδευτικής δομής, όπως ακριβώς σχεδιάστηκε σε ιδιωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) της Ανατολικής Θεσσαλονίκης στο διάστημα 2012-15, προβάλλοντας τα θετικά αποτελέσματα και χρήσιμα συμπεράσματα αυτού του εγχειρήματος.

Εισαγωγή

Ένας από τους χώρους που μπορεί να εφαρμοστεί η Συμβουλευτική είναι η εκπαίδευση και ειδικότερα το σχολείο. Μάλιστα, θα πρέπει να αναφέρουμε πως το σχολείο αποτέλεσε και αποτελεί χώρο στον οποίο η Συμβουλευτική προωθείται και αναπτύσσεται, ενώ μπορεί να επεξεργαστεί νέες μεθόδους και τεχνικές παροχής βοήθειας στους μαθητές. Ειδικότερα, όταν η Συμβουλευτική εφαρμόζεται στο σχολείο, μπορεί να χρησιμοποιηθούν διάφοροι τίτλοι ή ειδικότητες, όπως Σχολική Ψυχολογία ή Συμβουλευτική, Παιδαγωγική Συμβουλευτική (Δημητρώπουλος, 2000). Είναι σαφές πως όλες οι διεθνείς διαπιστώσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πλέον είναι αυξημένες οι ανάγκες για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σ' όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, έχει επισημανθεί η ανάγκη της παρουσίας κάποιου συμβούλου ή σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο για την παροχή υπηρεσιών και υλοποίηση ατομικών ή ομαδικών δράσεων και παρεμβάσεων ανάλογα με τις ανάγκες και το περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Διάφορα θέματα που μπορεί να επιμεληθεί ένας σχολικός ψυχολόγος ή σύμβουλος στη σχολική κοινότητα αφορούν στη διάγνωση, το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης δυσάρεστων καταστάσεων, τη διεπαγγελματική συμβουλευτική, το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, την εποπτεία, την εκπαίδευση ομάδων για διάφορα σοβαρά κοινωνικά θέματα, τη συμβουλευτική για διαχείριση κρίσεων, τη εκπροσώπηση και υποστήριξη προς όφελος των αναγκών των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2014· Νικολόπουλος, 2008· Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Τα παραπάνω σχετίζονται και με την ανάγκη της αναδιάρθρωσης και αναμόρφωσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών γενικότερα με βάση τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών σε σύγχρονη εποχή. Η οργάνωση, το περιεχόμενο μάθησης, το εκπαιδευτικό προσωπικό και η μεθοδολογία διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, η καινοτομία, τα μέσα και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που χρησιμοποιείται και το εκπαιδευτικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο αποτελούν πλέον κριτήρια και πεδία αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας και της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Καψάλης & Χανιωτάκης,

2011' Σολομών, 1999). Έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό η ενασχόληση σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας εκπαίδευσης, κάτι που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων συστημάτων αξιολόγησης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την άποψή μου, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος, στη βελτίωση της παρουσίας και συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις, στην καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών και στην καλύτερη δυνατή μετάβαση από τη σχολική στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εφόσον λοιπόν το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός πλαισίου και μιας φιλοσοφίας αξιολόγησης που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τα σημεία που απαιτούν άμεση βελτίωση, ενώ θα έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των μαθητών τους. Σ' αυτό το σημείο, μπορεί να εμπλακεί η Συμβουλευτική, που μπορεί να αποτελέσει ένα καθοριστικό παράγοντα μέσα στη σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας με κάθε τρόπο τα δεδομένα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η πρόταση που καταθέτουμε και θα αναπτύξουμε ακολούθως σχετίζεται με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ Συμβουλευτικής και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, που θα αλληλοσυμπληρώνονται και θα διαμορφώσουν μια νέα δομή εντός της σχολικής μονάδας, η οποία θα προτείνει, θα προγραμματίζει και θα αξιολογεί εκπαιδευτικές δράσεις, ενώ θα έχει τη δυνατότητα να προλαμβάνει και να παρεμβαίνει, όποτε απαιτείται.

Αναφερθήκαμε προηγουμένως πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, καθώς δεν υπάρχει οποιαδήποτε εκδήλωση της ζωής του ανθρώπου από την οποία να λείπει κάποια μορφή αξιολόγησης, ενώ αποτελεί παράλληλα μια δυναμική διαδικασία που βοηθά τον καθένα να αντιληφθεί πόσο αποτελεσματική είναι η εργασία του και ποια στοιχεία της θα πρέπει να βελτιώσει και να αλλάξει (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008' Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003' Κρουσταλάκης, 2000). Εκτιμούμε λοιπόν πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότερα από τη σχολική συμβουλευτική. Είναι χαρακτηριστικό πως οι χώρες της ΕΕ έχουν αναπτύξει ένα

σύστημα αξιολόγησης, το οποίο συνδέει το εκπαιδευτικό έργο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου. Έτσι, στη Γερμανία και στη Γαλλία έχει καθιερωθεί η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου, στη Δανία επικράτησε η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ στη Μ. Βρετανία διαμορφώθηκε ένας συνδυασμός των δύο (Ξωχέλλης, 2007), με τη σημείωση πως δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω του προτύπου ISO 9001 (Σαπουνάς, 2014). Βέβαια, στην Ελλάδα δεν έχει καθιερωθεί ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης, καθώς ακόμη και το τελευταίο σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με βάση το νόμο 3848/2010 και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ΠΔ 152/2013, δεν εφαρμόστηκε σ' όλες τις διαστάσεις του και αυτή τη στιγμή έχει σταματήσει η διαδικασία (Ρύθμιση για την κατάργηση του Π.Δ. 152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πολυνομοσχέδιο, 2015). Οπωσδήποτε, δεν υπάρχει ένα ιδανικό σύστημα αξιολόγησης, αλλά εκτιμούμε πως έχει διαμορφωθεί πλέον η πεποίθηση ότι χρειάζεται να καθιερωθεί ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων και γενικότερα κάθε τομέα της εκπαίδευσης που συμβάλλει στην επιτυχία ή στην αποτυχία της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2002).

Έτσι, η αξιολόγηση αποτελεί ένα κρίκο στην αλυσίδα σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση. Γι' αυτό το λόγο, όταν πραγματοποιείται η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στην απόδοση των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, αλλά όλων των συντελεστών και παραγόντων της εκπαίδευσης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Ειδικότερα, ο σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι να ελέγξει και να παρουσιάσει κατά πόσο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν με τους στόχους και τις δράσεις που είχαν θέσει στην αρχή της χρονιάς και αν κρίνονται απαραίτητες μεγάλες ή μικρές παρεμβάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά (MacBeath, 2001). Έτσι, μελετάται και καταγράφεται η πορεία του σχολείου ως προς τα μέσα και τους πόρους, ως προς την οργάνωση και διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις, τη διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχέδια δράσης και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013). Αυτά αποτελούν τα γενικά πεδία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που μπορούν να δώσουν απαντήσεις και διευκρινίσεις στις ανάγκες που έχει κάθε φορά το σχολείο και ποια σημεία θα πρέπει να προσέξει η εκπαιδευτική κοινότητα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Τα γενικά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, δηλαδή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση βοηθά στην τόνωση του ηθικού των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζεται η ποιότητα της εργασίας τους, δίδει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για τη αναμόρφωση και βελτίωση της διδασκαλίας τους, ενώ κατευθύνει την πολιτεία για τις μεταβολές που χρειάζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, αυτή η διαδικασία προωθεί την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλους τους πολίτες, επιτρέπει τη σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων και των επενδύσεων στην παιδεία και οδηγεί στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικότερου πλαισίου στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Καπαχτσή, 2008· Πασιαρδής, 2005· Hoy & Miskel, 2001).

Βέβαια, έχουν αναπτυχθεί και διάφορα επιχειρήματα, άξια αναφοράς, που επισημαίνουν τα αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής της αξιολόγησης. Τόσο η ασάφεια του νόμου 3848/2010 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και το ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκάλεσαν σημαντικές αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας. Συγκεκριμένα, εκφράστηκε η ανησυχία ως προς τη λειτουργία και επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς παρουσιάζει διάφορα μειονεκτήματα, όπως η τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, η χρονοβόρα διαδικασία, η εξέταση θεματικών και πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, που δεν αφορούν άμεσα το σχολείο, και η δυσκολία προγραμματισμού και διαμόρφωσης σχεδίων δράσης, τα οποία θα αντιμετωπίζουν άμεσα τις προβληματικές καταστάσεις του σχολείου. Μάλιστα, έχει επισημανθεί πως αυτή η διαδικασία μπορεί να διασφαλίσει την επιτυχία της μόνο με την παρουσία και ενός εξωτερικού παρατηρητή (Σαπουνάς, 2014· Σολομών, 1999). Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν αυτή τη διαδικασία ως ένα νέο σύστημα ελέγχου και συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του νέο-φιλελεύθερου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας με βάση τις απαιτήσεις του ΟΟΣΑ¹

¹ Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ του 2011 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα αναφέρεται πως «Η Ελλάδα πρέπει να αναλάβει δράσεις προκειμένου να αντιμετωπίσει τη μη βιώσιμη δομή του κόστους του συστήματος και τη μη αποδοτικότητα, που είναι συμφυής μιας παρωχημένης, αναποτελεσματικής κεντρικής εκπαιδευτικής δομής. Οι δράσεις αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν τα εξής: αλλαγή των δομών διακυβέρνησης και διαχείρισης, κατάργηση, συνένωση ή συγχώνευση

(Καββαδίας και συν., 1998), καθώς αυτό στηρίχτηκε άμεσα με το θέμα της λογοδοσίας (accountability) εξαιτίας του αιτήματος για έλεγχο της σωστής διαχείρισης της επένδυσης, δημόσιας ή ιδιωτικής, στην εκπαίδευση (Sangster & Overall, 2006· Ανδρέου, 2003). Ειδικότερα, η πρόθεση για τη σταδιακή χρήση του εμποροβιομηχανικού προτύπου ISO 9001, όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Μ. Βρετανίας και των ΗΠΑ, εκτιμήθηκε ως μια προσπάθεια προβολής των μαθητών ως «καταναλωτών-πελατών» (Σαπουνάς, 2014), με αποτέλεσμα την εμπορευματοποίηση του αγαθού της παιδείας (Δούκας, 1996). Επιπλέον, κυριάρχησε ο φόβος πως η καθιέρωση ποσοτικών κριτηρίων ως προς την επιτυχία ή αποτυχία του διδακτικού έργου, της επίδοσης και φοίτησης των μαθητών, θα συνδεόταν άμεσα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, κάτι που μελλοντικά θα οδηγούσε σε κατάργηση σχολικών μονάδων και απόλυση μόνιμων εκπαιδευτικών (Κάτσικας & Θεριανού, 2010· Κάτσικας, 2012· Καββαδίας, 2012).

Ο σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσω μια πρόταση για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τη Συμβουλευτική, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε ιδιωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης μέσα από τη δημιουργία μιας νέας δομής στο σχολείο. Όντας συνδετικός κρίκος και διαχειριστής της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων της δομής, η κεντρική φιλοσοφία ήταν να «παντρευτεί» η διαδικασία της αξιολόγησης με τις δράσεις και παρεμβάσεις της συμβουλευτικής.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα αναφερθώ στο θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, δίνοντας έμφαση σε διάφορα μοντέλα αξιολόγησης, στα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης και στο τελευταίο σύστημα αξιολόγησης σχολικής μονάδας που καθιέρωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ακολούθως, στη δεύτερη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου θα περιγραφεί ο τρόπος, η μεθοδολογία και οι τεχνικές αξιολόγησης

μικρών και μη αποδοτικών μονάδων, βέλτιστη αξιοποίηση ανθρωπίνου δυναμικού, βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας και των πληροφοριακών συστημάτων καταμέτρησης στοιχείων και θέσπιση πολύ πιο αποτελεσματικών δομών για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων» (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 6). Αυτή η έκθεση συνδέθηκε με την πρόθεση για την εφαρμογή του νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης από το 2012, αλλά και με τη διαδικασία συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολικών μονάδων, όπως αυτές ξεκίνησαν από τον Μάρτιο του 2011 (ΦΕΚ 440/τ. Β' / 18-3-2011). Μάλιστα, οι αρχές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τα κριτήρια διασύνδεσης της ποιότητας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είχαν διαμορφωθεί από τον ΟΟΣΑ το 1995 (OECD, 1995).

που εφαρμόστηκαν στο ιδιωτικό σχολείο που εργάστηκα. Μάλιστα, θα επισημανθεί σε ξεχωριστή ενότητα πως αξιοποιήθηκαν η φιλοσοφία της έρευνας δράσης και του προτύπου ISO στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών δράσεων και καινοτομιών του σχολείου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τη σημασία και τη σπουδαιότητα της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, το θεωρητικό πλαίσιο αυτής και τις σημαντικότερες υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οποσδήποτε, θα παρουσιαστεί η αξιοποίηση της συμβουλευτικής τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε αντίστοιχα συστήματα του εξωτερικού. Στην επόμενη ενότητα του ίδιου κεφαλαίου θα αναφερθώ στη δράση και λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής, που λειτούργησε στο σχολείο με δύο τμήματα, το τμήμα Συμβουλευτικής & Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και το τμήμα Foundation, όπως και στη συνολική αποτίμηση των δράσεων των δύο τμημάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας θα επιδιώξω να επισημάνω τα στοιχεία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τη συμβουλευτική μέσα από την πιλοτική λειτουργία της νέας δομής και πως αυτή πέτυχε την αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών που αποτελούσαν τη δομή. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διαδικασία του προγραμματισμού και παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν για τη σχολική μονάδα, ενώ θα παρουσιαστούν συνολικά οι εκτιμήσεις της σχολικής κοινότητας. Η εργασία συνοδεύεται από Παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνονται κάποια από τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα που μοιράστηκαν και κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη του σχολείου για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων του σχολείου, αλλά και υλικό από τη δράση και τον τρόπο λειτουργίας του Γραφείου Συμβουλευτικής.

Κεφάλαιο Α΄

Αξιολόγηση

1. Το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, που δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό έργο του εκάστοτε εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, αλλά πλέον έχει αποκτήσει ευρύτερη θεματική, καθώς έχουν σημασία και άλλοι παράγοντες, όπως οι δομές του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι ομάδες εργασίας, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και άλλοι παράγοντες, που θα αναφέρουμε στη συνέχεια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009· Γκανάκας, 2006). Έτσι, «το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: είτε ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είτε ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε, σε επίπεδο μακροανάλυσης, ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης» (Παπακωνσταντίνου, 1993, σελ. 19-20). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται λοιπόν στο εκπαιδευτικό έργο, αναγνωρίζοντας ότι αποτελεί ένα κοινωνικό γεγονός, ότι διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες και εκτελείται με βάση ορισμένα υποκειμενικά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει και σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης (Κασσωτάκης, 1992).

Ουσιαστικά, αποτελεί μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, που οδηγούν στην κρίση και αξιολόγηση της πορείας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας ως κύριο σκοπό τη βελτίωσή του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Harlen, 2007). Βέβαια, όπως αναφέραμε, δεν υπάρχει κάποιο ιδανικό και τέλειο μοντέλο αξιολόγησης, αλλά σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στα πιο γνωστά. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόζεται ένας συνδυασμός διάφορων μοντέλων, για να επιτευχθεί και να παρουσιαστεί ένα πιο αξιόπιστο αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, τα σημαντικότερα είδη αξιολόγησης είναι η γραφειοκρατική, η δημοκρατική ή μετασχηματιστική, η μηχανιστική, η ανθρωπιστική, η διαμορφωτική, η τελική, η

εσωτερική (αυτοαξιολόγηση), και η εξωτερική (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2009· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009· Καπαχτού, 2008· Τσαντάκης, 2007).

Η γραφειοκρατική αξιολόγηση αποτελεί τη μορφή της αξιολόγησης που στηρίζεται καθαρά σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης και ιεραρχίας και έχει σκοπό την επίτευξη της απόλυτης ομοιομορφίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη αξιολόγηση επιδιώκει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού προσωπικού και επιρρίπτει τις ευθύνες για τα ενδεχόμενα προβλήματα της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας μ' αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική ιδεολογία της κρατικής εξουσίας (Δούκας, 1996).

Ένα μοντέλο αξιολόγησης που επικρίνεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς είναι το μηχανιστικό, καθώς κυριαρχείται από μηχανιστικές αντιλήψεις για την ποιότητα, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου. Εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κατέχουν συγκεκριμένες δεξιότητες και γνωρίζουν ή εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αξιολόγηση με καθαρά ποσοτικά κριτήρια, αφού η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται σε διάφορες κατηγορίες (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2009).

Σε τελείως διαφορετική διάσταση από το μηχανιστικό μοντέλο κινείται το ανθρωπιστικό, καθώς πρόκειται για καθαρά μια ποιοτική αξιολόγηση. Σ' αυτό το είδος αξιολόγησης κυριαρχεί η ανθρωπιστική αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Οπωσδήποτε, όταν επιδιώκεται να εξεταστεί αυτή η δυναμική σχέση είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ενταχθεί σε ποσοτικά δεδομένα, γι' αυτό και επιλέγεται η ανάπτυξη ποιοτικών κριτηρίων για την καλύτερη περιγραφή και απόδοση αυτής της πλευράς της εκπαιδευτικής δράσης (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2009).

Έπειτα, έχουμε τη μετασχηματιστική αξιολόγηση, που προϋποθέτει ένα αυτοδιοικούμενο σύστημα εκπαιδευτικής διαχείρισης και πολιτικής, καθώς επικεντρώνεται αποκλειστικά στα πλαίσια της κάθε σχολικής μονάδας, η οποία πραγματοποιεί τον απολογισμό της. Οπωσδήποτε, αποτελεί ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, που ξεκινά τη διαδικασία της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας από τη βάση. Στο πλαίσιο αυτού του είδους της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να αναλάβει περισσότερες

πρωτοβουλίες, καθώς θα πρέπει να παρατηρήσει, να αυτοαξιολογηθεί και να προτείνει παρεμβάσεις και δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 1995· Μαυρογιώργος, 1993· Simons, 1982).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σκοπό στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στον εμπλουτισμό της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Έτσι, παρέχονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες σ' όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, με σκοπό την παροχή βοήθειας και την αντιμετώπιση των αδυναμιών με την ενίσχυση των εμπλεκόμενων φορέων στην αξιολόγηση (Τσαντάκης, 2007· Sergiovanni & Starratt, 2002· Πασιαρδής, 1996· Scriven, 1967). Βέβαια, αμέσως μετά τη διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθήσει η τελική αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, ώστε να εξεταστεί αν υπήρχε κάποια βελτίωση ως προς τις αδυναμίες που είχαν επισημανθεί προηγουμένως από τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Μάλιστα, η τελική αξιολόγηση μελετά κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού (σχολικής μονάδας) και χρησιμοποιείται συνήθως για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερα κλιμάκια του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, 2008· Τσαντάκης, 2007· Scriven, 1967).

Ολοκληρώνουμε αυτή τη σύντομη αναφορά στα είδη αξιολόγησης με την παρουσίαση της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση συνηθίζεται να πραγματοποιείται από ειδικούς επιθεωρητές εκπαίδευσης, αλλά και από ανώτερους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης (Καπαχτσή, 2008). Σαφώς, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως μοιάζει αρκετά με την γραφειοκρατική αξιολόγηση, αλλά θα πρέπει να σημειώσουμε πως η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και από ανεξάρτητους αξιολογητές, που δεν έχουν κάποια άμεση σχέση είτε με τη σχολική μονάδα είτε με την εκπαιδευτική ιεραρχία, κάτι που διασφαλίζει την αξιοπιστία και την πρόθεση των αξιολογικών κρίσεων.

Από την άλλη, η εσωτερική αξιολόγηση εμφανίζεται συνήθως με δύο μορφές, την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Καπαχτσή, 2008· Σολομών, 1999). Κατά την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται η αξιολόγηση των κατώτερων στη διοικητική ιεραρχία από τους ανώτερους, παραδείγματος χάρη ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί και κρίνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του, ενώ η

συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές λαμβάνουν πρωτοβουλίες αυτοαξιολόγησης και λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης. Η αυτοαξιολόγηση μοιάζει σε πολλά σημεία με τη μετασχηματιστική αξιολόγηση με τη διαφορά ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν εντάσσεται απαραίτητα στο συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Οπωσδήποτε, «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης» (MacBeath, 2001, σελ. 10), ενώ ιδιαίτερα αποδοτικά και χρήσιμα συμπεράσματα εξάγονται από το συνδυασμό διάφορων μοντέλων αξιολόγησης. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά τόσο στην έννοια της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης όσο και στη μεθοδολογία, στον προσανατολισμό, στα κριτήρια, στον τρόπο συγκέντρωσης των δεδομένων και στον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

1.1. Η έννοια της αξιολόγησης

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η αξιολόγηση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την αξιοποίηση και ανάδειξη των εκπαιδευτικών καινοτομιών, το σχεδιασμό και αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1999). Αν και πάντα δεν υπάρχει συμφωνία γύρω από ένα ακριβή ορισμό της αξιολόγησης, ένας κλασσικός ορισμός είναι ότι αποτελεί «τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και στόχων της» (Ανδρεαδάκης και συν., 2005, σελ. 42).

Όμως, αναπτύχθηκαν και διάφοροι όροι εφάμιλλοι ή συγγενείς με τον όρο αξιολόγηση, με σκοπό να καταδείξουν και άλλες διαστάσεις αυτής της διαδικασίας. Έτσι, στη βιβλιογραφία εντοπίσαμε όρους, όπως αποτίμηση² (Αθανασίου, 2007· Δημητρόπουλος, 2002), μέτρηση (Ματσαγγούρας, 2000· Κασσωτάκης, 1999), έλεγχος (Ardoino & Berger, 1986), εξέταση (Αθανασίου, 2007), βαθμολογία

² Ο όρος «αποτίμηση» κυριαρχεί πλέον στις δημόσιες τοποθετήσεις των Υπουργών Παιδείας της συγκυβέρνησης Σύριζα-ΑΝΕΛ από το 2015, μετά την παύση των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

(Αθανασίου, 2007· Ματσαγγούρας, 2000), τεστ (Δημητρόπουλος, 2002), λογοδοσία (Sangster & Overall, 2006· Ανδρέου, 2003· Δημητρόπουλος, 2002), επίδοση (Κασσωτάκης, 1999), που φανερώνουν μερικώς κάποιες διαστάσεις και διαδικασίες περιγραφής του αποτελέσματος. Συνοπτικά, η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδεθεί με μια εκπαιδευτική διαδικασία, που χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούμε για να αποδώσουμε αξία σε συγκεκριμένο αντικείμενο. Η αξιολόγηση προϋποθέτει την μέτρηση, που καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος του αντικειμένου μελέτης, η μέτρηση προϋποθέτει τον έλεγχο, την εξέταση και τα τεστ, δηλαδή τη συστηματική συλλογή στοιχείων και δεδομένων, τα οποία θα μας βοηθήσουν στην τελική έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας μέσω της βαθμολογίας, όπου ελέγχεται η επίδοση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σχετίζονται με τον έλεγχο και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος, το σχεδιασμό καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την πρόοδο των μαθητών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, την πιστοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, τη λειτουργικότητα και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων, τη διάχυση νέων και επιτυχημένων πρωτοβουλιών μέσω των καλών πρακτικών (Ανδρέου, 2003· Δημητρόπουλος, 2002· Goldstein & Lewis, 1996· Κασσωτάκης, 1992). Ασφαλώς, η διαμόρφωση της κατάλληλης μεθοδολογίας για την αξιολόγηση των σκοπών της εκπαίδευσης, της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της απόδοσης της σχολικής μονάδας δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση, καθώς δεν υπάρχουν πάντα αντικειμενικά μέσα γι' αυτό το σκοπό, ενώ δεν μπορούν να αποδοθούν με ποσοτικά δεδομένα (βαθμολογία) όλες οι πτυχές της εκπαιδευτικής δράσης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν μπορούμε να επινοήσουμε ή να χρησιμοποιήσουμε μια ποικιλία μεθόδων και μέσων, για να καθιερώσουμε ποιοτικά αξιολογικά κριτήρια, που θα προστατεύουν την αξιολόγηση από την υποκειμενικότητα του εκάστοτε αξιολογητή και θα διασφαλίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοπιστία της διαδικασίας (Τσαγκαρή-Διαμάντη, 2009· Κασσωτάκης, 1992).

Αφού καθορίσαμε τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης θα πρέπει να αναφερθούμε στη διαδικασία, στη μεθοδολογία, στις τεχνικές και μέσα συγκέντρωσης των δεδομένων. Συνήθως, η διαδικασία της αξιολόγησης χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις, στην προετοιμασία της διαδικασίας, όπου θέτονται επί τάπητος ζητήματα σκοπού, μεθοδολογίας, αντικειμένου, αξιοποίησης, στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της, στην υλοποίηση του προγραμματισμού με τη συγκέντρωση δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων για τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησής τους, και τέλος στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων με το σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που επισημάνθηκαν (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Vogler, 1996).

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως έχει αναπτυχθεί μια ποικιλία μεθόδων ως προς τη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι σημαντικότεροι μέθοδοι είναι η παρατήρηση, οι εργασίες των μαθητών, η σύγκριση και η συσχέτιση δύο αντικειμένων με κριτήριο την αποτελεσματικότητά τους στους μαθητές, η συνεχή παρακολούθηση της πορείας και εξέλιξης συγκεκριμένων δεικτών, η μεταπαρακολούθηση, η πειραματική έρευνα, η αξιολογική επισκόπηση μέσα από τη μελέτη κρίσεων, απόψεων και θέσεων των εμπλεκόμενων φορέων, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση περιεχομένου, η μελέτη αρχείων και πηγών του σχολείου, κοινωνικές και ψυχολογικές μέθοδοι, η ελεύθερη κρίση του αξιολογητή, η επίδοση και απόδοση των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, η αυτοαξιολόγηση, ποσοτική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2002· Σολομών, 1999· Hadji, 1995). Επιπλέον, για την κατάλληλη εφαρμογή αυτών των μεθόδων έχουν καθιερωθεί και ορισμένες τεχνικές που βοηθούν την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης και της αξιόπιστης συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Έτσι, οι πιο χαρακτηριστικές τεχνικές είναι οι τεχνικές παρατήρησης, η ατομική συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η ομαδική συζήτηση, ο καταγισμός σκέψεων και ιδεών, ψυχομετρικές και κοινωνιομετρικές τεχνικές, η διαμόρφωση και τήρηση αρχειακού υλικού, ο ποιοτικός έλεγχος, τα τεστ, η αξιολόγηση μέσω τρίτων, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, ο αυτοέλεγχος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Δημητρόπουλος, 2002).

Οπωσδήποτε, ως προς την ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας ιδιαίτερη σπουδαιότητα έχει ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων και των αξιολογικών

κρίσεων αυτής της πολύπλοκης ερευνητικής διαδικασίας. Οι κυριότεροι τρόποι παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι οι γραπτές εκθέσεις, οι παρουσιάσεις σχετικά με την πορεία, τις φάσεις και την εξέλιξη της αξιολόγησης, οι ανακοινώσεις των αποτελεσμάτων σε συνέδρια ή ημερίδες, οι εκθέσεις με την παρουσίαση απτών αποτελεσμάτων ερευνητικών και εκπαιδευτικών δράσεων (Δημητρόπουλος, 2002· Σολομών, 1999).

Βέβαια, έχουν αναπτυχθεί σημαντικές διαφωνίες ως προς το περιεχόμενο, το αντικείμενο, το χαρακτήρα και τους σκοπούς της αξιολόγησης, ενώ ειδικά για την ελληνική εκπαίδευση έχει εκφραστεί μια έντονη καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς ως προς την πραγματοποίηση αυτής. Τα αίτια αυτής της διαφωνίας είναι πολυποίκιλα και τα σημαντικότερα εντοπίζονται στην εσφαλμένη εφαρμογή της αξιολόγησης σε παλαιότερες περιόδους, στη διαμόρφωση ενός συστήματος ελέγχου και καθοδήγησης, στην πραγματοποίηση της αξιολόγησης από ανώτερους ιεραρχικά υπαλλήλους και επιθεωρητές, στην ελλιπή κατάρτιση των εμπλεκόμενων φορέων γύρω από το θέμα της αξιολόγησης, στην ασάφεια των επιδιωκόμενων σκοπών, στην αδυναμία επιλογής αξιόπιστων μεθόδων και κοινά αποδεκτών αντικειμενικών κριτηρίων για την εφαρμογή αυτής της απαραίτητης διαδικασίας (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κασσωτάκης, 2003· Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003· Μαυρογιώργος, 2003· Μαρκατάτος, 1992).

Έτσι, για να καμφθούν αυτές οι δίκαιες αντιρρήσεις θα πρέπει να τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να τηρηθεί και να εφαρμοστεί ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο λοιπόν να υπάρχει η πλήρης συναίνεση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης και να επιδιώκεται η τακτική ενημέρωσή τους για τη διαδικασία και διεξαγωγή της. Η αξιολόγηση θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στη διερεύνηση της προόδου του παιδαγωγικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ χρειάζεται να διεξάγεται από καταρτισμένα στελέχη της εκπαίδευσης πάνω σ' αυτό τον τομέα. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να εκδοθεί ενημερωτικό υλικό που θα πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης για τους σκοπούς, το αντικείμενο, τις μεθόδους, τα μέσα και τις τεχνικές εφαρμογής της αξιολόγησης. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μια «κουλτούρα» αξιολόγησης και να επιδιώκουν να ερευνούν κατά πόσο η ποιότητα

διδασκαλίας τους βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες. Τέλος, η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ή σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και σε κάθε παράμετρό του. Σ' αυτή την προσπάθεια, η εμπειρία άλλων χωρών, που έχουν καθιερώσει και εφαρμόσει παρόμοια συστήματα, είναι χρήσιμη (Κασσωτάκης, 2003).

Γενικότερα, εκτιμούμε πως η αξιολόγηση μέσω επιθεωρητών ή σχολικών συμβούλων καταστρατηγεί το θεσμό της αξιολόγησης και καθιερώνει ένα πλαίσιο ελέγχου και λογοδοσίας, που δεν επιτρέπει την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αντίθετα, όταν συνδεθεί η αξιολόγηση με τη λειτουργία σχεδίων δράσης που θα προωθούν ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο ή μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρωτοβουλία, μπορεί να αναδειχθεί η αξία και η σημασία της στο χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, η καθιέρωση αποδεκτών δεικτών απόδοσης της πορείας αυτών των σχεδίων δράσεων και της απόδοσης του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην πρόοδο. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, η καλύτερη δυνατή εξέλιξη είναι να δοθεί προτεραιότητα στην αυτοαξιολόγηση, που βοηθά περισσότερο στην πραγματοποίηση αυτών των προσδοκιών.

1.2. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεργατική, περιεκτική και ανατροφοδοτική διαδικασία της εσωτερικής επισκόπησης της σχολικής μονάδας. Κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, υπό την καθοδήγηση στελεχών της εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων, και με τη συνεργασία των γονέων και των μαθητών, συμμετέχουν σε μια στοχαστική έρευνα για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου ουσιαστικά σημαίνει την επισκόπηση των στόχων, τον καθορισμό των κριτηρίων επιτυχίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος και της κουλτούρας του, αλλά και ο καθορισμός των κατάλληλων μεθόδων για την κρίση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Αποτελεί μια προσέγγιση που στηρίζεται στη συστηματική συλλογή δεδομένων από μια ποικιλία πηγών και οδηγεί σε κρίσεις με

απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών (Quinn, 2012· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009· Τσαντάκης, 2007· MacBeath, 2001).

Αυτό που επισημαίνεται είναι πως η υγεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με το κατά πόσο οι σχολικές μονάδες έχουν την ικανότητα και δυνατότητα να προχωρήσουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, για να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Μάλιστα, μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει γίνει σαφές ότι εξωτερικοί επιθεωρητές συνηθίζουν να αποτυγχάνουν ή να καθυστερούν να αντιληφθούν τις ανάγκες των μαθητών ή το κλίμα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός σχολείου. Γι' αυτό, η καλύτερη δυνατή πρόταση είναι να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς η διαμόρφωση μιας συλλογικής προσπάθειας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς γνωρίζουν καλύτερα από οποιοδήποτε άλλον μέσα από την καθημερινή τριβή τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών τους (MacBeath, 2001).

Μάλιστα, όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια, η καθιέρωση ενός κλίματος συλλογικής αυτοαξιολόγησης αποτέλεσε και την επίσημη πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθώς οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές αποτελούν καλύτεροι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο τους. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί τη νεότερη τάση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, βοηθά στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, στην καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων, στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Παυλινέρη και συν., 2006· Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003).

Η αυτοαξιολόγηση άρχισε να καθιερώνεται σταδιακά, καθώς αποτέλεσε τον πιο οικονομικό τρόπο αξιολόγησης και ανταποκρινόταν πλήρως στη σύγχρονη ανάγκη απολογισμού και λογοδοσίας προς την κοινωνία για την οργάνωση και διαχείριση πρακτικών, πάντα με σκοπό τη βελτίωση. Έτσι, η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στη λογική της οικονομίας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης (MacBeath, 2005). Προσφέρει τη δυνατότητα βελτίωσης της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά, στην ανάδειξη των επαγγελματικών και προσωπικών στόχων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τις ανάγκες βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του σχολείου

γενικότερα. Παράλληλα, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί τα θετικά και αρνητικά του στοιχεία στην τοπική κοινωνία, ώστε να βρεθούν λύσεις και να κατατεθούν συλλογικά προτάσεις για την ανατροπή των αρνητικών σημείων. Έτσι, μπορούν να αναδειχθούν οι πραγματικές ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας μέσα από τη στοχευμένη προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που θα επισημανθούν (Σαπουνάς, 2014· Καπαχτσή, 2011· Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005· Ράπτη, 2002).

Οπωσδήποτε, η αυτοαξιολόγηση προωθεί μια αυτονομία του σχολείου από το πιεστικό και καταναγκαστικό σε ορισμένες περιπτώσεις περιβάλλον που διαμορφώνουν τα κεντρικά κλιμάκια της εκπαίδευσης (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Όμως, αν παρατηρήσουμε ξανά τους γενικούς τομείς μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα καταλήξουμε σ' ένα δυσάρεστο συμπέρασμα για το κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, οι γενικοί τομείς αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών και διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό, την εσωτερική οργάνωση των σχολικών μονάδων, τα οικονομικά και την υλικοτεχνική υποδομή, και τις εξωτερικές σχέσεις. Με βάση λοιπόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι περισσότεροι απ' αυτούς τους τομείς καθορίζονται από την κεντρική ηγεσία της παιδείας, με αποτέλεσμα να μην αφήνουν ελεύθερο το πεδίο στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς να παρεκκλίνουν της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, ενώ στο εξωτερικό πολλοί από αυτούς τους τομείς αποτελούν ανεξάρτητες μεταβλητές, όπου το κάθε σχολείο μπορεί να διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από το άλλο στο πλαίσιο του ανταγωνισμού, στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό, που δεν επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να διαμορφώσουν ένα ξεχωριστό προγραμματισμό, με αποτέλεσμα πολλά πεδία της αυτοαξιολόγησης να μην συναντούν διαφοροποιήσεις από το ένα σχολείο στο άλλο.

Παρά αυτή την αρνητική επισήμανση υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες, που μπορούν να εφαρμοστούν από τις σχολικές μονάδες στην Ελλάδα, για να αναδειχθεί η διαφοροποίηση και να εξεταστούν μέσα από την αυτοαξιολόγηση διάφοροι παράμετροι της πορείας του εκπαιδευτικού έργου, όπου το σχολείο θα αποτελεί ένα μοχλό καινοτομιών. Συγκεκριμένα, οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα ευρωπαϊκά προγράμματα με τις

ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών, οι πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, οι πρωτοβουλίες για ενδοσχολικές επιμορφώσεις, η συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και η αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, η προσπάθεια καθιέρωσης συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και μαθητές αποτελούν ένα ευρύτερο πλαίσιο που μπορεί να ερευνηθεί και να προσφέρει ιδέες και ανατροφοδότηση και για άλλες σχολικές μονάδες (Λαΐνας, 2000). Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες μπορούν να αναδείξουν την αυτονομία του σχολείου, ενώ η συλλογική αξιολόγησή τους θα αποβεί τελικά προς όφελος των ίδιων των μαθητών (Kyriakides & Campbell, 2004).

Οι προϋποθέσεις λοιπόν για την εφαρμογή και την ιδανική λειτουργία του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης είναι η εκδήλωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν μεταξύ τους, με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, μέσα από την πραγματοποίηση της έρευνας. Επίσης, είναι απαραίτητο να ενισχυθούν σ' αυτή την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί από τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να είναι καταρτισμένα, καθώς χρειάζονται παρεμβάσεις και στήριξη για τυχόν παραλείψεις ή απορίες, αφού οι εκπαιδευτικοί δαπανούν σημαντικό μέρος από τον προσωπικό τους χρόνο για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Παράλληλα, η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων και η αμοιβαία συνεργασία όλων των φορέων αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις, καθώς η έλλειψη επικοινωνίας και οργάνωσης μπορεί να οδηγήσει σε εκτροχιασμό της διαδικασίας. Ασφαλώς, η επιτυχία εξαρτάται από τον ακριβή ορισμό της μεθοδολογίας, των κριτηρίων αξιολόγησης και του αντικειμένου που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί, ενώ χρειάζεται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και πρωτοβουλίες οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια εμπειρία από έρευνες και από ανάλογες διαδικασίες (Σαπουνάς, 2014· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009· Παυλινέρη και συν., 2006· Elliot, 2005· Σολομών, 1999). Ενδεχομένως, ένας συνδυασμός μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και μιας εξωτερικής ομάδας που θα βοηθούσε στη διεξαγωγή και στη διασφάλιση του αποτελέσματος να αποτελούσε μια λύση (Δούκας, 1999).

1.3. Το θεωρητικό μοντέλο της αξιολόγησης σύμφωνα με το ΙΕΠ

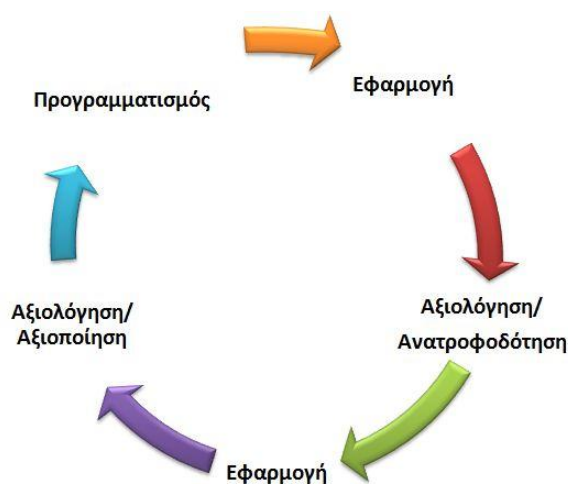
Στο πλαίσιο για τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) άρχισε να προωθεί με πιο εντατικούς ρυθμούς το θέμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μέσα από την εγκύκλιο 37100/Γ1-31/3/2010, αναφέροντας πως «... Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας» (ΥΠΔΜΘ, 2010α, σελ. 1).

Η γενικότερη επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ όλων των φορέων της εκάστοτε σχολικής κοινότητας, που θα βοηθούσε στην καθιέρωση μιας αντίληψης αυτοαξιολόγησης, η δυνατότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σ' αυτό τον τομέα και η δημιουργία ενός Παρατηρητηρίου για την ποιότητα της εκπαίδευσης³. Έτσι, αποφασίστηκε πως η ιδανικότερη λύση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ήταν η αυτοαξιολόγηση, για να ξεπεραστούν η καχυποψία και τα λάθη του παρελθόντος, να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί νοοτροπία αξιολόγησης και να μην αισθανθούν κάποια πίεση από μια ενδεχόμενη εξωτερική αξιολόγηση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινοτόμες παρεμβάσεις στα σχολεία τους (Σαπουνάς, 2014).

Μάλιστα, το ΙΕΠ εξέδωσε επιμορφωτικό υλικό τόσο για τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που πραγματοποιήθηκε αρχικά πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία τα σχολικά έτη 2011-12 και 2012-13, όσο και για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, που αν και ξεκίνησε από το σχολικό έτος 2013-14, τελικά δεν ολοκληρώθηκε. Ιδιαίτερη

³ Αυτή η πρόθεση έγινε τελικά πραγματικότητα, καθώς από το 2012 δημιουργήθηκε η ιστοσελίδα <http://aee.iep.edu.gr/>, που αποτέλεσε το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και παρέχει επιμορφωτικό υλικό και ενημέρωση για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

σημασία για την πορεία και επιτυχία του θεσμού της αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης είχε το σχήμα-φιλοσοφία που είχε ορίσει το ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ (2013) (Σχήμα 1), και αφορούσε σε κάθε δραστηριότητα ή εκπαιδευτική δράση που λάμβανε χώρα στη σχολική μονάδα. Το σχήμα έδινε έμφαση στην ανατροφοδοτική διαδικασία, που εφόσον εφαρμοζόταν πιστά από τα στελέχη του σχολείου, θα βοηθούσε σημαντικά στη λήψη μέτρων ή στην τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού, με σκοπό είτε τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών είτε την προσαρμογή σε νέα δεδομένα.



Σχήμα 1: Π-Ε-Α-Ε-Α

Πηγή: ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 9.

Επιπλέον, το ΙΕΠ παρουσίασε τα οφέλη αυτής της πρωτοβουλίας και της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, υπογραμμίζοντας πως η αυτοαξιολόγηση «... δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη *βελτίωση της ποιότητας* του εκπαιδευτικού έργου. *Κινητοποιεί* όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, *ενισχύει* τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, *προωθεί* την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. *Παρέχει* στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου» (ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 6). Ως προς τη χρονική διάρκεια της αξιολόγησης επισημαίνεται πως αυτή υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους (Σχήμα 2), της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας και των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.



Σχήμα 2: Χρονικοί κύκλοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου

Πηγή: ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 11.

«Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους. Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Κάθε σχολείο, αξιοποιώντας τη γνώση που έχει παραχθεί από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, επιλέγει προτεραιότητες, ιεραρχεί στόχους και σχεδιάζει δράσεις, προκειμένου η υλοποίησή τους να συμβάλει με συστηματικό τρόπο στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου» (ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 11).

Μάλιστα, προτεινόταν πως στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη ο ατομικός φάκελος των εκπαιδευτικών και το αρχείο του σχολείου. Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τεκμήριο για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Το ΙΕΠ καθόρισε πως κάθε ετήσια αναλυτική έκθεση θα περιελάμβανε συγκεκριμένες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου, που ήταν τα Δεδομένα του σχολείου, οι Διαδικασίες του σχολείου και τα Αποτελέσματα του σχολείου. «Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα

ανάλυσης: α) Τομείς, β) Δείκτες ανά τομέα, Κριτήρια ανά δείκτη. Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων» (ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 13).

Το θεματικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται από το ΙΕΠ στον Πίνακα Ι (ΥΠΑΜΘ/ΙΕΠ, 2013, σελ. 14· ΥΠΑΜΘ, 2010β, σελ. 13-17).

Πίνακας Ι: Θεματικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
Τομείς	Δείκτες
1. Μέσα και Πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
	1.2. Στελέχωση του σχολείου
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
Τομείς	Δείκτες
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1.Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
	2.2.Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
	2.3.Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
	3.2.Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1.Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
	4.2.Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1.Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Τομείς	Δείκτες
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1.Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
	6.2.Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
	6.3.Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και οι τομείς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είχαν διαμορφωθεί από το 1999 και συγκεκριμένα από τη μελέτη του Ιωσήφ Σολομού για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μάλιστα, αν κάποιος συγκρίνει το περιεχόμενο της μελέτης για τους τομείς, τη μεθοδολογία και το αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης, θα συναντήσει αρκετές ομοιότητες (Σολομών, 1999, σελ. 29-32). Ουσιαστικά, η «λεγόμενη» νέα προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων στηρίχθηκε σε μια μελέτη του 1999, που τελικά δόθηκε η ευκαιρία να εφαρμοστεί σ' όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας από το σχολικό έτος 2013-14 σύμφωνα με την υπουργική εγκύκλιο 1900089/Γ1-10/12/2013 (ΥΠΑΔΜΘ, 2013β).

Σύμφωνα με την παραπάνω εγκύκλιο, η κάθε σχολική μονάδα θα έπρεπε να καταθέσει και να ετοιμάσει μια Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, τον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου, μια έκθεση προς το τέλος της χρονιάς με την επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου για την επόμενη σχολική χρονιά, και μια Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου. Η εγκύκλιος και το επιμορφωτικό υλικό του Παρατηρητηρίου Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου (<http://aee.iep.edu.gr/>) περιγράφουν όλο το πλαίσιο και τα προαπαιτούμενα στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνουν αυτές οι εκθέσεις. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως για να κατατεθούν οι εκθέσεις, θα έπρεπε να γίνει ηλεκτρονική εγγραφή του σχολείου σε ειδική πλατφόρμα του ΙΕΠ για την αξιολόγηση (<http://diktyo-aee.iep.edu.gr/login.php>), για να ανοίξουν οι φόρμες για τη συμπλήρωση των εκθέσεων. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε ως ένα σημείο και η αξιολόγηση όλων των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς θα έπρεπε να καταθέσουν το φάκελο και την έκθεση αυτοαξιολόγησής τους μετά από εγγραφή στο σύστημα του ΙΕΠ (<http://www.iep.edu.gr>), το οποίο πλέον δεν λειτουργεί.

Ασφαλώς, μπορεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για την ανάδειξη και προώθηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά η επιλογή του Υπουργείου και του ΙΕΠ για την κατάθεση 4 ή 5 επίσημων εκθέσεων – αν συμπεριλάβουμε και την Έκθεση ενδιάμεσης αξιολόγησης – σημαίνει πως η διαδικασία εξελίχθηκε σε ακόμη μία γραφειοκρατική διαδικασία, που απαιτούσε πολύ χρόνο και κόπο για τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, μεγάλο

βάρος για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της διαδικασίας έπεφτε στο διευθυντή του σχολείου, ο οποίος όχι μόνο θα έπρεπε να συντονίζει μια υποχρεωτική διαδικασία για την οποία ήταν υπόλογος στη διεύθυνση εκπαίδευσης που ανήκε το σχολείο του, αλλά και όφειλε να διατηρήσει τις ισορροπίες με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που διαφωνούσαν με τις προθέσεις του Υπουργείου για τη διεξαγωγή της διαδικασίας και το πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκε η αξιολόγηση.

2. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολείο

Σ' αυτό το σημείο, θα ήθελα να παρουσιάσω τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά το διάστημα 2012-15 στο ιδιωτικό σχολείο που εργάστηκα γι' αυτό το σκοπό. Όπως αναφέραμε παραπάνω, υπάρχουν έρευνες και εφαρμογές που φανερώνουν πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να γίνει με το συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης (Gong και συν., 2002· Δούκας 1999).

Η διεύθυνση του σχολείου αποφάσισε πως για τη διενέργεια της αξιολόγησης του Γυμνασίου και Λυκείου κρίθηκε απαραίτητη η συγκρότηση μιας Επιτροπής αξιολόγησης, που να αποτελείται από το σύλλογο εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και από μέλη που δεν έχουν άμεση σχέση μ' αυτό. Η επιλογή ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης, δηλαδή αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση, προκρίθηκε διότι οι απαιτήσεις του Υπουργείου και του ΙΕΠ για την κατάθεση τουλάχιστον πέντε αναλυτικών εκθέσεων, που θα περιελάμβαναν έρευνα, θα απασχολούσε μεγάλο μέρος από το χρόνο των εκπαιδευτικών και θα δυσκόλευε αρκετά στην πορεία του εκπαιδευτικού έργου και τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Από την άλλη, μια ανεξάρτητη εξωτερική επιτροπή, η οποία δεν είχε σχέση με την εκπαιδευτική ιεραρχία, δεν θα προκαλούσε άγχος και πίεση στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και την παράλληλη διενέργεια της αξιολόγησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της ποιότητας διδασκαλίας και των λοιπών εκπαιδευτικών τους δράσεων, ενώ η εξωτερική επιτροπή θα μπορούσε να εργαστεί πάνω στη συγκέντρωση, αξιολόγηση και παρουσίαση των δεδομένων, αλλά και στη σύνταξη των απαιτούμενων εκθέσεων. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να αποφασιστούν συλλογικά οι παρεμβάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά.

Τα κριτήρια για την επιλογή των μελών της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης ήταν η εμπειρία σε θέματα αξιολόγησης, οι τεχνικές ικανότητες, καθώς και η γνώση παρόμοιων προγραμμάτων που διενεργήθηκαν στο εξωτερικό. Η επιτροπή αξιολόγησης που συγκροτήθηκε είχε στόχο να εποπτεύει και να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στις ομάδες εργασίες των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του σχολείου, που μελετούσαν και συγκέντρωναν δεδομένα για τα πεδία αξιολόγησης

του σχολείου. Μέλη της επιτροπής ορίστηκαν ακαδημαϊκοί, καθηγητές και διδάκτορες πανεπιστημίου, που είχαν πρότερη εμπειρία σ' αυτή τη διαδικασία. Ο ρόλος της ανεξάρτητης επιτροπής ήταν να ορίσει τη μεθοδολογία, το αντικείμενο και τις τεχνικές αξιολόγησης και να θέσει τους σκοπούς και στόχους της.

Εξαρχής, όταν συγκροτήθηκε η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης του σχολείου, επεσήμανε στη διεύθυνση και σ' όλα τα στελέχη του σχολείου πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί καθαρά μια διαγνωστική διαδικασία, που στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη του σχολείου και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και μαθητών. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, που επιδιώκει σε βραχυπρόθεσμο διάστημα να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για όλους τους τομείς του σχολείου και να σχεδιάσει δράσεις, παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των τομέων που δείχνουν να εμφανίζουν πρόβλημα. Για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, καθώς το αποτέλεσμα ανήκει αποκλειστικά στο σχολείο και τελικά βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων, την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών και την επίτευξη της αυτονομίας του σχολείου (Hopkins, 1989).

Η παραπάνω φιλοσοφία της Επιτροπής κυριάρχησε κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης, καθώς η γενικότερη απαίτηση από τη σχολική κοινότητα ήταν να διεξαχθεί με βάση τα διεθνή πρότυπα, αλλά και να καλύπτει τα προαπαιτούμενα του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ, στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως. Η Επιτροπή εφάρμοσε ένα απλό μοντέλο τεσσάρων σταδίων (Morrison, 1993), σύμφωνα με το οποίο αρχικά καθόρισε τους στόχους της αξιολόγησης, στη συνέχεια επεσήμανε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσει, μελέτησε και αποφάσισε τη μεθοδολογία, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, τις πηγές, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων, ενώ στο τέλος συμφώνησε στο τελικό σχέδιο και πλάνο της αξιολόγησης. Ειδικότερα, το τελευταίο στάδιο διασαφήνιζε το ρόλο που θα είχε ο κάθε εμπλεκόμενος με την αξιολόγηση, πως και ποιος θα είχε την τελική διαχείριση των δεδομένων, ποιος θα επόπτευε της διαδικασίας της αξιολόγησης και πως θα παρουσιαζόταν το τελικό αποτέλεσμα.

Συγκεκριμένα, για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του σχολείου, η ανεξάρτητη επιτροπή αξιολόγησης πραγματοποίησε αρκετές συναντήσεις με το σύλλογο

διδασκόντων, στις οποίες συζητούσε τη διαδικασία εφαρμογής του παραπάνω πλάνου, καθορίζοντας κάθε λεπτομέρεια. Μόλις καθορίστηκαν οι λεπτομέρειες πραγματοποίησης της αξιολόγησης και μετά από τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας για τα βήματα που θα ακολουθηθούν, προχώρησαν οι συμφωνημένες διαδικασίες. Παράλληλα, η επιτροπή, προτού λάβει τις τελικές της αποφάσεις, ανέλυσε τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αξιολόγησε τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης. Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι εκτός από τις κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και τη σύνταξη των απαιτούμενων εκθέσεων, χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπα αντίστοιχες διαδικασίες από Τμήματα Πανεπιστημίων του εσωτερικού και του εξωτερικού, όπως και από σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Επίσης, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του έργου της ακολουθούσε τα πρότυπα του ISO για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και χρησιμοποίησε την μεθοδολογία της έρευνας δράσης για την αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και των σχεδίων δράσης, που προγραμματίζονταν και θα υλοποιούνταν την επόμενη χρονιά⁴.

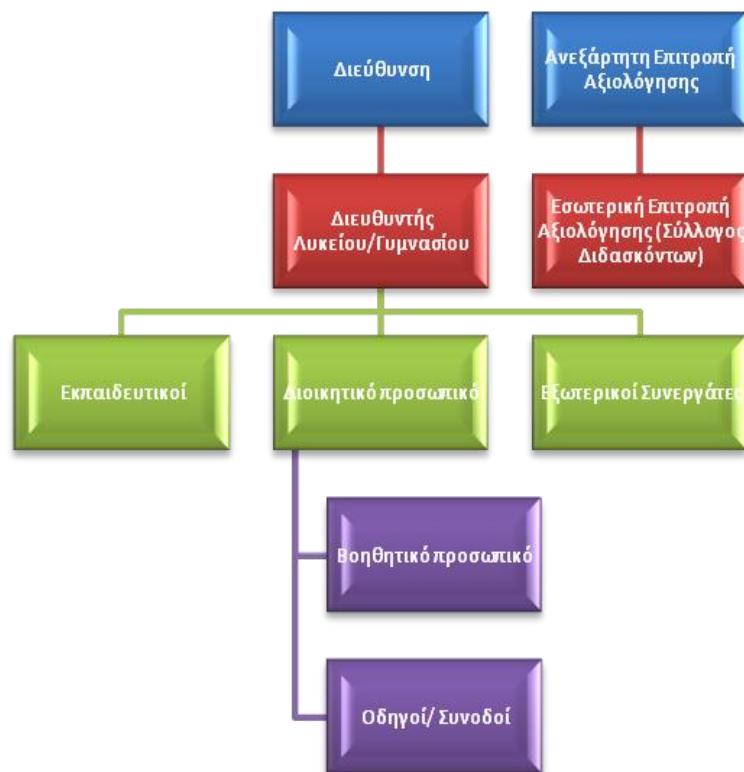
Ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν να καταγράψει την ποιότητα της εκπαίδευσης του σχολείου, να διερευνήσει τις προσδοκίες των μελών της σχολικής κοινότητας, να αναζητήσει λύσεις για τη βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων, να εξετάσει αν υπήρχε συνολική πρόοδος σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά, και να θέσει προτάσεις για σχέδια δράσης σε τομείς που ανέδειξαν προβλήματα. Επίσης, αποφασίστηκε πως για την πλήρη καταγραφή και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, θα έπρεπε να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν στην έρευνα όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας του Λυκείου και Γυμνασίου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Η Ανεξάρτητη Επιτροπή σχεδίασε και εφάρμοσε το πλάνο αξιολόγησης και ανέθεσε στα μέλη της και σε ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών ρόλους και ευθύνες για το πεδίο και τον τομέα της αξιολόγησης που ανέλαβαν. Για την αποτίμηση των δεικτών αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα ο σύλλογος των

⁴ Για την έρευνα της έρευνας δράσης και του προτύπου ISO θα γίνει αναλυτική αναφορά στις επόμενες ενότητες.

διδασκόντων καθηγητών συγκρότησε ομάδες εργασίας με Πράξη του συλλόγων διδασκόντων του σχολείου, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β' 5-3-2013 και την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου 30973/Γ1/05-03-2013 για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΥΠΑΔΜΘ, 2013α).

Τα μέλη της Ανεξάρτητης Επιτροπής είχαν αναλάβει ένα συντονιστικό και εποπτικό ρόλο της διαδικασίας, συνεργάζονταν σε συνεδριάσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων ανά τακτικά χρονικά διαστήματα και έδιναν την τελική τους αναφορά στη Διεύθυνση για τις αποφάσεις και παρεμβάσεις που θα πρέπει να γίνουν είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είτε κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Ο δικός μου ρόλος ήταν να εποπτεύω της διαδικασίας αξιολόγησης στο σχολείο, να διασφαλίζω της διατήρησης αρχείου με τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας, να επιμελούμαι των εκθέσεων αξιολόγησης⁵ και να ενημερώνω με αναφορές την εξωτερική επιτροπή για την πορεία της διαδικασίας. Ουσιαστικά, είχα ένα διαμεσολαβητικό χαρακτήρα μεταξύ των εκπαιδευτικών και της εξωτερικής επιτροπής, για να επιλύονται άμεσα παρερμηνείες και δυσκολίες στην εφαρμογή του έργου της αξιολόγησης. Παράλληλα, παρέχονταν από την πλευρά μου διευκρινίσεις σ' όσες περιπτώσεις ανέκυπταν ενδεχόμενες απορίες. Στο σχήμα 3 διαφαίνεται το οργανόγραμμα του σχολείου, όπως διαμορφώθηκε κατά τη διαδικασία της εφαρμογής της αξιολόγησης.

⁵ Οι εκθέσεις που έπρεπε να ετοιμάσει και να καταθέσει ηλεκτρονικά ή έντυπα η κάθε σχολική μονάδα από την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14 ήταν ο Ετήσιος Προγραμματισμός σχολείου, η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης (Γενική Εκτίμηση), η Έκθεση Ενδιάμεσης Αξιολόγησης, η Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης, Σύντομος Απολογισμός Εκπαιδευτικού Έργου (προαιρετικά μέσα από ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου), Έκθεση Σχεδίων Δράσης (εφόσον δεν είχε κατατεθεί την προηγούμενη χρονιά) και Έκθεση Απολογισμού Σχεδίων Δράσης (εφόσον είχε συνταχθεί έκθεση σχεδίων δράσης). Γίνεται αντιληπτός ο φόρτος εργασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα η επιλογή της σύστασης μιας ανεξάρτητης επιτροπής που θα βοηθά και θα διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών να είναι απολύτως λογική. Περισσότερες λεπτομέρειες για τη σύνταξη και την κατάθεση των εκθέσεων, για τη σύνταξη των ερωτηματολογίων και των εντύπων συλλογής δεδομένων, αλλά και τον τρόπο προβολής και ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων θα δοθούν στο τρίτο μέρος της εργασίας, που θα παρουσιαστεί η «νέα δομή» του σχολείου.



Σχήμα 3: Οργανόγραμμα Αξιολόγησης

Ακολουθώντας, θα παρουσιάσω ορισμένες λεπτομέρειες από τη διαδικασία και μεθοδολογία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

2.1. Η διαδικασία και μεθοδολογία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Κουλαΐδη & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου (2005), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας –πρώτα μέσα από μια πρώτη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και μετέπειτα μέσα από τη συστηματική διερεύνηση επιμέρους περιοχών του εκπαιδευτικού έργου-, τη διερεύνηση προτεραιοτήτων για δράση, το σχεδιασμό και προγραμματισμό των δράσεων, την υλοποίηση και στη συνέχεια παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων. Αυτή η αρχή ακολουθήθηκε για μια τριετία κατά τη συνεργασία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης με το Σύλλογο Διδασκόντων.

Η διαδικασία της αξιολόγησης στο σχολείο ξεκινούσε από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και διαρκούσε μέχρι την ολοκλήρωσή της. Κατά την ολοκλήρωσή της, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης κατέθετε στη Διεύθυνση του σχολείου την

Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης, ενώ οι τελικές προτάσεις για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης της επόμενης χρονιάς επικυρώνονταν πριν από την έναρξη των πανελλαδικών εξετάσεων για το Λύκειο και των ενδοσχολικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έλαβε υπόψη του το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του ΥΠΔΒΘ και της υπουργικής απόφασης με αρ. πρωτ. 3092/Γ1/05.03.2013 που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης στο ΦΕΚ 614/15.03.2013, τ. β', και τις οδηγίες της εγκυκλίου του Υφυπουργού Παιδείας με αριθμ. 1900089/Γ1/10.12.2013. Η Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου συνοδευόταν από αναλυτικούς πίνακες, στατιστικά και γραφήματα, κατέγραφε και αξιολογούσε με τον πλέον αναλυτικό τρόπο την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το έργο και την πορεία του ανθρώπινου δυναμικού, τη διοίκηση του σχολείου, την ποιότητα του μαθήματος, τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, και βέβαια τους σκοπούς, την εξέλιξη και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το Υπουργείο Παιδείας χώρισε σε τρία μέρη το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Δεδομένα, Διαδικασίες, Αποτελέσματα) και καθόρισε επτά πεδία αξιολόγησης. Η παρουσίαση του καθενός από τα επτά πεδία αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης. Συνολικά, στην Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης αποτυπώθηκαν 15 δείκτες αξιολόγησης, όπου για τον καθένα η Ανεξάρτητη Επιτροπή έκανε αναφορά στον τρόπο εργασίας της κάθε ομάδας αυτοαξιολόγησης, σημείωσε τα δεδομένα, τη διαδικασία και το σχέδιο της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα και τις προτεραιότητες για δράση.

Στο πρώτο πεδίο «Μέσα και Πόροι», γινόταν λόγος για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Γενικά χαρακτηριστικά, Εσωτερικοί-Εξωτερικοί χώροι, Επίπλωση, Εξοπλισμός), και το Ανθρώπινο Δυναμικό (Γενικά Χαρακτηριστικά, Εμπειρία και Έργο, Αναλογία ανά μαθητή). Στο δεύτερο πεδίο «Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου», παρουσιαζόταν το Οργανόγραμμα του σχολείου, η περίοδος λειτουργίας του, ο συντονισμός της σχολικής ζωής και ο τρόπος αξιοποίησης των μέσων, των πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Στο τρίτο πεδίο «Διδασκαλία και Μάθηση», εξεταζόταν η Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, η επίτευξη μαθησιακών στόχων, η Ποιότητα της

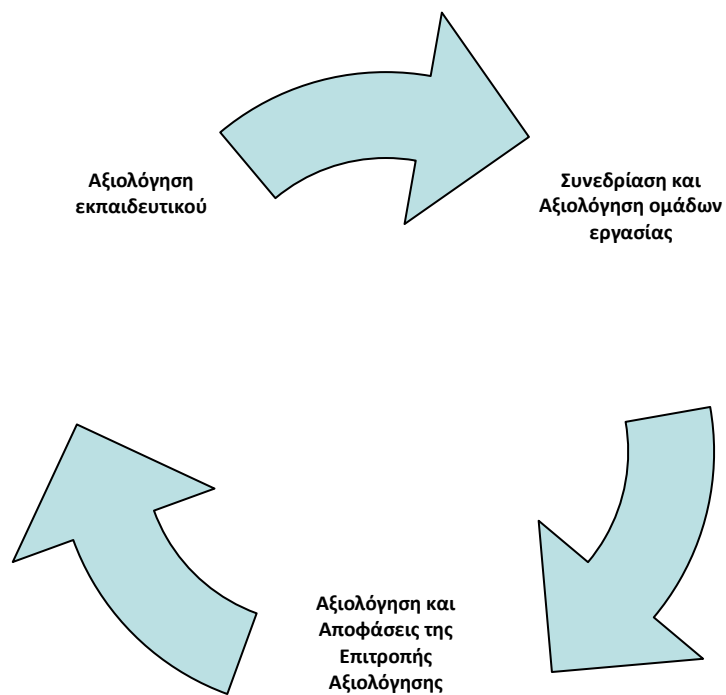
διδασκαλίας σε κάθε μάθημα απ' όλες τις τάξεις του σχολείου με την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, η μεθοδολογία για την Οργάνωση της τάξης. Στο τέταρτο πεδίο, «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο», επικεντρωνόταν στην εξέταση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και στις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Στο πέμπτο πεδίο, «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης», καταγραφόταν οι πλούσιες Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες του σχολείου και η διαδικασία Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο έκτο πεδίο, «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα», μελετούνταν η φοίτηση των μαθητών, οι επιδόσεις και η πρόοδός τους εντός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και σε εθνικό και πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, καταγράφονταν στοιχεία της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Τέλος, στο έβδομο πεδίο, «Αποτελέσματα του σχολείου», αποτιμούνταν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι δράσεις, οι εγκαταστάσεις, το προσωπικό και η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Βέβαια, εκτός από την παρουσίαση των πεδίων, η Επιτροπή προχώρησε στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Έργου, όπου περιλαμβάνονται προτάσεις για τη βελτίωση τόσο της πορείας του σχολείου, όσο και της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης.

Η παρουσίαση των δεικτών του κάθε πεδίου αποτυπωνόταν τόσο ποσοτικά με βαθμολογία από το 1 έως το 4 (με το 4 να είναι ο μεγαλύτερος βαθμός) όσο και ποιοτικά με βάση περιγραφές χαρακτηριστικών που είχαν καθιερωθεί κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης σε συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική αποτύπωση του κάθε δείκτη στηρίχτηκε στη συστηματική συγκέντρωση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από τα αρχεία του σχολείου, τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα που μοιράστηκαν, τις ατομικές συνεντεύξεις και συνεδρίες με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, την παρατήρηση της λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

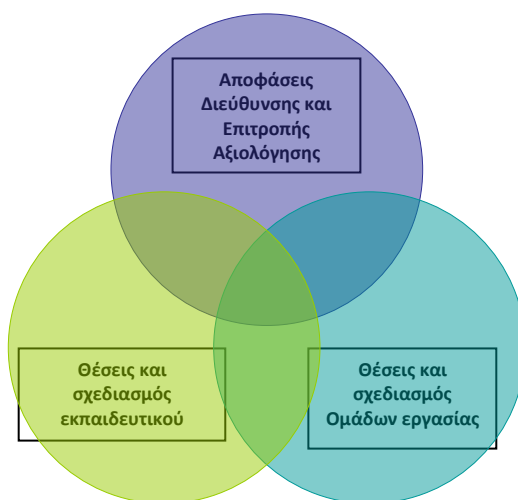
Επανερχόμενοι στη διαδικασία και τα στάδια εφαρμογής του πλάνου της αξιολόγησης, μετά την ολοκλήρωση και κατάθεση του Ετήσιου Προγραμματισμού του σχολείου, πραγματοποιούνταν από τον Οκτώβριο τουλάχιστον 2-3 σύντομες μηνιαίες συναντήσεις των μελών των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών που

είχαν αναλάβει την αξιολόγηση των δεικτών αξιολόγησης. Όμως, προτού αναπτύξουμε το πλαίσιο και τη θεματική αυτών των συναντήσεων, οφείλουμε να τεκμηριώσουμε λίγο πιο αναλυτικά τη γενική διαδικασία και δομή που ακολούθησε το σχολείο, για να προγραμματίσει αυτές τις διαδικασίες. Η διαδικασία προετοιμαζόταν ουσιαστικά με την ολοκλήρωση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Έτσι, με την ολοκλήρωση των υποχρεώσεων του σχολικού έτους, ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογούσε την πορεία και τα αποτελέσματα των μαθημάτων που δίδασκε και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχε. Στη συνέχεια, συνεδριάζαν οι αντίστοιχες ομάδες εργασίας, για να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα και να καθορίσουν τους στόχους και τις διαδικασίες βελτίωσης της οργάνωσης, των μαθημάτων και των προγραμμάτων για την επόμενη χρονιά. Ακολούθως, ο κάθε εκπαιδευτικός προετοιμαζόταν για την επόμενη χρονιά και τις πρώτες συνεδριάσεις του Σεπτεμβρίου, όπου επισημοποιούνταν οι αποφάσεις που λήφθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Έτσι, προτού αρχίσει επίσημα η σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή του τρόπου αξιολόγησης, των σχεδίων δράσης και των προγραμμάτων της νέας χρονιάς. Οι συνεδριάσεις και οι συσκέψεις του Σεπτεμβρίου λοιπόν καθόριζαν το τελικό πλαίσιο, που εφαρμοζόταν δυναμικά από τον Οκτώβριο.

Όπως αναφέρθηκε, η φιλοσοφία της αξιολόγησης του σχολείου στηριζόταν σ' ένα ανατροφοδοτικό πλαίσιο, καθώς τα δεδομένα και οι εκτιμήσεις του κάθε εκπαιδευτικού συζητιούνταν αρχικά στις ομάδες εργασίας, και στη συνέχεια στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων. Έπειτα, τα αποτελέσματα αυτών των συναντήσεων αποτελούσαν προϊόν επεξεργασίας από τις ομάδες εργασίας για την οργάνωση της μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει ως προς τη μελέτη του κάθε δείκτη με την έναρξη του σχολικού έτους. Οι πρώτες συναντήσεις του Σεπτεμβρίου ανασυνέθεταν την κεντρική ιδέα αυτού του προγραμματισμού και έθεταν σε επίσημη βάση το σχεδιασμό των ομάδων εργασίας. Δηλαδή, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης του σχολείου χωριζόταν σε δύο φάσεις: α) φάση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και αποφάσεων (Σχήμα 4), που πραγματοποιούνταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, και β) φάση της σύνθεσης απόψεων και οριστικοποίησης της νέας αξιολόγησης (Σχήμα 5), που πραγματοποιούνταν στις αρχές του σχολικού έτους.



Σχήμα 4: Φάση Αξιολόγησης Αποτελεσμάτων και αποφάσεων



Σχήμα 5: Φάση Σύνθεσης και Οριστικοποίησης της νέας αξιολόγησης

Ακολούθως, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ίδια ομάδα εργασίας συνεδρίαζαν και αποφάσιζαν για τη μεθοδολογία και την οργάνωση των δεδομένων που θα συγκέντρωναν από τον κάθε δείκτη. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν ξεχωριστές συναντήσεις για την ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώνονταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι ομάδες εργασίας συνεδρίαζαν 2-3 φορές σε μηνιαίο επίπεδο περίπου για 1 ώρα και κάθε τρίμηνο συνέθεταν σε μία συνάντηση τις απόψεις τους με τη Διεύθυνση, την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων και την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, ώστε να καθοριστούν τυχόν αλλαγές και νέες προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Οποσδήποτε, είχε προηγηθεί η απαραίτητη προεργασία σε ορισμένα θέματα οργάνωσης και αρχειοθέτησης από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, που βοηθούσε στην ηλεκτρονική καταχώρηση των δεδομένων και στην τροφοδότηση του έργου της κάθε ομάδας εργασίας αξιολόγησης του σχολείου. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι όλες αυτές οι διαδικασίες γίνονταν υπό την εποπτεία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, που είχε ορίσει η Διεύθυνση του σχολείου.

Η συγκέντρωση των δεδομένων προερχόταν από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη διοίκηση και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου (Λυκείου και Γυμνασίου), τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Για την καταγραφή των δεδομένων δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων, που είχε τη δυνατότητα να επεξεργάζεται διάφορα δεδομένα από ποικίλες κατηγορίες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται το έργο της επιτροπής για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου κατά τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς παρείχε τη δυνατότητα για άμεσο συγκριτικό έλεγχο με τις προηγούμενες χρονιές.

Έτσι, με βάση την εμπειρία των προηγούμενων ετών συντάσσονταν νέα ερωτηματολόγια και έντυπα συγκέντρωσης δεδομένων, με σκοπό να συγκεντρώσουν περισσότερα δεδομένα για κάθε δείκτη. Τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα συντάχθηκαν από την ανεξάρτητη επιτροπή αξιολόγησης και παραδόθηκαν στις ομάδες εργασίας. Η κάθε ομάδα κλήθηκε να συγκεντρώσει και να αναλύσει τα στοιχεία που την αφορούσαν από το κάθε ερωτηματολόγιο και έντυπο συλλογής δεδομένων⁶.

⁶ Τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα που μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές που συμμετείχαν στην αξιολόγηση του σχολείου παραθέτονται στο πρώτο μέρος του Παραρτήματος.

Ειδικότερα, κάθε καθηγητής συμπλήρωσε δύο απογραφικά δελτία, στα οποία κατέγραψε στοιχεία και δεδομένα για την επαγγελματική του κατάρτιση, για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί και για τις δραστηριότητες – εκπαιδευτικές και διοικητικές - που ανέλαβε και σχεδίασε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε συνεργασία με τους συναδέλφους και μαθητές του. Παράλληλα, σε κάθε περίπτωση, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις είτε μεμονωμένα με εκπαιδευτικούς είτε με ομάδες εργασίας του σχολείου, ώστε να καταγραφούν διευκρινίσεις για ορισμένες εκπαιδευτικές δράσεις και να εκτιμηθεί η εξέλιξη και η πρόοδος του εκπαιδευτικού έργου και των δράσεων του σχολείου κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανώνυμα σ' ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στην αξιολόγηση των πολυεπίπεδων σχέσεων με τους συναδέλφους τους, την διεύθυνση, τους γονείς και τους μαθητές. Λίγο πριν την ολοκλήρωση των μαθημάτων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν σ' ένα ειδικό έντυπο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων και μεθόδων τους, ώστε να εκτιμήσουν την πορεία της σχολικής χρονιάς στο σχολείο. Κάθε εκπαιδευτικός κατέθεσε τη μεθοδολογία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τον τρόπο παρατήρησης και καταγραφής της προόδου του κάθε μαθητή.

Οι μαθητές του σχολείου αντίστοιχα απάντησαν ανώνυμα σε δύο ερωτηματολόγια με το οποίο αξιολογούσαν την ποιότητα του μαθήματος, τη διδακτική επάρκεια του κάθε καθηγητή, τις εγκαταστάσεις, ενώ αυτοαξιολογούσαν τη μαθησιακή τους προσπάθεια. Επιπλέον, οι μαθητές της Γ' Λυκείου απάντησαν ανώνυμα σ' ένα ξεχωριστό ερωτηματολόγιο σχετικά με την ποιότητα του μαθήματος και την προετοιμασία τους για τα μαθήματα που έπρεπε να εξεταστούν στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Αντίστοιχα, οι γονείς των μαθητών κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα σ' ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο αξιολόγησαν την ποιότητα των μαθημάτων, τον τρόπο και το βαθμό διάπλασης της προσωπικότητας των μαθητών, τη γενικότερη συνεργασία τόσο με το σχολείο όσο και με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, και τις εγκαταστάσεις του σχολείου.

Ακολουθώντας, πριν αναφερθώ στην αξιοποίηση της έρευνας δράσης και την προσαρμογή στο πρότυπο ISO 9001, θα ήθελα να παραθέσω στον Πίνακα II τα στάδια των εργασιών της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης και την πορεία για την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Πίνακας II: Στάδια εργασιών Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης

A/A	Δράση	Χρονική Περίοδος του σχολικού έτους
1	Συνάντηση Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης με το Σύλλογο Διδασκόντων και τελική εκτίμηση των αποτελεσμάτων της προηγούμενης αξιολόγησης. Κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς για τη νέα σχολική χρονιά, με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης αξιολόγησης	τέλος Αυγούστου-αρχές Σεπτεμβρίου
2	Επικύρωση του προγραμματισμού του σχολείου με την υλοποίηση των νέων σχεδίων δράσης	αρχές Σεπτεμβρίου
3	Συνεχείς συνεδριάσεις που αφορούν τις προτάσεις για αλλαγές στη διαδικασία και στο πλάνο της αξιολόγησης	Σεπτέμβριος
4	Σύνταξη και κατάθεση του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου	Σεπτέμβριος-Οκτώβριος
5	Σύνταξη νέων ερωτηματολογίων για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση του νέου σχολικού έτους	Οκτώβριος
6	Ενημερωτικές συναντήσεις σχετικά με τις αλλαγές και τις διαδικασίες του ΥΠΑΙΘ για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	Νοέμβριος-Δεκέμβριος
7	Εφαρμογή των αποφάσεων της επιτροπής αξιολόγησης και έναρξη των διαδικασιών της ενδιάμεσης αξιολόγησης	Δεκέμβριος
8	Επισκόπηση της πορείας των Ομάδων εργασίας για την μελέτη των δεικτών της αξιολόγησης	Ιανουάριος
9	Σχεδιασμός νέας Βάσης δεδομένων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των δραστηριοτήτων του σχολείου	Ιανουάριος
10	Μελέτη των αποτελεσμάτων της ενδιάμεσης αξιολόγησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των σχεδίων δράσεις. Συναντήσεις της επιτροπής με σκοπό την απόφαση παρεμβάσεων και αλλαγών.	Ιανουάριος-Φεβρουάριος
11	Συγκέντρωση Απογραφικών Δελτίων, Ερωτηματολογίων και εντύπων δραστηριοτήτων των Εκπαιδευτικών για το σχολικό έτος	Ιανουάριος-Μάιος
12	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές	Μάρτιος

	του σχολείου	
13	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους γονείς των μαθητών	Μάρτιος
14	Καταχώρηση δεδομένων των ερωτηματολογίων σε ειδικό διαμορφωμένο πλαίσιο	Απρίλιος
15	Επεξεργασία δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών	Απρίλιος
16	Προληπτικός έλεγχος των αποτελεσμάτων	Αρχές Μαΐου
17	Συγκέντρωση τελικών στοιχείων για τις δραστηριότητες του σχολείου και για τις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	Μάιος-Ιούνιος
18	Σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του Σχολείου (Γενική Εκτίμηση-Απολογισμός)	Μάιος
19	Ολοκλήρωση και παράδοση της Έκθεσης στη Διεύθυνση του σχολείου	Μάιος
20	Συζητήσεις και αποφάσεις της Επιτροπής Αξιολόγησης και της Ολομέλειας για την πορεία των σχεδίων δράσης και προγραμματισμός για τα αντίστοιχα της επόμενης σχολικής χρονιάς	Απρίλιος-Μάιος
21	Σύνταξη της Έκθεσης Σχεδίων Δράσης και κατάθεσή της στη Διεύθυνση του σχολείου	τέλος Μαΐου
22	Σύνταξη της Έκθεσης Συστηματικής Διερεύνησης του σχολείου και έκδοση αναλυτικών συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων σε κάθε δείκτη	Ιούνιος
23	Συζήτηση των αποτελεσμάτων με τη Διεύθυνση του σχολείου και τελική έγκριση των νέων σχεδίων δράσης	αρχές Ιουλίου

2.2. Η χρήση της έρευνας δράσης

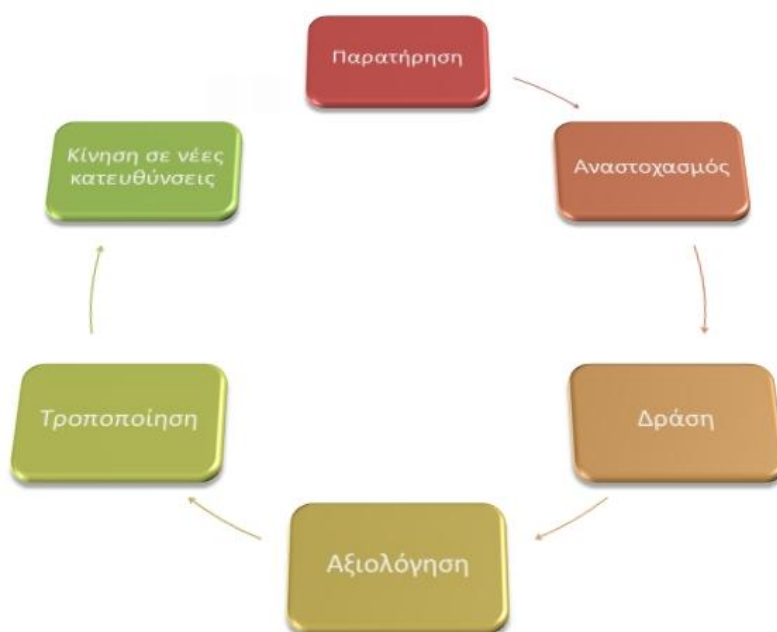
Η φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης αποτέλεσαν ένα βοηθητικό εργαλείο για τη διενέργεια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αφού παρουσιάσουμε το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας δράσης, θα επισημάνουμε τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση. Από τη δεκαετία του '80 και μετά, παρατηρήθηκε πως πολλοί ερευνητές άρχισαν να επιλέγουν άλλες μορφές έρευνας πέρα των ποσοτικών (Βερέβη, 2008). Έτσι, διαμορφώθηκε ένα νέο ενδιαφέρον είδος έρευνας που άλλοι το αναγνώριζαν ως δασκαλική έρευνα (Cochran-Smith & Lytle, 1993), άλλοι ως έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Winter, 1987), και άλλοι ως αντανakλαστική πρακτική (Schön, 1987). Πάντως, το κύριο χαρακτηριστικό του ήταν πως συνδύαζε τη δράση ως έρευνα και συνέδεε με τη θεωρία (Newman,

1992). Υπάρχουν ποικίλες μορφές της έρευνας δράσης, καθώς ακόμη και σήμερα εξετάζονται και δοκιμάζονται διάφοροι συνδυασμοί, ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος, για να διεξάγει κάποιος μια έρευνα δράσης και να επιχειρήσει την αναστοχαστική προσέγγιση που τη χαρακτηρίζει. Ουσιαστικά, κατά την πορεία της έρευνας, οι ερευνητές καθορίζουν τη μεθοδολογία τους και τον τρόπο προσέγγισης των ευρημάτων τους (McNiff & Whitehead, 2006).

Η έρευνα δράσης λοιπόν είναι μια ερευνητική διαδικασία που διενεργείται από τους ανθρώπους της πράξης, με σκοπό να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές. Σ' αυτό το είδος της έρευνας υπάρχει η ιδιομορφία ο ερευνητής να είναι και αυτός που δρα στο πεδίο της έρευνας, ενώ επιδιώκει να αξιολογήσει τον εαυτό του για να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες και τις προβληματικές καταστάσεις στο χώρο δράσης του, με απώτερο σκοπό την άμεση παρέμβαση και διόρθωση του προβλήματος (Βερέβη, 2008· McNiff & Whitehead, 2006· Kemmis & Wilkinson, 1998). Σύμφωνα με τον McNiff (1995, σελ. 3), «Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Ουσιαστικά, ο ερευνητής συνεργάζεται με τους συμμετέχοντες στο πεδίο της έρευνας, για να ανακαλύψουν μαζί όσα χρειάζεται να διορθωθούν. Είναι σαφές πως στο χώρο της εκπαίδευσης αυτή η διαδικασία εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο χώρο του σχολείου, αλλά και όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα. Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ένα κεντρικό ρόλο κατά τη διαδικασία της έρευνας, αλλά αναλαμβάνουν και σημαντικές πρωτοβουλίες για τη βελτίωση του διδακτικού έργου (Βερέβη, 2008· McNiff & Whitehead, 2006· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Kemmis & Wilkinson, 1998).

Κάποια βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, αφού ο ερευνητής συμμετέχει στη δράση-στη διδασκαλία συγκεκριμένα-και συνεργάζεται με τα υποκείμενα της έρευνας, τους μαθητές. Επίσης, διαπλέκει την έρευνα, τη δράση, τη θεωρία και την πράξη, που περιγράφεται καλύτερα ως μια κυκλική διαδικασία (Σχήμα 6), καθώς δεν ακολουθεί η έρευνα μια γραμμική και σταθερή πορεία, αφού οι ερευνητικές υποθέσεις δεν είναι σταθερές και μπορεί ο ερευνητής να χρειαστεί να επιστρέψει πίσω σε ένα

προηγούμενο στάδιο και να αναστοχαστεί τη δράση πριν επέμβει ξανά στο πεδίο και κινηθεί σε νέες κατευθύνσεις. Ο αναστοχασμός είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, που επιτρέπει στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να αναμορφώσει τις εκπαιδευτικές του θεωρίες και να τις εφαρμόσει άμεσα στην τάξη. Γενικότερα, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να εξελίξει τη διδακτική του μεθοδολογία. Βέβαια, η έρευνα δράσης δεν μπορεί να καταλήξει σε γενικευμένα συμπεράσματα, καθώς το δείγμα του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένο και αφορά ένα τμήμα, αλλά μπορεί να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα από τους συναδέλφους του ως μελέτη περίπτωσης και καλή πρακτική (Βερέβη, 2008· McNiff & Whitehead, 2006· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Altrichter και συν., 2001· Carr & Kemmis, 1997· Winter, 1996).



Σχήμα 6: Κύκλος έρευνας δράσης

Πηγή: McNiff & Whitehead, 2006, σελ. 9.

Τα δεδομένα που μπορεί να συγκεντρώσει ο ερευνητής μπορεί να προέρχονται από ένα ημερολόγιο που περιλαμβάνει ανέκδοτες υποκειμενικές εκτιμήσεις, σχόλια, περιγραφές μαθημάτων, συναντήσεις, από μια συλλογή εγγράφων και κειμένων που αφορούν μια μεθοδολογία ή στρατηγική διδασκαλίας, από ερωτηματολόγια συναδέλφων ή μαθητών, από ηχογραφημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών, από την παρατήρηση ενός μαθητή για ένα

ορισμένο χρονικό διάστημα, από σημειώσεις συζητήσεων με άλλους εκπαιδευτικούς, και από κινηματογραφήσεις μαθημάτων (Altrichter και συν., 2001· Winter, 1989, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές δράσης αναλαμβάνουν σημαντικές πρωτοβουλίες, καθώς θεωρούν χρέος τους να βελτιώσουν μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην αναθέτουν τις ευθύνες για την αποτυχία στη δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Βερέβη, 2008· Altrichter και συν., 2001). Βέβαια, η δυσκολία της έρευνας δράσης είναι πως θα ξεπεραστεί η υποκειμενικότητα ως προς την ερμηνευτική διαδικασία της έρευνας, καθώς απαιτείται και η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων για τη διόρθωση των προβλημάτων. Οπωσδήποτε, η κρίση του ερευνητή-εκπαιδευτικού, ο οποίος δρα ταυτόχρονα στο πεδίο έρευνας, εξαρτάται αρκετά από το θεωρητικό υπόβαθρο, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη η εφαρμογή της διαδικασίας της διήγησης και της αφήγησης των σημαντικότερων στιγμών της δράσης επί του πεδίου, καθώς βοηθά τον ερευνητή να απομακρυνθεί για λίγο από τις κρίσεις του και να δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί το έργο του και από τρίτους. Έτσι, η αφηγηματική και αναστοχαστική προσέγγιση αποκαλύπτουν τοποθετήσεις και κρίσεις, που επηρέαζαν την αξιολόγηση και δράση του ερευνητή, ενώ αναδεικνύονται με κριτικό τρόπο τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της καθημερινής του εργασίας, που προσδιορίζουν και την ποιότητα του έργου του (Newman, 2000).

Η έρευνα δράσης βοήθησε, όπως αναφέραμε, στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε στην αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, στην ποιότητα διδασκαλίας των μαθημάτων της κάθε τάξης και στην πορεία των μαθητικών ομίλων του σχολείου, ενώ τα αποτελέσματά της αξιοποιήθηκαν για τη σύνταξη της Έκθεσης Ενδιάμεσης Αξιολόγησης του σχολείου. Είχαμε αναφέρει πως μια προβληματική ως προς την εφαρμογή της έρευνας δράσης είναι ότι ενδεχομένως η υποκειμενικότητα του ερευνητή-εκπαιδευτικού να αποτελέσει εμπόδιο στην καταγραφή των προβληματικών καταστάσεων, ώστε τελικά να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για βελτίωση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο,

αποφασίστηκε αυτή η διαδικασία να γίνει συνεργατικά μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η παρακολούθηση της πορείας των σχεδίων δράσεις, της αποτελεσματικότητας των μεθοδολογιών, της ποιότητας της διδασκαλίας και της εξέλιξης των μαθητικών ομίλων να ανατεθεί σε ομάδες των δύο με τριών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αξιολογούσαν συλλογικά και συμμετοχικά με διάφορες τεχνικές τον εαυτό τους. Μάλιστα, συμμετοχή στην έρευνα έπαιρναν οι μαθητές και οι γονείς, που μετέφεραν τις δικές τους απόψεις για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της πορείας της κάθε εκπαιδευτικής δράσης βοήθησαν σημαντικά και στην αποτίμηση της ενδιάμεσης αξιολόγησης του σχολείου από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης.

Η παρακολούθηση και η ενδιάμεση αξιολόγηση του ετήσιου κύκλου του σχολείου αποτελούσε για την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μια απαραίτητη και χρήσιμη διαδικασία, καθώς εξετάζει την πορεία του ετήσιου προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου και την αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών. Μέσω της έρευνας δράσης, ο σκοπός της ενδιάμεσης αξιολόγησης ήταν να ελέγξει κατά πόσο ακολουθείται ο ετήσιος προγραμματισμός που προετοίμασε το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί και αν κρίνονταν απαραίτητες μεγάλες ή μικρές παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν από την αρχή της χρονιάς.

Έτσι, για να επιτευχθεί μια ισορροπία μεταξύ της αντικειμενικότητας της αυτοαξιολόγησης και της έρευνας δράσης αποφασίστηκε να διαμορφωθούν ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα, για να συνεργάζονται και να ελέγχουν την ποιότητα διδασκαλίας, τη μεθοδολογία και την πρόοδο των μαθητών στις εκπαιδευτικές δράσεις και τους μαθητικούς ομίλους. Αυτές οι ομάδες εργασίας ήταν διαφορετικές από τις ομάδες εργασίας της αξιολόγησης, που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα. Εκείνες οι ομάδες ήταν επίσημες και διαμορφώθηκαν ύστερα από πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι ομάδες εργασίας, που παρουσιάζουμε εδώ, ήταν άτυπες και δεν αφορούσαν στην αξιολόγηση των δεικτών της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στην αυτοαξιολόγηση της πορείας

του κάθε γνωστικού αντικείμενου, που διδασκόταν στο σχολείο, και κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή μεθοδολογίας, που πραγματοποιούνταν στη σχολική μονάδα⁷.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που δίδασκαν το ίδιο αντικείμενο ή οργάνωναν από κοινού την ίδια εκπαιδευτική δραστηριότητα συνεδρίαζαν και αποφάσιζαν για το συντονισμό και την οργάνωση των μαθημάτων, ενώ λάμβαναν αποφάσεις για τα στάδια, τη μεθοδολογία, τους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Αφού καθόριζαν το πλάνο, στη συνέχεια συνεργάζονταν με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης για τον καθορισμό των τεχνικών και των εργαλείων έρευνας, ενώ παράλληλα δίνονταν οι απαραίτητες κατευθύνσεις. Ο σκοπός ήταν οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάσουν απόψεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς για την πορεία του έργου τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα και να ελέγχουν κάθε μήνα πως προχωρούν.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποίησε διάφορα εργαλεία και μεθόδους για να προχωρήσει στην αξιολόγηση του έργου του και στην άμεση διόρθωσή του. Στην αρχή της χρονιάς είχαν όλοι συμπληρώσει ένα έντυπο προγραμματισμού, που είχε συνταχθεί από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, για τα μαθήματα, τις δράσεις, που είχαν αναλάβει, και τις μεθόδους, που θα εφαρμόζαν. Αυτός ο προγραμματισμός αποτέλεσε τον οδηγό και το νοητικό χάρτη, πάνω στον οποίο θα στηρίζονταν, αλλά και θα πραγματοποιούσαν για τις αλλαγές και βελτιώσεις. Μάλιστα, επειδή σε πολλές περιπτώσεις αυτός ο προγραμματισμός αποτελούσε συλλογική εργασία, η εφαρμογή και ενδεχομένως η μετατροπή του αποτελούσε μια ευκολότερη διαδικασία. Η εξέταση αυτού του προγραμματισμού γινόταν μέσα από την καθημερινή παρατήρηση στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά παρατηρούσαν την πορεία και την ποιότητα των μαθημάτων και των μεθόδων τους, ενώ είχαν τη δυνατότητα να συζητούν με τους συναδέλφους τους τις εντυπώσεις τους για την πρόοδο που σημείωναν. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς διατηρούσαν ένα ημερολόγιο ή είχαν ετοιμάσει ένα προσωπικό αρχείο, στο οποίο κατέγραφαν τις απόψεις και παρατηρήσεις τους είτε γενικά για το μάθημα είτε για κάποιο μαθητή τους. Αυτές οι σημειώσεις αποτέλεσαν χρήσιμο εργαλείο για

⁷ Περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο λειτουργίας αυτού του πλαισίου θα παρουσιαστούν στο τρίτο μέρος της εργασίας, όπου θα γίνει λόγος για τη «νέα δομή» του σχολείου.

ορισμένους, ειδικά στις μηνιαίες συναντήσεις των ομάδων εργασίας. Έτσι, κάθε μήνα έλεγχαν εάν ο προγραμματισμός προχωρούσε και σε περίπτωση που διαπίστωναν κάποιο πρόβλημα, προχωρούσαν άμεσα σε αλλαγές και παρεμβάσεις.

Ακολούθως, μοιράζονταν τις απόψεις τους στη μηνιαία σύσκεψη του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων υπό την επίβλεψη του διευθυντή του σχολείου συνεδρίαζε μία φορά κάθε μήνα, με σκοπό να ελέγχει και να αξιολογεί τη γενική πορεία του σχολείου σ' όλα τα επίπεδα. Οι συνεδριάσεις του συλλόγου διαρκούσαν περίπου δύο με τρεις ώρες, και επικεντρώνονταν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, στην επίδοση των μαθητών σ' όλα τα μαθήματα και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της έρευνας των εκπαιδευτικών από την πορεία των μαθημάτων τους. Επιδίωξη ήταν να υπάρχει διαρκώς εποπτεία ως προς την πορεία των μαθημάτων, την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και τη συζήτηση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της απόδοσης των μαθητών.

Οπωσδήποτε, οι μηνιαίες συναντήσεις είχαν αξιολογικό χαρακτήρα, καθώς ειδικεύονταν σε συγκεκριμένες δράσεις και μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που είχαν αναλάβει μια εκπαιδευτική δράση ή μάθημα, ανάλογα με την ειδικότητα τους, μοιράζονταν την εμπειρία τους και όποτε έκριναν σκόπιμο κατέθεταν εκθέσεις ή τις προτάσεις τους γύρω από την πορεία των μαθημάτων. Η διεύθυνση και η ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων αξιολογούσε αυτή την πορεία μαζί με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης για τις μελλοντικές κινήσεις. Έτσι, είχε καθιερωθεί μια μηνιαία ενδιάμεση αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης του σχολείου, που διευκόλυνε σημαντικά τις διαδικασίες της ενδιάμεσης και συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Μ' αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου ήλεγχαν όλα τα βήματα του ετήσιου προγραμματισμού, με αποτέλεσμα να διορθώνονται άμεσα ενδεχόμενες παρεκκλίσεις, ενώ εξετάζονταν και παρεμβάσεις με νέες εκπαιδευτικές δράσεις στον ετήσιο κύκλο του σχολείου.

Όμως, όπως αναφέραμε, δεν λαμβάνονταν υπόψη μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών και των γονιών. Γι' αυτό το λόγο, μετά από ένα διάστημα τριών ή τεσσάρων μηνών μετά από την έναρξη των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δράσεων, μοιραζόταν ένα ειδικό ερωτηματολόγιο στους μαθητές που συμμετείχαν σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών δράσεων, σε μαθητικούς ομίλους ή παρακολουθούσαν μαθήματα με βάση μια νέα εκπαιδευτική

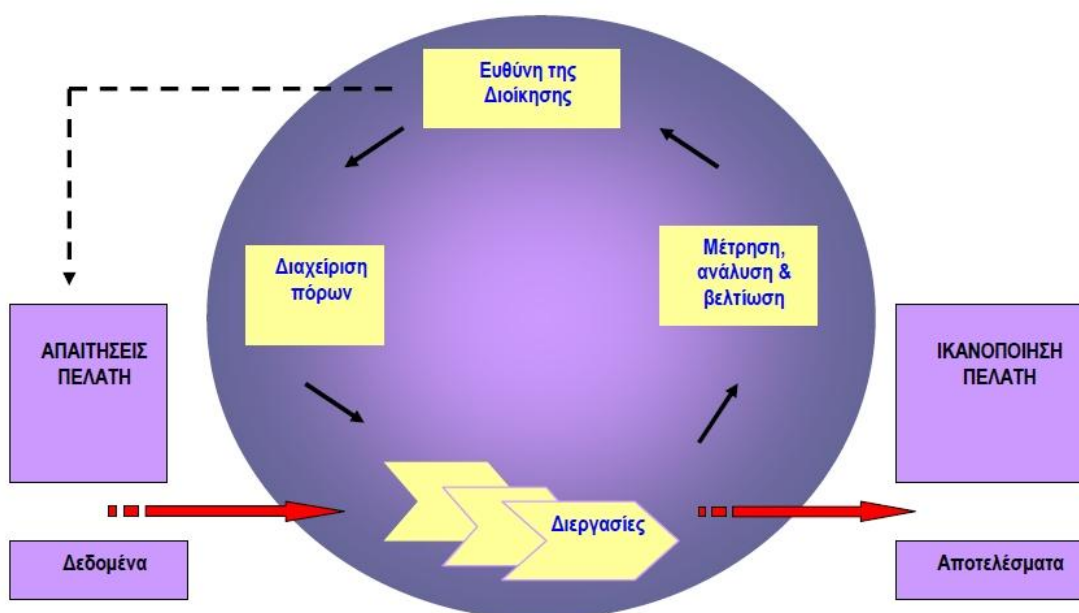
μέθοδο, για να καταθέσουν ανώνυμα την άποψή τους, να αξιολογήσουν την πορεία της δράσης και να προτείνουν αλλαγές. Οι απόψεις και τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών λαμβανόταν πολύ σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης τόσο για την αναμόρφωση ορισμένων δράσεων όσο και για την ενδιάμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Ουσιαστική ήταν και η παρέμβαση των γονέων και των σχολικών συμβούλων. Οι γονείς συνομιλούσαν ανά μήνα ή δύο μήνες με τους εκπαιδευτικούς και αντάλλασαν απόψεις σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και τους ενημέρωναν κατά πόσο έχουν επωφεληθεί οι μαθητές από τις νέες δράσεις. Παράλληλα, οι σχολικοί σύμβουλοι έδιναν τις δικές τους κατευθύνσεις και συμβουλές για τη διαμόρφωση των νέων πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών είτε στη διδασκαλία των μαθημάτων είτε στην προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος.

Αυτή η τακτική επικοινωνία με τους γονείς, τους μαθητές και λοιπά στελέχη της εκπαίδευσης βοήθησε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να τηρούν πιστά τον γενικό τους προγραμματισμό, αλλά και να επιχειρούν τις απαραίτητες παρεμβάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Μάλιστα, διευκόλυνε ιδιαίτερα το συνολικό έργο της αξιολόγησης, καθώς οι εκθέσεις που κατέθεταν οι ομάδες εργασίας κάθε τρίμηνο βοηθούσαν σημαντικά την προσπάθεια της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης να διαμορφώσει μια γενική εκτίμηση για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Λίγο πριν το τέλος της χρονιάς, οι ομάδες εργασίας κατέθεταν ένα συνολικό απολογισμό, που αξιολογούσε την πορεία των εκπαιδευτικών δράσεων, μεθόδων και μαθητικών ομίλων. Αυτές οι εκθέσεις περιελάμβαναν το σκεπτικό της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, ενώ αποτελούσαν μια καλή πρακτική για τη συνεργατική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.3. Η εφαρμογή του προτύπου ISO

Η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση οδήγησε σταδιακά στη χρήση του προτύπου ISO από τις χώρες της Δ. Ευρώπης και τις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του '90. Οποσδήποτε, το πρότυπο ISO διαμορφώθηκε αρχικά για τη διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων, όμως στη συνέχεια άρχισε να

επεκτείνεται και στην αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών διοίκησης και εκπαίδευσης. Οι βασικές κατηγορίες που αξιολογούνται σ' αυτή τη διαδικασία είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, η απόδοση των μαθητών, η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού, ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα μέσα και οι πόροι που διατίθενται στους σπουδαστές (Karapetrovic και συν., 1998). Ουσιαστικά, η φιλοσοφία του ISO είναι καθαρά πελατειακή και στηρίζεται στην προσέγγιση της διαχείρισης διεργασιών για τη διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων (Σχήμα 7), με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση και αύξηση των πελατών, τη βελτίωση των προϊόντων, την παραγωγή νέων προϊόντων και τη σωστή διαχείριση και εκμετάλλευση των πόρων (ISO, 2008).



Σχήμα 7: Συνεχής βελτίωση του συστήματος διαχείρισης ποιότητας

Πηγή: ΕΛΟΤ, 2001, σελ. 3.

Στο σχολείο λοιπόν επιδιώχθηκε η αναπροσαρμογή των στοιχείων για την αξιολόγηση της ποιότητας παραγωγής των προϊόντων, που λαμβάνονται υπόψη στο πρότυπο ISO, για το χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, της ποιότητας μάθησης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σχεδιάζονταν από τους εκπαιδευτικούς, εφαρμόστηκε από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης η φιλοσοφία διασφάλισης του εκπαιδευτικού προϊόντος σύμφωνα με τα αναπροσαρμοσμένα στοιχεία του προτύπου ISO, που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Παραπάνω

παρουσιάσαμε ενδελεχώς τις διεργασίες για τη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ στο Παράρτημα παρουσιάζονται όλα τα έντυπα και τα εργαλεία καταγραφής της πορείας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που διαμορφώθηκαν με κύριο σκοπό την κάλυψη όχι μόνο των αναγκών των μαθητών, αλλά και των βασικών αρχών του προτύπου ISO. Ακολούθως, θα αναφερθούμε στις βασικές αρχές, χαρακτηριστικά και στοιχεία αξιολόγησης του προτύπου και πως αυτά αναπροσαρμόστηκαν για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Ουσιαστικά, αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν την κεντρική φιλοσοφία της νέας δομής, που διαμορφώθηκε στο σχολείο, και θα την παρουσιάσω στο τρίτο μέρος.

Το πρότυπο ISO 9001 για τη διασφάλιση ποιότητας στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την παραγωγή, την εγκατάσταση και την παροχή υπηρεσιών διαμορφώθηκε το 1994 από μηχανικούς και επαγγελματίες διασφάλισης ποιότητας μεγάλων βιομηχανιών. Βέβαια, όταν συντάχθηκε και εφαρμόστηκε το πρότυπο, οι άνθρωποι που το σχεδίασαν δεν είχαν υπόψη τους την εκπαίδευση, αλλά τις επιχειρήσεις που παράγουν προϊόντα. Επομένως, έγινε σαφές πως χρειαζόταν μια σημαντική τροποποίηση των στοιχείων και δεικτών ποιότητας αυτού του προτύπου, για να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Εφόσον έχουμε να κάνουμε με πρότυπο διαχείρισης διαδικασιών, οι κύριες διεργασίες και τα «προϊόντα» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η έρευνα, τα γνωστικά αντικείμενα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, και η μάθηση-απόδοση των μαθητών. Έτσι, γύρω από αυτές τις τρεις διεργασίες αναλύθηκαν και τροποποιήθηκαν οι έννοιες και οι δείκτες αξιολόγησης ποιότητας του προτύπου ISO, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα III (Karapetrovic και συν., 1998, σελ. 106). Οπωσδήποτε, αυτή η διαδικασία δεν ήταν εύκολη, αλλά επιχειρήθηκε για κάθε εκπαιδευτικό προϊόν να γίνει η περιγραφή του περιεχομένου του κάθε δείκτη ποιότητας πάνω στο οποίο επιχειρείται η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής του κάθε προϊόντος.

Πίνακας III: Δείκτες αξιολόγησης ποιότητας ISO

Προϊόντα

Δείκτες Ποιότητας		Επίδοση Μαθητών	Εκπαιδευτικά προγράμματα	Έρευνα/Project
1	Προϊόν	Γνώση, ικανότητες και δεξιότητες μαθητών	Προγράμματα και γνωστικά αντικείμενα	Παραγωγή νέας γνώσης
2	Πελάτης	Κοινωνία, Πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα, επαγγελματικοί φορείς	Μαθητές, Κοινωνία, Πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα, επαγγελματικοί φορείς	Χορηγοί έρευνας, Κοινωνία, Πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα, επαγγελματικοί φορείς
3	Προμηθευτής	Σχολείο, τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	Σχολείο, τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικοί φορείς	Σχολείο, τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνητές, επαγγελματικοί φορείς
4	Διεύθυνση-Διαχείριση προϊόντος	Σχολείο και εκπαιδευτικοί	Σχολείο, Υπεύθυνος εκπαιδευτικού προγράμματος	Σχολείο, Υπεύθυνος εκπαιδευτικού προγράμματος, Χορηγοί έρευνας
5	Σχέδιο	Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μέθοδοι και περιεχόμενο διδασκαλίας	Σχέδιο δράσης και σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων	Ερευνητικό αντικείμενο
6	Υπεύθυνος σχεδιασμού	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί, Σύμβουλοι	Εκπαιδευτικοί, Ερευνητές
7	Σχεδιασμός	Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	Σχέδιο μαθήματος	Σχέδιο έρευνας
8	Ακατέργαστο υλικό	Γνώσεις μαθητών και επίτευξη των βασικών στόχων του κάθε γνωστικού αντικειμένου της κάθε τάξης	Το εκπαιδευτικό υλικό κάθε μαθήματος και προγράμματος	Πρακτική και θεωρητική γνώση
9	Προστιθέμενη Αξία υλικού	Προστιθέμενη αξία στη γνώση και τις ικανότητες των μαθητών	Βελτίωση στο σχεδιασμό, την παράδοση και στη διατήρηση της ποιότητας του μαθήματος	Προστιθέμενη αξία στην υπάρχουσα γνώση
10	Διαδικασία παρασκευής	Μάθηση	Διδασκαλία	Έρευνα
11	Χρονική διάρκεια	Περίοδος από την εγγραφή του μαθητή στο σχολείο μέχρι και την αποφοίτησή του	Εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκεια ενός εξαμήνου ή ενός ολόκληρου σχολικού έτους	Περίοδος από την έναρξη μέχρι τη λήξη της έρευνας
12	Μέρος του τελικού προϊόντος	Γνώση των μαθητών σχετικά μ' ένα γνωστικό αντικείμενο	Μάθημα σ' ένα πρόγραμμα, διάλεξη, δουλειά στο εργαστήριο φυσικής, βιολογίας, χημείας και Η/Υ του σχολείου, μάθημα φροντιστηριακού χαρακτήρα	Μια φάση στο ερευνητικό πρόγραμμα
13	Εργαλείο/Μέσα-Πόροι	Η ευκαιρία για μάθηση σε μια διάλεξη ή σ' ένα εργαστήριο	Διάλεξη, δουλειά στο εργαστήριο φυσικής, βιολογίας, χημείας και Η/Υ του σχολείου, μάθημα φροντιστηριακού χαρακτήρα	Εργασία πάνω σε μια φάση του ερευνητικού προγράμματος
14	Διαχειριστής εργαλείων	Εκπαιδευτικοί και μαθητές	Εκπαιδευτικοί, εξωτερικοί συνεργάτες, σύμβουλοι	Εκπαιδευτικοί, εξωτερικοί συνεργάτες-ερευνητές

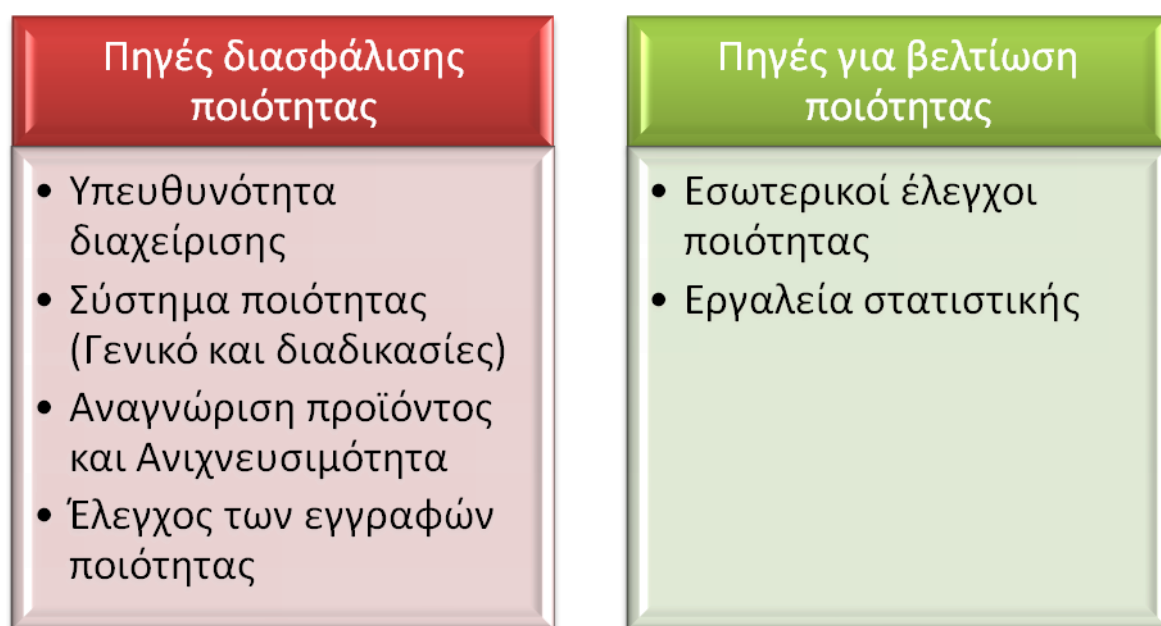
15	Μερική Εξειδίκευση	Εξειδίκευση ενός μαθήματος μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	Εξειδίκευση ενός μαθήματος μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Εξειδίκευση πάνω σε μεταβλητές της έρευνας
16	Πολιτική ποιότητας	Οι κατευθύνσεις της συνολικής ποιότητας όπως έχουν καθοριστεί από τη διεύθυνση, την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς	Οι κατευθύνσεις της συνολικής ποιότητας όπως έχουν καθοριστεί από τη διεύθυνση, την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς	Οι κατευθύνσεις της συνολικής ποιότητας όπως έχουν καθοριστεί από τη διεύθυνση, την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς
17	Έλεγχος ποιότητας	Τεχνικές και δράσεις που χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των αναγκών της ποιότητας	Τεχνικές και δράσεις που χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των αναγκών της ποιότητας	Τεχνικές και δράσεις που χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των αναγκών της ποιότητας
18	Μη-εκπλήρωση απαιτήσεων	Αποτυχία των μαθητών	Αποτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος	Αποτυχία της έρευνας/project

Όπως αναφέραμε, το νέο πρότυπο ISO, που εγκρίθηκε το 1994 και άρχισε να βρίσκεται σε ισχύ από το 2003, αποτελείται από 20 απαιτούμενες διαδικασίες, που η κάθε μία είναι ένα στοιχείο του συστήματος ποιότητας. Εκτός από την επανερμηνεία των δεικτών της ποιότητας, χρειάστηκαν να γίνουν και ορισμένες τροποποιήσεις και ως προς τη διαδικασία του συστήματος διαχείρισης ποιότητας στην εκπαίδευση (Σχήμα 8), για να διαμορφωθεί ένα λειτουργικό σύστημα ποιότητας. Η διαδικασία χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες, τον κύκλο ποιότητας (Σχήμα 8α) και τα υποστηρικτικά στοιχεία (Σχήμα 8β). Ο κύκλος ποιότητας είναι μια ομάδα διαδραστικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος μέσα από διάφορα στάδια αυτού του κύκλου, που ξεκινά από τις ανάγκες των μαθητών και καταλήγει στο κατά πόσο καλύφθηκαν αυτές οι ανάγκες και οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι. Τα επτά υποστηρικτικά στοιχεία ενισχύουν και υποστηρίζουν τις διαδικασίες αυτού του κύκλου (Karapetrovic και συν., 1998).

Σχήμα 8: Σύστημα διαχείρισης ποιότητας για την εκπαίδευση



Σχήμα 8α: Κύκλος ποιότητας



Σχήμα 8β: Υποστηρικτικά στοιχεία

Πηγή: Karapetrovic και συν., 1998, σελ. 107.

Αυτό ήταν το πλαίσιο της αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου. Περισσότερες λεπτομέρειες τόσο για την προσαρμογή στα παραπάνω σχήματα όσο και για τη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με τη Συμβουλευτική, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε υπό την πιλοτική λειτουργία της νέας δομής του σχολείου, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, αφού πρώτα καταγράψω τον τρόπο που

εφαρμόστηκε η Συμβουλευτική στο σχολείο και πως λειτούργησε το Γραφείο Συμβουλευτικής.

Κεφάλαιο Β΄

Συμβουλευτική

1. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη αποτελεί ουσιαστικά μια εφαρμογή των κυριότερων θεωριών της ψυχολογίας και των θεωριών συμπεριφοράς και πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε ειδικό θεραπευτικό πλαίσιο, έχοντας σαν σκοπό να βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του, να φτάσει σε κάποιο βαθμό αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής της συμπεριφοράς του, και να αναζητήσει νέες λύσεις (Hornby, 2003b΄ Bor και συν., 2002΄ Πάντα, 1994). Είναι χαρακτηριστικό πως αναπτύσσεται μια υποστηρικτική σχέση μεταξύ του συμβούλου και του ατόμου που ζητά τη βοήθειά του. Κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης ειδικών συνθηκών εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι και δραστηριότητες που στηρίζονται σε θεωρίες ψυχολογίας, με απώτερο σκοπό τη ψυχολογική στήριξη του ατόμου που αντιμετωπίζει ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα στην καθημερινότητά του (Κασσωτάκης, 2004α΄ Neslon-Jones, 1982).

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, παρατηρούμε ένα μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάγκη της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής στα σχολεία όλων των βαθμίδων εξαιτίας των ατομικών και ομαδικών αναγκών των μαθητών (Ysseldyke και συν., 2006΄ Hornby, 2003a΄ Bor και συν., 2002). Μάλιστα, έχει αναπτυχθεί ένας εξειδικευμένος κλάδος της Συμβουλευτικής, η σχολική συμβουλευτική ή ψυχολογία, που παρέχει σημαντικές υπηρεσίες σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, τον εκφοβισμό, τη σχολική επίδοση, τη λήψη αποφάσεων και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Βέβαια, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής μέσα από ατομικές συνεδρίες ή ομαδικά σεμινάρια δεν αφορούν μόνο τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Ysseldyke και συν., 2006΄ Hornby, 2003a΄ Bor και συν., 2002΄ Δημητρόπουλος, 2000΄ Πάντα, 1994΄ Hamblin, 1993).

Συγκεκριμένα, οι ανάγκες των μαθητών σχετίζονται με την αυτογνωσία και τη σωστή ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη, τη λήψη αποφάσεων και ειδικότερα τον προγραμματισμό και λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, τη

δημιουργία θετικής στάσης για τον εαυτό τους και υγιούς αντιμετώπισης των άλλων μέσα από τη δική τους στάση ζωής, την αντιμετώπιση του άγχους των εξετάσεων και των γενικότερων απαιτήσεων των μαθημάτων, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τα ενδεχόμενα οικογενειακά προβλήματα, την προσαρμογή και εγκλιματισμό σ' ένα νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τη ψυχολογική στήριξη σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Ysseldyke και συν., 2006· Κασσωτάκης, 2004α· Hornby, 2003α· Bor και συν., 2002· Δημητρόπουλος, 1987, 1994, 2000).

Αντίστοιχα, η σχολική συμβουλευτική αφορά και τους εκπαιδευτικούς, διότι έχει επισημανθεί η ανάγκη της σύνδεσης της αγωγής με τη συμβουλευτική μέσα από την ενσωμάτωση αρχών της συμβουλευτικής σχέσης και πράξης στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, προτείνεται ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ του συμβούλου και του εκπαιδευτικού, όπου ο εκπαιδευτικός θα επιμορφωθεί στον τρόπο αντιμετώπισης κατά τη διάρκεια του μαθήματος ειδικών καταστάσεων συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών μ' ένα κοινό πρόβλημα, με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης και συντονισμού των προσπαθειών των μαθητών. Αυτή η συνεργασία και η καθιέρωση και εφαρμογή της συμβουλευτικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αναμορφώσει την εκπαίδευση, καθώς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο, ενώ βελτιώνονται και οι συνθήκες μάθησης. Παράλληλα, η παρουσία ενός συμβούλου στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να μάθουν να αντιμετωπίζουν επαγγελματικές προκλήσεις και δύσκολες καταστάσεις μέσα από την διοργάνωση σεμιναρίων με σκοπό την παροχή βοήθειας στους μαθητές, τη διαχείριση κρίσεων και την καλύτερη οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών (Ysseldyke και συν., 2006· Sandoval, 2002· Gutkin & Curtis, 1999· Meyers, 1995· Zins & Ponti, 1990). Ο σύμβουλος λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει ως διευκολυντής πολλών καταστάσεων στη σχολική μονάδα και να προσφέρει μια διαφορετική αισθητική στον τρόπο διαχείρισης των σχέσεων. Οποσδήποτε, κατανοούμε πως η άποψη και η εκτίμηση ενός συμβούλου είναι χρήσιμη ως προς τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας στη σχολική μονάδα, όπως είναι αυτή της αξιολόγησης, καθώς μπορεί να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση ενός σχολείου να διερευνήσουν απόψεις και

καταστάσεις που καλύπτουν ένα φάσμα προβλημάτων και ανησυχιών των μαθητών και των γονέων, που οι ίδιοι δεν θα είχαν σκεφθεί να μελετήσουν (Νικολόπουλος, 2008· Hornby, 2003a· Bor και συν., 2002· Δημητρόπουλος, 1992, 2000).

Θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι ο σύμβουλος μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές παρεμβάσεις, όπου μπορεί να φέρει σε άμεση επικοινωνία εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, ώστε να αντιμετωπιστούν κρίσεις και δύσκολες καταστάσεις. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμος ο ρόλος του σε επίπεδο πρόληψης, καθώς μπορεί να εντοπίσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μέσα από παρεμβάσεις και ενημερώσεις σε εκπαιδευτικούς και γονείς να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών και στην καλύτερη προσαρμογή τους (Νικολόπουλος, 2008· Meyers & Nastasi, 1999). Παράλληλα, μπορεί να επέμβει μέσα από ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες και να υποστηρίξει ψυχολογικά μαθητές που έχουν βρεθεί μπροστά σ' ένα οικογενειακό πρόβλημα ή μια τραυματική εμπειρία, ώστε να τους κατευθύνει και να τους βοηθήσει να εξελίξουν δεξιότητες και τεχνικές για να ξεπεράσουν τη δυσκολία τους (Νικολόπουλος, 2008).

Ακόμη ένα πλαίσιο παρεμβάσεων στο σχολείο αφορά στην παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων επιλογής επαγγέλματος ή επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών. Οι περισσότεροι από αυτούς που ασχολούνται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική τα προσεγγίζουν ως δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης ή ως διαδικασία υποβοήθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου με στόχο να γίνει αυτό ικανό να επιλέξει μόνο του, έχοντας πλήρη συνείδηση των συνεπειών της απόφασής του, την επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει και να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στην ενεργό ζωή (Κασσωτάκης, 2004α· Gal, 1957). Η προσέγγιση αυτή υιοθετεί τη μεθοδολογία της συμβουλευτικής παρέμβασης, γεγονός στο οποίο οφείλεται η χρήση του σύνθετου όρου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Κασσωτάκης, 2004α). Έτσι, εννοιολογικά με τον όρο Επαγγελματικός Προσανατολισμός νοείται «το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούνται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από επιστήμονες με ειδική κατάρτιση, οι οποίες αποσκοπούν στην υποβοήθηση του ατόμου να πάρει μόνο του τις πιο κατάλληλες για τον εαυτό του αποφάσεις όσον αφορά την επαγγελματική του ζωή και την προετοιμασία του γι' αυτήν» (Κασσωτάκης, 2004α,

σελ. 53). Υπό αυτό το πλαίσιο, διαμορφώθηκε και ο τομέας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που κατέχει μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή θέση στην εκπαίδευση (Gal, 1957).

Πλέον, η παρουσία του συμβούλου στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα είναι απαραίτητη και πολυεπίπεδη, διότι δεν περιορίζεται αποκλειστικά μόνο στο πεδίο της διάγνωσης, αλλά και της ενεργητικής παρέμβασης και δράσης (Reschly, 2000).

1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην παρεμπόδιση της εξέλιξης ορισμένων προβλημάτων σε νεανική εγκληματικότητα, σχολική αποτυχία και συναισθηματική διαταραχή. Η εφαρμογή της μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος που θα βοηθήσει τα παιδιά να διαχειριστούν το άγχος και τις συγκρούσεις κατά την ανάπτυξή τους. Μάλιστα, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως μια σημαντική θεραπευτική δύναμη, που θα βοηθήσει μαθητές που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις μέσω της ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής, της γονεϊκής ή εκπαιδευτικής καθοδήγησης ή των αλλαγών στο περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011· Thompson & Rudolph, 1988). Ειδικότερα, οι σύγχρονες τάσεις συνιστούν τη διαμόρφωση ενός καθολικού συστήματος παροχής ψυχικής υγείας για τα παιδιά και τους εφήβους στο σχολείο, όπου οι ειδικοί μπορούν να εξασφαλίσουν μια συστηματικότερη αξιολόγηση και σχεδιασμό της κατάλληλης αντιμετώπισης, μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων, την εξατομίκευση των υπηρεσιών, την καλύτερη διαχείριση των περιστατικών, την παροχή μεγαλύτερου εύρους υπηρεσιών και την κάλυψη περισσότερων αναγκών (Χατζηχρήστου, 2011· Στογιαννίδου, 2006· Bickman, 1996).

Όμως, η σχολική συμβουλευτική διαφέρει σε αρκετά σημεία από άλλες μορφές συμβουλευτικής, που εφαρμόζονται σ' άλλα περιβάλλοντα. Καταρχήν, η συμβουλευτική στο σχολείο περιλαμβάνει μια μεγαλύτερη θεματική και αναδεικνύει περισσότερες προβληματικές σε σχέση με αντίστοιχες περιπτώσεις ενηλίκων, οι οποίοι όταν απευθύνονται σ' ένα σύμβουλο συνήθως επικεντρώνονται τουλάχιστον στην αρχή της συμβουλευτικής σχέσης σ' ένα συγκεκριμένο θέμα που

τους απασχολεί (Hornby, 2003b). Ο σύμβουλος στο σχολείο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς έχουν να αντιμετωπίσουν και να συζητήσουν με τους μαθητές τους ένα μεγαλύτερο εύρος θεμάτων. Επίσης, ο χώρος που διενεργούνται οι συνεδρίες ή οι συζητήσεις δεν είναι ο οργανωμένος χώρος ή το γραφείο ενός συμβούλου που έχει άδεια να ασκήσει τη συμβουλευτική ως ελεύθερο επάγγελμα, αλλά συνήθως μια άδεια σχολική τάξη ή ενδεχομένως το γραφείο του διευθυντή ή του διοικητικού προσωπικού (Lane, 1996· Erdman & Lampe, 1996). Αυτό σημαίνει ότι εξαιτίας της πίεσης του χρόνου οι συνεδρίες μπορεί να είναι σύντομες, βιαστικές και οι μαθητές να μην αισθάνονται άνετα να μιλήσουν και να συζητήσουν το πρόβλημά τους σ' ένα πιο «ψυχρό» χώρο. Μάλιστα, ως προς το θέμα της αναζήτησης βοήθειας, συνήθως αυτή δεν προέρχεται από τον μαθητή ή τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο, όπως γίνεται με τη συμβουλευτική εκτός σχολείου, αλλά το αίτημα για τον μαθητή ξεκινά από τους γονείς ή ακόμη και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις συμβουλευτική ασκείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως δεν είναι καταρτισμένοι σύμβουλοι και ενδεχομένως να υποπίπτουν σε «αθώα» σφάλματα στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Επιπλέον, για την επιτυχία της συμβουλευτικής στο σχολείο απαιτείται η εφαρμογή μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει πολλές στρατηγικές και όχι μόνο μία. Έτσι, χρειάζεται η διαμόρφωση ενός οργανωμένου και προσεκτικού πλάνου, διότι ο σύμβουλος θα εργαστεί με παιδιά και εφήβους, που συμπεριφέρονται με τελείως διαφορετικό τρόπο από τους ενηλίκους (Hornby, 2003b· Lane, 1996· Erdman & Lampe, 1996).

Έτσι, για τη διαμόρφωση της στρατηγικής και του μοντέλου της συμβουλευτικής που θα εφαρμοστεί σ' ένα σχολικό περιβάλλον, εκτός από τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι γνωστικές δυνατότητες των μαθητών ηλικιακά, όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Δηλαδή, διαφορετικό πρόγραμμα συμβουλευτικής θα διαμορφώσουμε για μαθητές δημοτικού και διαφορετικό για τους έφηβους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Έτσι, θα πρέπει να προσέξουμε αυτό το σημείο, διότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στους συμμαθητές τους και στους ενηλίκους, ενώ σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στην έκφραση και κατανόηση

των συναισθημάτων τους (Hornby, 2003b· Jones, 1970). Σύμφωνα με το μοντέλο του Piaget, η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου χωρίζεται σε τέσσερα στάδια: α) στην αισθησιοκινητική περίοδο (από τη γέννηση έως 2 ετών), β) στην προενοιολογική περίοδο (από 2 έως 6 ή 7 ετών), γ) στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (από 6-7 έως 11-12 ετών) και δ) στην περίοδο των τυπικών λογικών ενεργειών (αφηρημένη σκέψη) (από 12 έως 17 ή 18 ετών). Τα στάδια αυτά, αποτελούν ποιοτικά νέες μορφές συμπεριφοράς και καθένα από αυτά οικοδομείται πάνω στα επιτεύγματα του αμέσως προηγούμενου. Η βιολογική ωρίμανση του παιδιού, σε συνδυασμό με την εμπειρία που αποκτά από την επαφή του με το φυσικό περιβάλλον και την επίδραση που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον, οδηγούν στην οργάνωση των υπαρχόντων θεωρητικών του σχημάτων και στην εξέλιξη της σκέψης του. Αυτοί οι παράγοντες είναι που οδηγούν στην ανάπτυξη της τυπικής λογικής σκέψης (Siegler, 2002· Βαρνάβα-Σκούρα, 1994· Ξηροτύρης, 1981· Piaget, 1979).

Ο ρόλος του συμβούλου στο σχολείο είναι πολυδιάστατος και αφορά στην παροχή πολλών υπηρεσιών. Ένας από τους τομείς του έργου του σχετίζονται με τη ψυχολογική και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται σε κάθε φάση ανάπτυξης του παιδιού, για να αξιολογηθούν οι κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, η προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι αξίες. Αυτή η αξιολόγηση βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων και στο σχεδιασμό του είδους των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο για όλα τα είδη συμβουλευτικής, μπορεί να αφορούν την πρόληψη και την αντιμετώπιση διάφορων κρίσεων σε επίπεδο σχολείου. Ο σύμβουλος οργανώνει, συντονίζει, υλοποιεί και αξιολογεί την πορεία αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να διεξάγονται έρευνες με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, που θα αξιολογούνται αυτά τα προγράμματα και θα καταγράφονται οι απόψεις για νέες παρεμβάσεις. Επίσης, ακόμη ένας τομέας συνδέεται με τη διαλεκτική συμβουλευτική, όπου παρέχονται έμμεσες υπηρεσίες συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς, επαγγελματίες και τοπικούς φορείς, για να βρεθούν τρόποι

και μορφές συνεργασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων και προβλημάτων στο σχολείο και την παροχή βοήθειας στους μαθητές. Παράλληλα, υπό αυτό το πλαίσιο υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιούνται σεμινάρια επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων πάνω στα θέματα που διαχειρίζεται ο σύμβουλος, για να υπάρχει ένα κοινό και συνεχές πλάνο στη διαχείριση κρίσεων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εποπτεία των παρεχόμενων υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολείο από ειδικούς επαγγελματίες, που θα δίνουν κατευθύνσεις μέσα από την εμπειρία τους για την κατάλληλη παροχή φροντίδας με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2011· Oakland & Cunningham, 1999· Farrell & Lunt, 1994· Παρασκευόπουλος, 1992· Jones, 1970).

Βέβαια, μια ιδιαίτερη υπηρεσία της συμβουλευτικής στο σχολείο, πάνω στο οποίο θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, είναι η εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής σ' όλες τις τάξεις του σχολείου, ανάλογα πάντα με την πνευματική ανάπτυξη και τα ηλικιακά ενδιαφέροντα των μαθητών. Σαφώς, οι σύμβουλοι στο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αντεπεξέρχονται με επιτυχία σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ορισμένα από τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης στα οποία οι σύμβουλοι στο πλαίσιο του σχολείου παρέχουν υποστήριξη είναι η ανάπτυξη της αυτογνωσίας, η καλλιέργεια επαγγελματικής επίγνωσης, η προσπάθεια σωστής κατανόησης του εργασιακού περιβάλλοντος, η εκμάθηση τρόπων απόκτησης πρόσβασης και χρήσης των μέσων παροχής επαγγελματικής πληροφόρησης, η αντιμετώπιση της πίεσης του οικογενειακού περιβάλλοντος για την επιλογή συγκεκριμένων επαγγελμάτων, η εκμάθηση τεχνικών αναζήτησης εργασίας, η κατανόηση των μεθόδων προγραμματισμού για ανώτερες/ανώτατες σπουδές (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2009· Amundson και συν., 2008· Δημητρόπουλος, 1999).

Η σκοπιμότητα, αλλά και η ανάγκη για εφαρμογή των βασικών λειτουργιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκπορεύονται από τις αρχές της Εξελικτικής Ψυχολογίας και τις θέσεις της σχετικά με τη συνέχεια της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου. Η θεωρία για την επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως μάλιστα η εξελικτικά προσανατολισμένη, υπαγορεύει, επίσης, την εξελικτική

θεώρηση της ανάπτυξης αυτής της όψης της προσωπικότητας του ατόμου. Σήμερα υποστηρίζεται όλο και ευρύτερα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαδικασία συνεχής, που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και διαρκεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, όσο και η ζωή του. Στο πνεύμα αυτό διαμορφώνονται τα νέα πλέον αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς, όμως, να επεκτείνονται ιδιαίτερα προγράμματα Συμβουλευτικής. Μια από τις αιτίες που οδηγούν στο αποτέλεσμα αυτό είναι η λανθασμένη αντίληψη ότι Συμβουλευτική και Προσανατολισμός σημαίνουν απλώς υποβοήθηση για την επιλογή επαγγέλματος, οπότε έρχεται ως φυσική συνέπεια το συμπέρασμα ότι στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο είναι πολύ νωρίς να επιλέξει το παιδί επάγγελμα. Όμως, ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού έχει περιεχόμενο πολύ πιο διευρυμένο, ώστε η επαγγελματική όψη του αποτελεί μία μόνο από τις πολλές και ίσως όχι την πιο σημαντική πτυχή του για τις εξελικτικές τουλάχιστον βαθμίδες που αντιστοιχούν στην παιδική και την εφηβική ηλικία (Δημητρόπουλος & Μπακάτη, 2004).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές Δημοτικού συνήθως λαμβάνουν υποστήριξη στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας υπό τη μορφή δραστηριοτήτων καθοδήγησης στην τάξη και εκπαιδευτικών εκδρομών που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν την αυτογνωσία και να διερευνήσουν την επαγγελματική κλίση των μαθητών. Οι σύμβουλοι παροτρύνουν τους μαθητές να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους, να τους φέρουν σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία επαγγελμάτων και να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν από νωρίς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Έτσι, οι σύμβουλοι δημοτικών σχολείων μπορούν να σχεδιάσουν παρεμβάσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής που έχουν ως στόχο να αντισταθμίσουν διάφορες κοινωνικές επιρροές, δίνοντας στους μαθητές παραδείγματα μη παραδοσιακών εργαζομένων σε επαγγέλματα που δεν ακολουθούν στερεότυπα βασισμένα στο φύλο. Αυτές οι παρεμβάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για μαθητές που συνήθως βιώνουν πιο έντονα τις κοινωνικές διακρίσεις, όπως αλλοδαποί, έγχρωμοι μαθητές και κορίτσια (Amundson και συν., 2008).

Οι μαθητές Γυμνασίου συμμετέχουν σε διερευνητικές δραστηριότητες που έχουν σκοπό να τους προετοιμάσουν για τις δραστηριότητες σχεδιασμού εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας που θα αναλάβουν στο λύκειο. Ο

ουσιαστικός στόχος των διερευνητικών δραστηριοτήτων είναι η απόκτηση αυτογνωσίας και σωστής πληροφόρησης για το επαγγελματικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι δομημένες μέθοδοι διερεύνησης ενδιαφερόντων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια ενδιαφερόντων, παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την καθοδηγούμενη απόκτηση γνώσεων για συγκεκριμένα επαγγέλματα. Οι εξωσχολικές και οι συμπληρωματικές σχολικές δραστηριότητες προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους, όσον αφορά στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Τέτοιες δραστηριότητες χρησιμεύουν ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, που είναι ουσιαστικής σημασίας για την απόδοσή τους στην εργασία (Amundson και συν., 2008).

Τέλος, στο Λύκειο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προσομοιάζουν με τις πραγματικές εργασιακές εμπειρίες, παραδείγματος χάρη πρακτική άσκηση, εργασία μερικής απασχόλησης, εθελοντισμός. Πρόσθετες δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, αλλά και καθοδηγούμενες δραστηριότητες επαγγελματικής και εκπαιδευτικής διερεύνησης βοηθούν τους μαθητές λυκείου να προετοιμαστούν κατάλληλα για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία (Amundson και συν., 2008).

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές για τις δυσκολίες και τις παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την λειτουργία της σχολικής συμβουλευτικής, ένα πρόγραμμα και μοντέλο συμβουλευτικής στο σχολείο οφείλει να περιλαμβάνει ορισμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να προλαμβάνει και να θεραπεύει προβλήματα, να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται σε μαθητές διαφορετικού αναπτυξιακού και γνωστικού επιπέδου και σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, να συμμετέχουν στην εφαρμογή του και οι εκπαιδευτικοί ύστερα από επαρκή επιμόρφωση, να χρησιμοποιεί στρατηγικές και τεχνικές της κοινωνικής μάθησης, και βέβαια να είναι κατανοητό και αποδεκτό από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να διευθετούνται και κάποια θέματα πρακτικής φύσης, όπως η διεξαγωγή των συνεδριών σ' ένα άνετο και οικείο χώρο για τους μαθητές εντός σχολείου, που δεν θα επηρεάζεται από το «θόρυβο» του σχολείου, ενώ ένα κρίσιμο θέμα είναι η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του συμβούλου και των μαθητών για την επιτυχή έκβαση των

συνεδριών και της αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων (Hornby, 2003b· Thompson & Rudolph, 2000).

1.2. Η Συμβουλευτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στα ελληνικά σχολεία δεν έχει καθιερωθεί κάποιο οργανωμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα, δεν έχει θεσμοθετηθεί η παρουσία συμβούλου ή σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία, ώστε να υπάρχει παραδείγματος χάρη η δυνατότητα της ατομικής συνέντευξης και εμπιστευτικής συζήτησης μεταξύ του μαθητή και του συμβούλου. Όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια, η παρουσία σχολικών ψυχολόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εξασφαλιστεί σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο. Είναι σαφές πως η προσωπική συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στους διαδρόμους ή στην αυλή του σχολείου δεν αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο συνάντησης και ατομικής συνέντευξης. Η μόνη διαδικασία θεσμοθετημένης και οργανωμένης συμβουλευτικής διαδικασίας στο σχολείο είναι αυτή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ), που μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία της ομαδικής συμβουλευτικής, αλλά όταν στις περισσότερες των περιπτώσεων διεξάγεται σε μια αίθουσα των τριάντα μαθητών ή ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω στο αντικείμενο, τότε δεν βοηθάει τους μαθητές να επωφεληθούν και να εκμεταλλευτούν πλήρως την αξία και τη σημασία του μαθήματος. Βέβαια, υπάρχουν και εξαιρέσεις εκπαιδευτικών, που κατανόησαν ότι θα πρέπει να συνεργαστούν με τους μαθητές σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να διαμορφώνουν μικρές ομάδες εργασίας των 8-10 ατόμων (Πάντα, 1994).

Γενικότερα, στην Ελλάδα η ιδέα της επαγγελματικής συμβουλευτικής υιοθετήθηκε με αρκετή καθυστέρηση και η εφαρμογή του υλοποιήθηκε πολύ αργότερα σε σύγκριση με όσα συνέβαιναν στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ενώ κατά τη δεκαετία του '40 οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες εφάρμοζαν συστηματικά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, η Ελλάδα με δυσκολία προσπαθούσε να εισαγάγει τον καινούριο θεσμό στην δική της πραγματικότητα. Έτσι, μετά τη δεκαετία του '50 εισήχθη σταδιακά η επαγγελματική συμβουλευτική στην Ελλάδα μέσα από την ίδρυση του Πρότυπου Κέντρου

Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Πάντα, 1994), ενώ αναπτύχθηκε με πιο γρήγορους ρυθμούς από τη δεκαετία του '70 και μετά (Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαριάδου, 2004· Δημητρόπουλος, 1999). Βέβαια, ο ΣΕΠ αποτελεί μάθημα αποκλειστικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση ελάχιστες πρωτοβουλίες ενημέρωσης και γνωριμίας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα επαγγέλματα. Αυτό το κενό μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε επισημανθεί από το παρελθόν, όταν είχε ξεκινήσει η επίσημη διαδικασία οργάνωσης και ένταξης του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην ελληνική εκπαίδευση (Ασπιώτης, 1958).

Όπως επισημάναμε στην αρχή της ενότητας, η εξασφάλιση της παρουσίας σχολικών ψυχολόγων στην ελληνική εκπαίδευση έχει μια ιδιομορφία και ουσιαστικά άρχισε να συζητείται και να επισημαίνεται συχνότερα το ζήτημα από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Αυτή η συζήτηση βοήθησε στην εξέλιξη του τομέα με την ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου, την ίδρυση επιστημονικών φορέων και επαγγελματικών συλλόγων, την καθιέρωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας στα πανεπιστημιακά τμήματα και στη νομοθέτηση για την πρόσληψη ψυχολόγων στα ειδικά σχολεία και στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Αρχικά, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου καθιερώθηκε με τον νόμο 1566/85 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη δημιουργία 50 οργανικών θέσεων ψυχολόγων σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Χατζηχρήστου, 2011).

Η ιδιομορφία είναι ότι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής, ενώ στα δημόσια σχολεία τυπικής εκπαίδευσης δεν παρέχονται ψυχολογικές υπηρεσίες. Εξαίρεση αποτελούν ορισμένα ιδιωτικά σχολεία. Πάντως, ύστερα από την ψήφιση του νόμου 2817/2000 (ΦΕΚ 78Α) προβλέφθηκαν 149 θέσεις ψυχολόγων στα Κέντρα Διάγνωσης, Υποστήριξης και Αξιολόγησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις έδρες των νομών και των επαρχιών, τα οποία αντικαταστάθηκαν από τα ΚΕΔΔΥ με τον νόμο 3699/2008. Τα ΚΕΔΔΥ αποτέλεσαν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σ' αυτά τα κέντρα απασχολούνται και σχολικοί ψυχολόγοι. Επίσης, λοιπές συμβουλευτικές υπηρεσίες

παρέχονται σε κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικούς σταθμούς ή κέντρα σχολικής ψυχολογίας Πανεπιστημίων (Χατζηχρήστου, 2011).

Όσον αφορά στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, η πρώτη εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1957-58. Ο ΣΕΠ είχε στόχο να διαγνώσουν οι μαθητές τα ψυχοσωματικά τους χαρακτηριστικά, για να επιλέξουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 επιχειρήθηκε μια αναβάθμιση του θεσμού του ΣΕΠ, για να μην περιοριστεί στα όρια ενός μαθήματος. Εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων από το Γυμνάσιο, ενώ με την ίδρυση επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων επιχειρήθηκε η διδασκαλία πρακτικών γνώσεων γύρω από τα επαγγέλματα. Οι στόχοι και ο προγραμματισμός της νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν πραγματοποιήθηκαν, καθώς παρεμποδίστηκαν από τις αλλαγές που επέβαλε επτάχρονη δικτατορία, με αποτέλεσμα να μην δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα του ΣΕΠ. Μετά τη δικτατορία επιχειρείται νέα μεταρρύθμιση στην παιδεία, όπου από το σχολικό έτος 1976-77 εισάγεται το μάθημα του ΣΕΠ και αναπτύσσεται ένα διπλό δίκτυο Τεχνικής και Γενικής Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, από αυτό το ακαδημαϊκό έτος καταγράφεται η επίσημη εφαρμογή του μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ προηγουμένως δεν υπήρχε κάποια έρευνα ή σοβαρή προεργασία για τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του θεσμού. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, επιχειρήθηκε δειλά η επέκταση της διδασκαλίας του μαθήματος, όχι μόνο στη Γ' Γυμνασίου, αλλά και στις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου και στις πρώτες τάξεις του Λυκείου (Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαριάδου, 2004· Πάντα, 1994).

Ο νέος νόμος για την παιδεία 1566/85 επιδίωξε να αναβαθμίσει το ΣΕΠ και επεσήμαινε τη σημασία που άρχισε να αποκτά σταδιακά στη χώρα μας. Σύμφωνα με το νόμο, το μάθημα θα επιδίωκε να ενημερώσει και να πληροφορήσει τους μαθητές για τα στάδια της επαγγελματικής επιλογής και της ομαλής μετάβασής τους στο κοινωνικό σύνολο. Ο σχεδιασμός του μαθήματος ανατέθηκε σ' ένα εκπαιδευτικό που θα ανήκε πλέον σε Γραφείο ή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα είχε την ευθύνη για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος στα σχολεία της περιοχής του. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν, εκπονήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα και εκδόθηκε υποστηρικτικό υλικό για τις ανάγκες του

μαθήματος. Βέβαια, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε για το μάθημα άρχισε να παρακμάζει μέχρι το 1997, καθώς μειώθηκαν οι ώρες διδασκαλίας του στο Γυμνάσιο, ενώ έπαυσε και η διδασκαλία του από τη Β' τάξη του Λυκείου (Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαριάδου, 2004).

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του θεσμού του ΣΕΠ έπαιξε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, που στόχευε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού, στον εκσυγχρονισμό του και την προσαρμογή του στις νέες ανάγκες των μαθητών, αλλά και στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (Κασσωτάκης, 2004· Βάγгер, 2004). Ο θεσμός του ΣΕΠ τροποποιήθηκε στα πλαίσια του Νόμου 2525/97, στον οποίο προβλεπόταν η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), η ίδρυση 70 Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) και η ίδρυση 200 Γραφείων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ). Σταδιακά, άρχισαν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και να λειτουργούν τα κέντρα και τα γραφεία που είχαν ιδρυθεί. Τα ΚΕΣΥΠ λειτουργούσαν σε νομαρχιακό επίπεδο, απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και νέους έως 26 ετών, στελεχώνονταν από τους Υπευθύνους ΣΕΠ και από τους Ειδικούς Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης Πληροφοριακού Υλικού ΣΕΠ. Ο ρόλος του Υπευθύνου ΣΕΠ συμπεριλάμβανε την εφαρμογή του θεσμού στις σχολικές μονάδες μίας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, τη μέριμνα για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στην τάξη και την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε κάθε ενδιαφερόμενο. Ο Ειδικός Πληροφόρησης ήταν ένα άτομο για όλη την περιοχή ευθύνης των ΚΕΣΥΠ και διαχειριζόταν θέματα, που σχετίζονταν με την πληροφόρηση. Τα ΓΡΑΣΕΠ λειτουργούσαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας και απευθύνονταν σε γονείς και μαθητές οικείων ή συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων. Ο Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος ΣΕΠ, ο οποίος στελέχωνε τις εν λόγω δομές, αναλάμβανε την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης, καθώς επίσης και τη διδασκαλία του μαθήματος του ΣΕΠ στη σχολική τάξη (Δερμεντζοπούλου, 2012· Βάγгер, 2004).

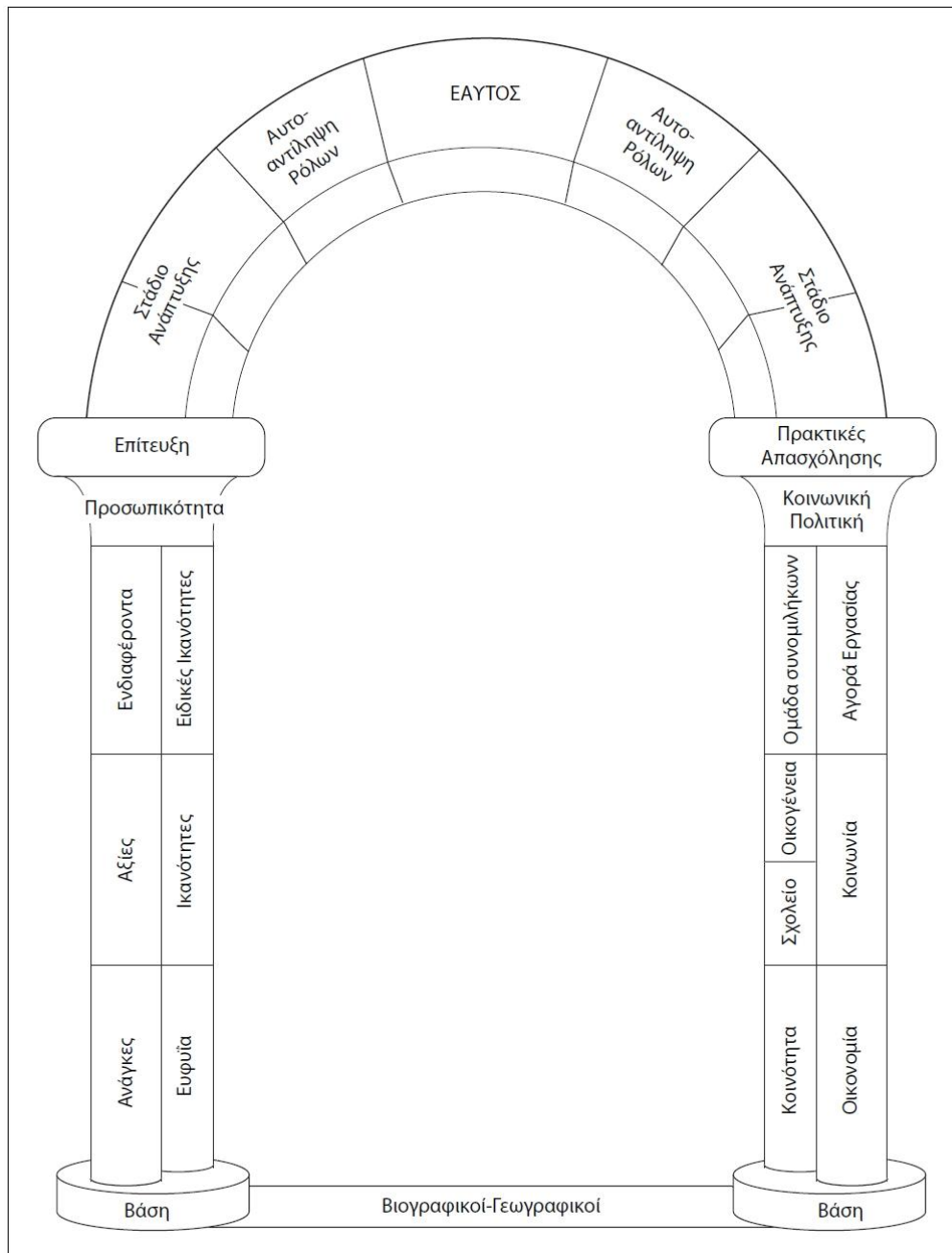
Ωστόσο, ο θεσμός αντιμετωπίζει μέχρι και σήμερα προβλήματα στη στήριξη της λειτουργίας των ΚΕΣΥΠ και των ΓΡΑΣΕΠ, με αποτέλεσμα, εξαιτίας της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης και του πλαισίου εφαρμογής της πολιτικής των

συγχωνεύσεων και των καταργήσεων σχολικών μονάδων, να καταργηθούν αρκετές δομές ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ κατά τη διάρκεια του 2011. Σήμερα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, παρέχονται δωρεάν υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού παρέχονται σε 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), που λειτουργούν σε όλους τους νομούς της χώρας, και σε 570 Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ), που λειτουργούν σε Γυμνάσια και Λύκεια σε όλη τη χώρα, τα οποία όμως δεν στελεχώθηκαν με προσωπικό για το σχολικό έτος 2015-16 (Επιλέγεις Σπουδές; Επιλέγεις Επάγγελμα;, 2015).

1.3. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο

Ακολούθως, σ' αυτή την ενότητα, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά στοιχεία και δεδομένα σχετικά με την οργάνωση και την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, καθώς η γνωριμία με τη φιλοσοφία και τους ποικίλους τρόπους αξιοποίησης της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση από τις χώρες με μεγαλύτερη παράδοση στο συγκεκριμένο θεσμό, μπορεί να μας επηρεάσει θετικά για την αναπροσαρμογή και βελτίωση του δικού μας συστήματος. Προτού αναφερθούμε στην περιγραφή του συστήματος της Συμβουλευτικής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα διάφορων χωρών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα έλαβαν ιδιαίτερα υπόψη τους τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου από τον Super⁸.

⁸ Ο Super στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ανέπτυξε ένα ενδιαφέρον σχήμα για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου με την ονομασία «Η Αψίδα των Καθοριστικών Παραγόντων ή της Αυτοαντίληψης» (Σχήμα 9). Στην κορυφή της Αψίδας παρουσιάζεται η προσωπική σταδιοδρομία του κάθε ατόμου, που αποτελεί το σύνολο των αλληλεπιδράσεων των εσωτερικών και εξωτερικών μεταβλητών, που παρουσιάζονται στις δύο κολώνες της αψίδας. Αυτές οι μεταβλητές αποτελούν δομικά στοιχεία της αψίδας και καθορίζουν τα στάδια ανάπτυξης και τους ρόλους της ζωής του κάθε ατόμου. Η βάση της αψίδας παρουσιάζει τα γεωγραφικά και βιογραφικά δεδομένα. Τα βιογραφικά δεδομένα είναι το φύλο, η φυλή, η τάξη, οι αξίες, ενώ τα γεωγραφικά δεδομένα είναι οι εθνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που έχει δεχτεί το άτομο και η φυσική τοποθεσία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι καθοριστικοί για την επιλογή του επαγγέλματος και την ανάπτυξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου, καθώς μπορούν να δώσουν σημαντικά δεδομένα και εξηγήσεις για την μέχρι τώρα πορεία του, ενώ συμβάλλουν και στον καθορισμό της στρατηγικής που θα ακολουθήσει ο σύμβουλος για να βοηθήσει τον ενδιαφερόμενο. Συγκεκριμένα, η αριστερή στήλη της αψίδας είναι εσωτερικές μεταβλητές, ενώ η δεξιά είναι οι εξωτερικές μεταβλητές, τις οποίες πολλές φορές οι σύμβουλοι δεν τις προσέχουν όσο θα έπρεπε. Η αλληλεπίδραση των εσωτερικών μεταβλητών (ανάγκες, αξίες, ευφυΐα, ενδιαφέροντα, ειδικές ικανότητες) διαμορφώνουν τη μοναδική



Σχήμα 9: Η αψίδα των καθοριστικών παραγόντων της σταδιοδρομίας

Πηγή: Amundson και συν., 2008, σελ. 43.

προσωπικότητα του κάθε ατόμου και μέσω αυτής της προσωπικότητας εξηγούνται και καθορίζονται οι επαγγελματικές επιλογές του. Όμως, και οι εξωτερικές μεταβλητές είναι εξίσου σημαντικές με τις εσωτερικές, καθώς μας βοηθούν να εφαρμόσουμε μια ολιστική προσέγγιση στην αξιολόγηση και ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του κάθε ατόμου. Έτσι, γίνεται σαφές πως οι ταχείες αλλαγές στην οικονομία, στις κοινωνικές πολιτικές, στη δομή του εργασιακού περιβάλλοντος και στις πρακτικές απασχόλησης έχουν επίπτωση στην επιλογή σταδιοδρομίας κάθε ατόμου, όπως ακριβώς και η επίδραση της οικογένειας, της κοινότητας και του γενικού κοινωνικού συνόλου (Amundson και συν., 2008).

Επίσης, οφείλουμε να επισημάνουμε πως πλέον στα δημόσια σχολεία του εξωτερικού εργάζονται σχολικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής ψυχικής υγείας (Χατζηχρήστου, 2011). Βέβαια, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών στη νομοθεσία τους όσον αφορά τις υπηρεσίες που επιτρέπεται να παρέχουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στα σχολεία, πάντως πλέον ο κλάδος έχει ξεφύγει εδώ και καιρό από τον περιορισμό που υπάρχει ακόμη στη χώρα μας, ότι δηλαδή οι σχολικοί ψυχολόγοι δραστηριοποιούνται αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία ή σε κέντρα διάγνωσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fagan & Wise, 2000). Έχουν καταγραφεί παραπάνω οι ανάγκες για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και έχει γίνει κατανοητό πόσο μπορεί να επωφεληθεί η σχολική κοινότητα μέσα από την παρουσία ενός συμβούλου.

Γενικά, θα πρέπει να σημειώσουμε πως για πρώτη φορά καταγράφεται η παρουσία συμβούλου σε σχολείο του Ντιτρόιτ των ΗΠΑ το 1898, καθώς η Αμερική αποτελεί την πρώτη χώρα που επιδίωξε με οργανωμένο τρόπο να εντάξει τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην καθημερινότητα της κοινωνίας (Bor και συν., 2002). Είναι χαρακτηριστικό πως το μοντέλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, διαμορφώθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον Frank Parsons (1909), ο οποίος για πρώτη φορά εφήρμοσε ορισμένες τεχνικές παρέμβασης και υποστήριξης αρχικά σε εφήβους για τον καθορισμό του επαγγελματικού τους προσανατολισμού. Η προσέγγιση του Parsons χωριζόταν σε τρία στάδια, για να επωφεληθεί το άτομο στην επιλογή του επαγγέλματος. Τα στάδια ήταν τα εξής: α) πλήρης κατανόηση του εαυτού, ταλέντων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, β) γνώση των απαιτήσεων και προοπτικών σε κάθε επαγγελματικό χώρο, γ) σωστή συλλογιστική μεταξύ των δύο παραπάνω κατηγοριών (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2008). Έτσι, ο θεσμός του συμβούλου έχει καθιερωθεί στα σχολεία των ΗΠΑ, ο οποίος προσπαθεί να ενημερώσει και να βοηθήσει τους μαθητές με προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους ζωή, αλλά και με τις επιλογές που πρόκειται να κάνουν για την αίτηση τους στα κολλέγια και πανεπιστήμια της χώρας.

Μπορεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα να καταγράφεται η πρώτη παρουσία ψυχολόγου σε σχολείο του Λονδίνου, αλλά ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Μ. Βρετανία καθιερώθηκε με επίσημο

τρόπο κατά τη δεκαετία του '60 στο εκπαιδευτικό της σύστημα (Πάντα, 1994). Κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 αναπτύσσεται ιδιαίτερα ο θεσμός και πραγματοποιούνται μαζικές προσλήψεις συμβούλων, καθώς κυριαρχεί η φιλοσοφία πως πρόκειται για ένα απαραίτητο και ωφέλιμο στήριγμα για τους μαθητές. Όμως, κατά τη δεκαετία του '80 διαπιστώνεται η διάθεση για περιορισμό του θεσμού, καθώς υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν και το ρόλο του συμβούλου μέσα στο σχολείο. Έτσι, καθιερώνονται αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λειτουργούν και ως σύμβουλοι. Βέβαια, ορισμένα σχολεία συνέχισαν να προσλαμβάνουν συμβούλους, αλλά ο περιορισμός των οικονομικών πόρων δεν έδινε την ευχέρεια σ' όλα τα σχολεία να παρέχουν αυτή τη δυνατότητα (Bor και συν., 2002· Πάντα, 1994). Τελικά, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αναγνωρίστηκε η ανάγκη και η σπουδαιότητα του ρόλου των συμβούλων στο σχολείο και εντάχθηκε η παρουσία τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Κασσωτάκης, & Μάνος, 2004). Οι βασικές αρχές που διέπουν το Σύστημα Συμβουλευτικής είναι η χρήση της ατομικής συνέντευξης, όπου υπάρχει η δυνατότητα και ο χρόνος, και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων ενδιαφερόντων και αξιών, για να εντοπιστούν πιο γρήγορα και αυτοματοποιημένα οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των μαθητών (Βάγγερ, 2004· Bor και συν., 2002· Πάντα, 1994). Η παροχή υπηρεσιών πληροφόρησης και συμβουλευτικής είναι δωρεάν, υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δομών παροχής υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο, ενώ υπάρχει και ειδική μέριμνα για τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Επίσης, εκτός από την παρουσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λειτουργούν τα κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού, τα επονομαζόμενα «Connexions», τα οποία παρέχουν υπηρεσίες σε νέους 13 έως 19 ετών, ώστε να διευκολύνουν τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας (ΟΕΠΕΚ, 2009).

Στη Γαλλία, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής στην εκπαίδευση είναι τα Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού, τα οποία απευθύνονται στους νέους, που βρίσκονται ακόμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Εθνικός Οργανισμός για την απασχόληση «ANPE», οι τοπικές υπηρεσίες «ML» και «ΡΑΙΟ», οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες σε νέους, που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο ή δεν έχουν επαρκή προσόντα για την ανεύρεση εργασίας, και τα κέντρα «APEC», που είναι 45 σε όλη τη

χώρα και προσφέρουν μια πληθώρα υπηρεσιών (ΟΕΚΕΠ, 2009). Οι λειτουργοί του θεσμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού-ψυχολόγους και στους επαγγελματικούς συμβούλους για την απασχόληση. Οι πρώτοι εκπαιδεύονται σε ειδικά κέντρα, εφόσον έχουν λάβει δίπλωμα ψυχολογίας, το οποίο τους επιτρέπει να εργαστούν στις υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Καθοδήγησης, ενώ οι δεύτεροι επιλέγονται μετά από διαγωνισμό και παρακολουθούν σεμινάρια θεωρητικής κατάρτισης, τα οποία συνοδεύονται και από πρακτική άσκηση σε τοπικές υπηρεσίες. (Κασσωτάκης & Μάνος, 2004).

Στη Γερμανία, οι υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών ΣΕΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απευθύνονται τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς και στοχεύουν στην ομαλή μετάβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας και έχουν τη μορφή ατομικών συνεδριών. Άλλα κέντρα με παρόμοια δράση είναι τα κέντρα επαγγελματικής πληροφόρησης ΒΙΖ, τα οποία παρέχουν επαρκή πληροφόρηση σε θέματα αγοράς εργασίας και περιγραφής των επαγγελμάτων, τα ευρωπαϊκά κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού ΕΒΖ, τα οποία παρέχουν ενημέρωση για ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας εντός των χωρών της Ε.Ε. Οι λειτουργοί του θεσμού είναι οι Σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί με κατάρτιση στο ΣΕΠ, οι σχολικοί ψυχολόγοι, που έχουν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση και κατάρτιση στα Παιδαγωγικά, και οι Δάσκαλοι Προσανατολισμού, που είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων και έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση (Δερμεντζοπούλου, 2012· Κασσωτάκης & Μάνος, 2004· Βάγγερ, 2004).

Στις σκανδιναβικές χώρες εφαρμόζεται μια πιο προσωποκεντρική κατεύθυνση ως προς την εφαρμογή της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στη Σουηδία και στη Δανία επικρατεί η ίδια φιλοσοφία, καθώς ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν εφαρμόζεται από κάποιο κεντρικό φορέα, αλλά από τα σχολεία και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αυτοί είναι οι υπεύθυνοι για την παροχή υπηρεσιών, που θα εξασφαλίσουν στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να λάβει τις καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις για τη ζωή του. Υπάρχει μια ποικιλία συμβούλων, που μπορούν να ενημερώσουν και να δώσουν πληροφορίες στους μαθητές, δουλεύοντας είτε σε ατομικό είτε ομαδικό επίπεδο. Σημαντικό ρόλο

σε αυτή τη διαδικασία παίζει η συνεργασία των σχολείων με τοπικές βιομηχανίες και πανεπιστημιακά ιδρύματα, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει κάποιες υποχρεωτικές δραστηριότητες απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας. Οι λειτουργοί του επαγγελματικού προσανατολισμού επιλέγονται σε επίπεδο δήμου και είναι κάτοχοι πτυχίων καθηγητικών σχολών ή άλλων κοινωνικών σχολών, ενώ η περαιτέρω κατάρτισή τους σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού συντελείται εντός της υπηρεσίας, στην οποία εργάζονται (ΟΕΠΕΚ, 2009· Κασσωτάκης & Μάνος, 2004· Βάγгер, 2004). Στη Νορβηγία, ο Δάσκαλος Καθοδήγησης είναι ο θεσμός της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση της χώρας, το οποίο έχει υπερφορτωθεί, και τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικές έρευνες, ώστε να καθιερωθεί ένα διαφορετικό σύστημα. Στόχος των ερευνών είναι η διαίρεση των δραστηριοτήτων από τη μια μεριά σε προσωπική και κοινωνική καθοδήγηση και από την άλλη σε εκπαιδευτική και επαγγελματική καθοδήγηση, ώστε να μειωθεί η πολυπλοκότητα των διεργασιών (Plant, 2003).

Στο Βέλγιο ο σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός λαμβάνει χώρα από την προσχολική ηλικία έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω Ψυχοϊατροπαιδαγωγικών κέντρων PMS, τα οποία είναι κέντρα που υιοθετούν τη διεπιστημονική προσέγγιση απέναντι στον προσανατολισμό και απευθύνεται στους νέους, οι οποίοι ακόμα βρίσκονται εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να λάβουν κατάλληλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Επίσης, υπάρχουν Κέντρα Συμβουλευτικής Μαθητών, τα οποία είναι στελεχωμένα από διάφορες ειδικότητες, με τη διαφορά ότι δεν ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό (Δερμεντζοπούλου, 2012· Βάγгер, 2004).

Επίσης, ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού εφαρμόζεται στην Αυστρία από την Ε' τάξη του Δημοτικού και απευθύνεται σε γονείς και μαθητές, με σκοπό να παρέχει πληροφόρηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, που έχει η κάθε επιλογή. Στην Α' και Β' τάξη του Γυμνασίου εισάγεται το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού διάρκειας 38 ωρών. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να πραγματοποιήσουν συναντήσεις με επαγγελματίες και να παρακολουθήσουν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Τα στελέχη του ΣΕΠ είναι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με επαρκή διδακτική

εμπειρία και η κατάρτισή τους σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού γίνεται με τη μορφή σεμιναρίων (ΟΕΠΕΚ, 2009· Βάγγερ, 2004).

Τέλος, ιδιαιτέρως σημαντική ήταν η συνεισφορά του Super στην ανάπτυξη και εξέλιξη της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ιαπωνία. Ενδεικτική της μεταβολής, που προκάλεσε το ιαπωνικό μοντέλο του Θεσμού, είναι η αλλαγή, που συντελέστηκε στο εγχειρίδιο των καθηγητών της επαγγελματικής καθοδήγησης το 1962 από το Υπουργείο Παιδείας και η οποία αποκάλυψε μία απομάκρυνση από το κυρίαρχο μοντέλο, το οποίο επιδίωκε να ταιριάζει κάθε άτομο μ' ένα επάγγελμα και εστίαζε στο μοντέλο της καριέρας του Super. Στη νέα αυτή έκδοση του 1962, προτεινόταν ότι οι αρχές της δευτεροβάθμιας εφαρμόζουν ένα συστηματικό και διαχρονικό πρόγραμμα επαγγελματικής καθοδήγησης, το οποίο έχει ως στόχο να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να αναπτύξει τις ικανότητες της αυτοκατανόησης, της λήψης αποφάσεων, του σχεδιασμού ζωής και της ανάληψης δράσης, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμοστεί επαρκώς στις επαγγελματικές επιλογές του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι μόλις το 1995 έγινε πρόταση από το Υπουργείο Παιδείας για την ανάπτυξη ενός πρακτικού μοντέλου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Συγκεκριμένα, το νέο μοντέλο εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο και σ' όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Watanabe-Muraoka, Senzaki & Herr, 2001).

2. Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο

Για την εφαρμογή της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στο σχολείο προκρίθηκε να προωθηθεί ένα μοντέλο ευεξίας της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2014), το οποίο επιτρέπει τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα, αλλά και το περιθώριο για την ανάπτυξη συστηματικών παρεμβάσεων, όπου εντοπίζεται κάποιο πρόβλημα. Αυτό το μοντέλο συμβουλευτικής στο σχολείο φαίνεται να είναι ιδιαίτερο αποδοτικό, διότι πετυχαίνει την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την καθιέρωση καλού κλίματος μεταξύ των συμμαθητών, τη στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ καθορίζει τον ακαδημαϊκό σκοπό της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, η εφαρμογή του πλαισίου αυτοαξιολόγησης με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών βοήθησε σημαντικά στην ανάπτυξη θετικού εκπαιδευτικού κλίματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την έρευνα δράσης για την αξιολόγηση της πορείας των δράσεων και των μεθόδων διδασκαλίας συνεργάζονταν με τους μαθητές τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συχνή ανταλλαγή βοήθησε στην επισήμανση των ελλείψεων.

Γενικότερα, το μοντέλο της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού του σχολείου ακολούθησε τη φιλοσοφία πως τα προγράμματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού οφείλουν να στηρίζονται σε μία αναπτυξιακή βάση, καθώς θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη της καριέρας και όχι στην ανάπτυξη συγκεκριμένων επαγγελμάτων. Αυτά τα προγράμματα λοιπόν οφείλουν να παρέχουν στήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και ιδιαίτερα στο θέμα της αυτό-αντίληψης. Ασφαλώς, οι οργανωτές αυτών των προγραμμάτων πρέπει να έχουν υπόψη τους πως οι στάσεις και οι αξιολογήσεις των ατόμων σχετικά με την εργασία, ο τρόπος ζωής, οι οικονομικές απολαβές και γενικότερα οι αξίες ζωής επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αποτελούν ισχυρούς παράγοντες, που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή. Σαφώς, θα πρέπει να σχεδιάζονται ολοκληρωμένα προγράμματα για όλους τους μαθητές από την προσχολική ηλικία έως την εφηβεία, ενώ μέρος των προγραμμάτων μπορούν να αποτελούν οι ακαδημαϊκές,

επαγγελματικές και γενικές εμπειρίες μάθησης. Η κοινωνία, διάφοροι επαγγελματικοί φορείς και οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στην επιτυχία αυτών των προγραμμάτων.

Έτσι, το Γραφείο Συμβουλευτικής του σχολείου αποφασίστηκε να δώσει έμφαση στις ανάγκες των μαθητών σχετικά με την αυτογνωσία και τη σωστή ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη, τη λήψη αποφάσεων και ειδικότερα τον προγραμματισμό και λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, την αυτογνωσία, την αντιμετώπιση του άγχους των εξετάσεων και των απαιτήσεων των μαθημάτων, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τα ενδεχόμενα οικογενειακά προβλήματα, την προσαρμογή καινούριων μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τη ψυχολογική στήριξη σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν προσωπικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, το πρόγραμμα χρειάστηκε να συνεργαστεί και με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επιμόρφωσή τους στον τρόπο αντιμετώπισης μέσα στη σχολική χρονιά σε περίπτωση ανάγκης ειδικών καταστάσεων συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και τη διευκόλυνση των αποφάσεων των μαθητών ως προς τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Ασφαλώς, έχουν συντελεστεί μια σειρά από σημαντικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την αναμόρφωση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής, τον εκσυγχρονισμό του και την προσαρμογή του στις νέες ανάγκες των μαθητών, αλλά και στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας αντίστοιχα. Έτσι, έχει παρατηρηθεί μια προσαρμογή και αλλαγή στο πλαίσιο της συμβουλευτικής στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το εργασιακό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2009· Δημητρόπουλος, 1999). Υπό αυτό το σκεπτικό δημιουργήθηκε το γραφείο συμβουλευτικής του σχολείου, που χωρίστηκε σε δύο τμήματα, το τμήμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και το τμήμα foundation. Έτσι, οργανώθηκε υπό την επίβλεψη της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, στο οποίο συμμετείχαν προαιρετικά όσοι μαθητές το επιθυμούσαν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, αλλά και όσοι μαθητές στόχευαν να διεκδικήσουν μία θέση σε κάποιο ακαδημαϊκό ίδρυμα του εξωτερικού.

2.1. Η λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής

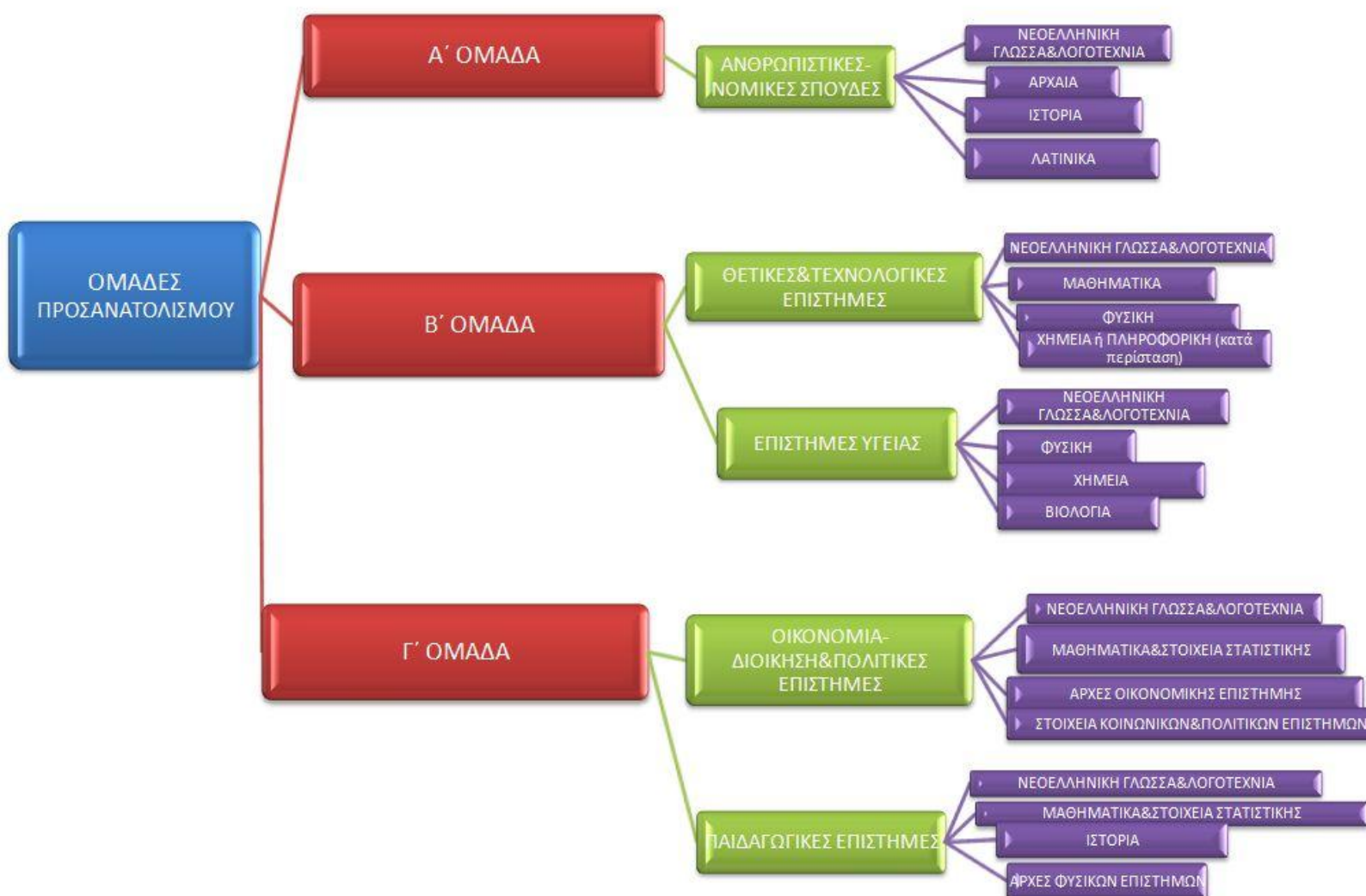
Το πιλοτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2013-14 και απευθυνόταν σ' όλους του μαθητές του Λυκείου, ενώ συμπεριέλαβε και όσους μαθητές της Γ' Γυμνασίου ήθελαν να συμμετάσχουν πέρα των δραστηριοτήτων τους στο αντίστοιχο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τα δύο τμήματα, που στεγάζονταν σ' ένα διαμορφωμένο γι' αυτό το σκοπό χώρο στις εγκαταστάσεις του σχολείου, συνεργάζονταν στενά μεταξύ τους, αντάλλασαν δεδομένα, συνομιλούσαν σε καθημερινό επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς και μετά από τα μέσα της σχολικής χρονιάς αποφασίστηκε να συμμετέχουν στις τριμηνιαίες συναντήσεις με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης σχετικά με την αξιολόγηση⁹. Το πρόγραμμα προσέφερε αρκετές υπηρεσίες και διεξόδους στους μαθητές, ενώ οι σύμβουλοι ανέπτυξαν μια εποικοδομητική συνεργασία για την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών. Μάλιστα, εξαιτίας της πρόκλησης της εφαρμογής ενός νέου συστήματος εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, το τμήμα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας καθιέρωσε ένα ξεχωριστό πρόγραμμα ενημέρωσης και καθοδήγησης των μαθητών της Α' Λυκείου και Γ' Γυμνασίου, το οποίο και θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε μια ημερίδα στις εγκαταστάσεις του σχολείου, όπου κλήθηκαν οι γονείς και οι μαθητές, για να ενημερωθούν για τις προθέσεις της διεύθυνσης και της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής. Οι σύμβουλοι ενημέρωσαν τους γονείς για τα χαρακτηριστικά του προγράμματος, τις υπηρεσίες, τους στόχους, τη διαδικασία εκδήλωσης ενδιαφέροντος και τους όρους λειτουργίας των δύο τμημάτων του Γραφείου. Μάλιστα, σημειώθηκε πως επί μέρους ενημερώσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά του προγράμματος θα πραγματοποιούνταν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στις μηνιαίες συναντήσεις των γονιών με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε και μια αναλυτική ενημέρωση για το νέο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ανάγκη παρακολούθησης του προγράμματος

⁹ Περισσότερες λεπτομέρειες για το ρόλο και τη δράση των συμβούλων στο θέμα της αξιολόγησης θα δώσουμε στο τρίτο μέρος της εργασίας.

ενημέρωσης και καθοδήγησης των μαθητών της Α΄ Λυκείου, καθώς το νέο σύστημα, πριν μεταβληθεί τελικά το σχολικό έτος 2015-16, απαιτούσε από τους μαθητές να πάρουν συγκεκριμένες αποφάσεις, αφού θα έπρεπε να ενταχθούν στο σχολείο μετά τη Β΄ Λυκείου σε μια από τις τρεις ομάδες προσανατολισμού, αλλά να διαγωνιστούν για μία από τις πέντε κατευθύνσεις σπουδών, εξεταζόμενοι σε τέσσερα μαθήματα (Σχήμα 10). Η δυσκολία ήταν πως οι μαθητές δεν θα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν και δεύτερη κατεύθυνση σπουδών, με αποτέλεσμα η απόφαση στην αρχή της Β΄ και μετά της Γ΄ Λυκείου να είναι πολύ σημαντική. Το πολύπλοκο πλαίσιο της επιλογής και του υπολογισμού της τελικής βαθμολογίας του κάθε υποψηφίου είχε προβληματίσει αρκετά τους μαθητές και τους γονείς¹⁰, με αποτέλεσμα η συμμετοχή σ' αυτό το πρόγραμμα να θεωρείται απαραίτητη.

¹⁰ Αυτό βέβαια δεν σημαίνει με τις αλλαγές που έχουν εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2015-16 πως οι μαθητές έχουν διευκολυνθεί ως προς την επιλογή ομάδας προσανατολισμού και κατεύθυνσης σπουδών. Από την προσωπική μου εμπειρία από την πρακτική άσκηση στο ΚΕΣΥΠ Λευκού Πύργου, είναι χαρακτηριστικό πως οι μαθητές της Α΄ Λυκείου δυσκολεύονται να κατανοήσουν όλες τις παραμέτρους επιλογής, με αποτέλεσμα ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας να έχει την ευθύνη να λύσει κάθε φορά μια «σπαζοκεφαλιά», για να εξηγήσει στον ενδιαφερόμενο μαθητή ποιες είναι οι επιλογές του με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές του αξίες.



Σχήμα 10: Ομάδες Προσανατολισμού-Κατευθύνσεις Σπουδών

Μετά την ενημέρωση των γονέων και των μαθητών για τα δύο τμήματα του Γραφείου Συμβουλευτικής του σχολείου μπορούσαν να δηλώσουν το αίτημα τους για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν στη Γραμματεία του σχολείου. Σ' αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε τις υπηρεσίες και τις αρμοδιότητες του κάθε τμήματος συμβουλευτικής. Το τμήμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας αποτελούταν από ένα σύμβουλο σταδιοδρομίας και μία ψυχολόγο, που ήταν παρόντες στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και βρίσκονταν στη διάθεση των γονιών και των μαθητών είτε κατόπιν ραντεβού στις ώρες καθημερινής λειτουργίας του γραφείου (9.00-17.00) είτε κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου κατόπιν άδειας από τον υπεύθυνο καθηγητή κάθε τμήματος. Η ευθύνη του τμήματος ήταν η ανάπτυξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου κατά τη διάρκεια της χρονιάς για τη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού

κλίματος όσο και της καλύτερης διαχείρισης μαθητών που αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα. Σε περίπτωση που παρουσιαζόταν ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν από τη σχολική ψυχολόγο για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιούνταν αντίστοιχες συνεδρίες και με τους γονείς.

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας οργάνωνε συζητήσεις γύρω από διάφορους προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με τη σταδιοδρομία που μπορεί να είχαν μαθητές ή γονείς. Επίσης, προετοίμαζε συναντήσεις με επαγγελματίες από διάφορους τομείς, έτσι ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στους μαθητές τόσο στο σχολείο, όσο και στο χώρο εργασίας τους. Ασφαλώς, παρείχε, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του τμήματος foundation, συνεχή ενημέρωση για την αγορά εργασίας στους καθηγητές και τους μαθητές, καθώς και για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση και τις δυνατότητες που προέκυπταν.

Μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του τμήματος ήταν η συνεργασία με τους μαθητές τόσο με τη σχολική ψυχολόγο όσο και με το σύμβουλο σταδιοδρομίας. Έτσι, διεξάγονταν ψυχομετρικές αξιολογήσεις και συνεντεύξεις με τους μαθητές, διερευνούταν η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία, οι προσωπικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά, αναλύονταν οι δυνατότητες και αξιολογούνταν τα ενδιαφέροντα του κάθε συμβουλευόμενου. Επίσης, το τμήμα διερευνούσε την αντίληψη των επαγγελματικών ρόλων των δυο φύλλων, ενώ παρείχε βοήθεια στους μαθητές έτσι ώστε να κάνουν συσχετισμούς μεταξύ των ακαδημαϊκών επαγγελματικών ικανοτήτων που απαιτεί το κάθε επάγγελμα και των προσωπικών τους δυνατοτήτων. Παράλληλα, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα βήματα για την επίτευξη των στόχων των μαθητών σχετικά με σπουδές και επαγγέλματα.

Επιπλέον, οργανώθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις ομαδικά ή ατομικά, όπου οι μαθητές πληροφορήθηκαν να συντάξουν ένα βιογραφικό σημείωμα, πώς να ετοιμάσουν μια συνοδευτική επιστολή/αυτοπεριγραφική έκθεση, πώς να προσαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις των αιτήσεων επιλογής σπουδαστών ή προσωπικού, για τον τρόπο επιλογής και αναζήτησης του κατάλληλου προγράμματος σπουδών, τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας, την στρατηγική που πρέπει να καταστρώσουν για την αναζήτηση και εύρεση εργασίας, αλλά και πώς να προετοιμάζονται για μια συνέντευξη. Αναφορικά με το επάγγελμα που

ενδιαφέρονταν οι μαθητές, ενημερώνονταν για τα γενικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος μέσα από περιεκτικές επαγγελματικές μονογραφίες.

Οι παραπάνω υπηρεσίες αφορούσαν όλους τους μαθητές του Λυκείου και ανάλογα με το αίτημα του γονέα και τις ανάγκες του μαθητή υπήρχε προσαρμογή και διαμόρφωση του πλάνου είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Βέβαια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η παρουσίαση του ειδικού προγράμματος για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου και της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι θα έπρεπε να γνωρίσουν όλες τις παραμέτρους του νέου συστήματος και να καταλήξουν σταδιακά σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη απόφαση για την επιλογή σπουδών. Το πρόγραμμα ακολουθούσε τα εξής στάδια:

1. Αίτημα δήλωσης ενδιαφέροντος στη Γραμματεία του σχολείου
2. Μεταβίβαση του αιτήματος στο τμήμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας
3. Ενημέρωση του ενδιαφερόμενου μαθητή και του κηδεμόνα του για τη διαδικασία
4. Συμπλήρωση 3 τεστ από τον μαθητή (επαγγελματικά ενδιαφέροντα, εργασιακές αξίες, επαγγελματικοί ρόλοι)
5. Ατομική συνέντευξη με τον μαθητή
6. Ατομική συνέντευξη με τους γονείς ή με κηδεμόνα
7. Κοινή συνάντηση με μαθητή και γονέα (Ενημέρωση)
8. Μελέτη δεδομένων
9. Καταγραφή Αποτελεσμάτων (Προσωπική Αναφορά-Φάκελος Μαθητή)
10. Τελική συνάντηση με μαθητή και γονείς

Αφού έπαιρναν οι υπεύθυνοι του τμήματος το αίτημα ενός μαθητή για τη συμμετοχή του στο πιλοτικό πρόγραμμα γύρω από το νέο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έκλειναν ένα ραντεβού το αργότερο μέσα σε μια εβδομάδα με τον ενδιαφερόμενο μαθητή και ενημέρωναν το μαθητή και τον κηδεμόνα του για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, ποια είναι τα βήματα, και ποιες παράμετροι μπορεί να προκύψουν. Με βάση το πρόγραμμα του μαθητή, προγραμματιζόταν τότε ο μαθητής θα συμπλήρωνε τρία τεστ γύρω από τον επαγγελματικό προσανατολισμό σ' ένα χώρο του γραφείου συμβουλευτικής. Το πρώτο τεστ αφορούσε στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, το δεύτερο στις εργασιακές αξίες και το τρίτο στους επαγγελματικούς ρόλους. Οι σύμβουλοι

χρησιμοποίησαν τα τεστ ως ένα εργαλείο, για να έχουν μια πρώτη εικόνα ως προς τα ενδιαφέροντα του μαθητή και δεν αποτέλεσαν τον καθοριστικό παράγοντα για την καθοδήγηση και συμβουλευτική διαδικασία. Μάλιστα, υπήρξε ενδελεχής έρευνα για τα τεστ που θα επιλεγούν και αποφασίστηκε να μην χρησιμοποιηθούν τα τεστ του ΕΟΠΠΕΠ εξαιτίας των πολύπλοκων και επαναλαμβανόμενων ερωτήσεων, τις δυσκολίες στη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής και της προβληματικής και αναλυτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων τους.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τεστ του εξωτερικού, που διαμορφώθηκαν από ακαδημαϊκά ιδρύματα και ήταν προσαρμοσμένα στα σύγχρονα δεδομένα της αγοράς εργασίας¹¹. Τα τεστ μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ο τρόπος προβολής των αποτελεσμάτων, καθώς με απλοποιημένο τρόπο καταδεικνύονταν τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και οι σπουδές και τα επαγγέλματα που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν στο μέλλον. Οι μαθητές πληροφορούνταν με ποσοστά¹² το ενδιαφέρον του για κάθε γενική κατηγορία επαγγέλματος, τις σπουδές που συνδέονται με τα αντίστοιχα επαγγέλματα, τις δεξιότητες που έχουν ανεπτυγμένες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που μπορούν να συνδυάσουν μ' αυτά τα επαγγέλματα. Από την άλλη, το τεστ των εργασιακών αξιών¹³ καταδείκνυε το ποσοστό των αξιών του κάθε μαθητή για την επιλογή επαγγέλματος, ενώ η τελική αναφορά ανέλυε σε μια παράγραφο τι σημαίνει η κάθε αξία. Το τρίτο τεστ αφορούσε στο ρόλο που έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένο ο κάθε μαθητής, όταν εργάζεται σε μια ομάδα. Επιλέχθηκε αυτό το τεστ, διότι οι περισσότεροι μαθητές εργάζονται ομαδικά στα project που οργανώνει το σχολείο, επομένως ένα τέτοιο τεστ θα έδινε χρήσιμες πληροφορίες και στους εκπαιδευτικούς κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων, αλλά και των ίδιων των ομάδων. Τα ερωτήματα των τεστ ήταν απλά, οι οδηγίες κατανοητές και οι μαθητές δεν χρειάζονταν πολύ χρόνο για να τα συμπληρώσουν. Οι σύμβουλοι, πριν από τη συμπλήρωση των τεστ, εξηγούσαν στον

¹¹ Στο δεύτερο μέρος του Παραρτήματος, παρουσιάζονται τα τεστ και η δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων τους.

¹² Τα ποσοστά αντιστοιχούσαν σε τέσσερις κατηγορίες ενδιαφέροντος για κάθε επάγγελμα: Ελάχιστο ενδιαφέρον (0%-25%), Μέτριο ενδιαφέρον (26%-50%), Ενδιαφέρον (51-75%), Μεγάλο Ενδιαφέρον (76%-100%).

¹³ Το δεύτερο και τρίτο τεστ παρουσίαζαν το ξεχωριστό ποσοστό κάθε αξίας ή ρόλου σε σύνολο 100%.

κάθε μαθητή τη φιλοσοφία, τον τρόπο συμπλήρωσης και τα χαρακτηριστικά των τεστ, ενώ βρίσκονταν διακριτικά στο χώρο κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε περίπτωση που υπήρχε κάποια απορία.

Στη συνέχεια, οι σύμβουλοι μελετούσαν τα αποτελέσματα των τεστ και σε σύντομο χρονικό διάστημα πραγματοποιούνταν μια ατομική συνέντευξη με τον μαθητή και μια με τον κηδεμόνα. Πριν από τις συναντήσεις, οι σύμβουλοι είχαν μελετήσει το φάκελο με τις σχολικές επιδόσεις του εκάστοτε μαθητή, ενώ είχαν και μια ενημέρωση από το διευθυντή του σχολείου και τον υπεύθυνο του τμήματος που ανήκε ο μαθητής. Ο μαθητής μιλούσε με την ψυχολόγο σ' ένα άνετο χώρο και την ίδια ώρα ο γονέας συνομιλούσε σ' ένα γραφείο με τον σύμβουλο σταδιοδρομίας για τον μαθητή. Συνήθως, η συνεδρία του μαθητή με την ψυχολόγο διαρκούσε 45 λεπτά με 1 ώρα και συζητούσαν τα θέματα που τον απασχολούσαν, τα ενδιαφέροντά του και εξέταζαν τις προοπτικές του για το μέλλον. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας συζητούσε με τον γονέα για περίπου 30 λεπτά σχετικά με τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του παιδιού του. Μ' αυτό τον τρόπο, οι δύο σύμβουλοι είχαν την ευκαιρία μετά το πέρας των συναντήσεων να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή και να αποφασίσουν αν χρειαζόταν δεύτερη συνάντηση με τον μαθητή ή θα μπορούσαν να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο με την κοινή συζήτηση με τον γονέα και τον μαθητή. Η κοινή συνάντηση είχε διάρκεια από 30 λεπτά με 1 ώρα, όπου γινόταν μια ανασκόπηση των δύο συναντήσεων, παρουσιάζονταν και αναλύονταν τα αποτελέσματα των τεστ του μαθητή και γινόταν μια ιδιαίτερη ενημέρωση και συζήτηση με βάση το νέο σύστημα και τις επιλογές που φαινόταν πως θα μπορούσε να ακολουθήσει ο μαθητής.

Μετά το τέλος της διαδικασίας ενημέρωσης και της κοινής συνάντησης, οι σύμβουλοι είχαν αρκετά δεδομένα από τον μαθητή, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, για να ετοιμάσουν μια πλήρη ενημέρωση με την μια προσωπική αναφορά που θα λάμβανε ο μαθητής, που κατέγραφε τους παράγοντες, οι οποίοι καθόριζαν την επιτυχία του σ' ένα επαγγελματικό κλάδο με βάση τις δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, ο φάκελος που παραδιδόταν στο

μαθητή περιελάμβανε τα αποτελέσματα των τεστ, το είδος των δεξιοτήτων¹⁴, που φαίνεται να έχει πιο ανεπτυγμένες, όπως αυτό φάνηκε, όχι μόνο από τα τεστ, αλλά κυρίως από τη συζήτηση και τις βιωματικές δράσεις που πραγματοποίησε με την ψυχολόγο κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους, την ομάδα προσανατολισμού που φαίνεται να έχει κατασταλάξει για τη Β' και Γ' Λυκείου και ποια κατεύθυνση σπουδών του ταιριάζει περισσότερο, αλλά και οι δυνατότητες σπουδών που υπάρχουν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσης, ο φάκελος περιελάμβανε ένα αναλυτικό πίνακα με τα επαγγέλματα που ενδιέφεραν τον μαθητή, ο οποίος ενημέρωσε για τα χαρακτηριστικά, τις αρμοδιότητες και τις προοπτικές του κάθε επαγγέλματος. Αυτή η προσωποποιημένη πληροφόρηση για τον κάθε μαθητή ολοκληρωνόταν μ' ένα πόρισμα των συμβούλων, στο οποίο υπήρχε η επισήμανση αν ο μαθητής θα χρειαζόταν στο μέλλον περισσότερες συνεδρίες συμβουλευτικής, για να βοηθηθεί στην επιλογή του. Ο σκοπός αυτής της έκθεσης ήταν κυρίως ο μαθητής με τους γονείς του να δουν αποτυπωμένη την κατάσταση στην οποία βρισκόταν, ώστε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού να σκεφτεί και να αποφασίσει με ψυχραιμία και ηρεμία για τις επιλογές του την επόμενη σχολική χρονιά.

Από την άλλη, ο σκοπός του τμήματος Foundation, του οποίου ήμουν υπεύθυνος, ήταν να κατευθύνει τους μαθητές στις σωστές επιλογές για την μεταλυκειακή τους πορεία και να προετοιμάσει τις αιτήσεις τους για τα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Το τμήμα συγκέντρωνε όλα τα δεδομένα του εκάστοτε μαθητή σε μια βάση δεδομένων, που αποτελούσε ένα χρήσιμο εργαλείο εργασίας ως προς την προετοιμασία του βιογραφικού του σημειώματος και την αναζήτηση του κατάλληλου ακαδημαϊκού προγράμματος με βάση τα προσόντα, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές του. Αυτή η αναζήτηση πραγματοποιούνταν πάντα σε συνεργασία με το τμήμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, που παρείχε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες του μαθητή. Παράλληλα, το τμήμα διέθετε πλούσιο ενημερωτικό υλικό σχετικά με σπουδές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σε διάφορα ακαδημαϊκά ιδρύματα του εξωτερικού, ενώ διαχειριζόταν μια

¹⁴ Οι δεξιότητες που αναλύονταν ήταν οι τεχνικές, οι οργανωτικές, οι ηγετικές, οι επικοινωνιακές/διαπροσωπικές, η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία. Η αναφορά δεν περιελάμβανε μόνο τι είναι αυτές οι δεξιότητες, αλλά και από ποια μαθητική ή μη δραστηριότητα αναπτύχθηκε.

ξεχωριστή βάση πληροφοριών γύρω από την εύρεση υποτροφιών και κληροδοτημάτων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αποκλειστικά για Έλληνες πολίτες.

Οι κεντρικές λοιπόν ευθύνες του τμήματος ήταν η εύρεση του κατάλληλου ακαδημαϊκού προγράμματος, η προσαρμογή και προετοιμασία του μαθητή για τις απαιτήσεις του εκάστοτε ιδρύματος, της χώρας και του προγράμματος σπουδών που θα παρακολουθούσε, η παροχή χρήσιμων πληροφοριών και συμβουλών για την αγορά εργασίας και τη δυνατότητα σπουδών στις ΗΠΑ, Ην. Βασίλειο, ΕΕ, Καναδά, Αυστραλία. Επίσης, βοηθούσε τους μαθητές στην προετοιμασία των απαραίτητων εντύπων για σπουδές στο εξωτερικό, όπως τις αιτήσεις, το βιογραφικό σημείωμα, και την αυτοπεριγραφική έκθεση. Επιπλέον, αναζητούσε υποτροφίες για τους μαθητές και συνεργαζόταν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τον εμπλουτισμό του βιογραφικού του κάθε μαθητή μέσω ιδιαίτερων ενδοσχολικών δραστηριοτήτων (project). Σαφώς, παρείχε συμβουλευτική για εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ υπήρχε συνεχής επικοινωνία και ενημέρωση με τον μαθητή και τους γονείς του για την πορεία της αίτησης. Ακόμα, μια σημαντική δραστηριότητα ήταν η οργάνωση ημερίδων για την ενημέρωση των μαθητών από εκπροσώπους πανεπιστημίων για τον τρόπο εισαγωγής και τα αντικείμενα σπουδών. Γενικότερα, προωθήθηκε η άμεση συνεργασία με τα ινστιτούτα των ξένων γλωσσών και τους φορείς που εκπροσωπούσαν ακαδημαϊκά ιδρύματα του εξωτερικού, αλλά και η απευθείας επικοινωνία με τα ίδια τα ανώτατα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

Ασφαλώς, μια ιδιαίτερη πρωτοβουλία του τμήματος ήταν να προετοιμάσει ένα δυνητικό βιογραφικό σημείωμα για τον κάθε μαθητή. Γι' αυτό το λόγο, συγκεντρώθηκαν δεδομένα και πληροφορίες για τις δραστηριότητες των παιδιών εντός και εκτός σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε μια βάση δεδομένων, που σχεδιάστηκε αποκλειστικά γι' αυτό το σκοπό. Η ιδέα αυτής της πρωτοβουλίας προέκυψε από το αίτημα των Πανεπιστημίων και των Κολλεγίων των ΗΠΑ να επισυνάπτουν τα σχολεία στην ηλεκτρονική αίτηση των μαθητών τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ένα έντυπο/πιστοποιητικό του σχολείου, το λεγόμενο «Transcript Legend», το οποίο δεν αποτελεί απλά ένα έλεγχο της επίδοσης του μαθητή στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά

παρουσιάζει εν συντομία το αξιολογικό και βαθμολογικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και πιστοποιεί τις εκπαιδευτικές δράσεις που συμμετείχε ο μαθητής, και ενδεχομένως τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει.

Βέβαια, είναι σαφές πως δεν υπάρχει ένα τέτοιο αυτοματοποιημένο έντυπο για τα ελληνικά σχολεία, όπως υπάρχει για τα αντίστοιχα των ΗΠΑ, και ήταν αναγκαίο να διαμορφώσω ένα «Transcript Legend» για τους μαθητές που έπρεπε να προετοιμάσω εκείνη τη σχολική χρονιά, οι οποίοι αποφάσισαν να υποβάλλουν αίτηση ενδιαφέροντος για σπουδές στις ΗΠΑ. Όμως, αυτή η ανάγκη που προέκυψε για μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, εγκρίθηκε ως πρόταση και επεκτάθηκε για όλους τους μαθητές του Λυκείου, ώστε κατά την αποφοίτησή τους μαζί με το Απολυτήριο Σπουδών να λαμβάνουν ένα παρόμοιο πιστοποιητικό του «Transcript Legend» των σχολείων των ΗΠΑ. Αυτό το έντυπο περιελάμβανε, όχι μόνο τις επιδόσεις τους στα μαθήματα και στις πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά και το σύνολο των πτυχίων, εκπαιδευτικών δράσεων, διακρίσεων, δεξιοτήτων τους σ' όλους τους τομείς, ενώ συνοδευόταν και από μια σύντομη παρουσίαση και αξιολόγηση. Αυτό το πιστοποιητικό είχε σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να έχουν καταγεγραμμένες τις δυνατότητές τους και να διαμορφώσουν σταδιακά το βιογραφικό τους σημείωμα και την αυτοπεριγραφική τους έκθεση, σε περίπτωση που παρουσιαζόταν η ανάγκη να αναζητήσουν μια υποτροφία ή μια θέση στην αγορά εργασίας, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

2.2. Αποτίμηση των δράσεων

Τα οφέλη για τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου που εκμεταλλεύτηκαν τις υπηρεσίες που προσέφερε το Γραφείο Συμβουλευτικής και ειδικά το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν πολύ σημαντικά. Οι μαθητές πέτυχαν να ενδυναμώσουν τις δεξιότητές τους και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, επέλεξαν μια σταδιοδρομία που τους ταιριάζει, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο ευτυχισμένοι και σίγουροι για τις δυνατότητες και τις αποφάσεις τους. Μέσα από παρουσιάσεις και συμμετοχές σε διαγωνισμούς και project σε συνεργασία με τους καθηγητές τους προσανατολίστηκαν προς τον κόσμο της εργασίας και των εταιριών, αλλά και προς την ανακάλυψη των δικών τους προσωπικοτήτων, αξιών και προοπτικών ζωής. Στο τρίτο μέρος της εργασίας θα

αναφερθούμε με περισσότερες λεπτομέρειες για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συμβούλων τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων όσο και στο σχεδιασμό νέων δράσεων μέσα από τη νέα δομή του σχολείου.

Θα πρέπει να αναφέρουμε πως το σύνολο των μαθητών της Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου παρακολούθησαν τα ομαδικά σεμινάρια του τμήματος συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, αυτοπεριγραφικής έκθεσης και αναζήτησης προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών και υποτροφιών στο εξωτερικό. Παράλληλα, το 70% του συνόλου των μαθητών της Α΄ Λυκείου συμμετείχαν στην πρώτη φάση του πιλοτικού προγράμματος του τμήματος συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με σκοπό την προοπτική της προετοιμασίας για το νέο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Επίσης, το 10% του συνόλου των μαθητών της Γ΄ Λυκείου, εκμεταλλευόμενο τις υπηρεσίες του τμήματος foundation, πέτυχε την εισαγωγή του – και σε πολλές περιπτώσεις με υποτροφία - σε ακαδημαϊκά ιδρύματα των ΗΠΑ, Μ. Βρετανίας και Γερμανίας. Επιπλέον, το 30% του συνόλου των μαθητών της Β΄ Λυκείου ξεκίνησε την προετοιμασία του για την απόκτηση των απαραίτητων προσόντων και ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων για την εισαγωγή του σε πανεπιστήμια του εξωτερικού κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, για να αξιολογήσουν τη δράση και να προτείνουν ενδεχόμενες αλλαγές και παρεμβάσεις¹⁵. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών και των γονέων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αξιολόγησαν με πολύ καλό βαθμό το πρόγραμμα και ήταν πολύ θετικοί στη συνέχιση και καθιέρωση του προγράμματος. Οι γονείς στις παρατηρήσεις τους παραδέχτηκαν πως τα παιδιά τους έμαθαν να θέτουν προτεραιότητες, να αποκτούν ικανότητες σχεδιασμού δράσεων και εναλλακτικών επιλογών, ενώ φάνηκε να δείχνουν ευελιξία στην εξελικτική οπτική της ζωής και της εκπαίδευσης. Οι μαθητές επεσήμαναν πως αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους μετά από τις συναντήσεις με τους συμβούλους και αισθάνθηκαν μεγαλύτερη σιγουριά και ηρεμία για την επιλογή τους. Όπως θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα, το κλίμα και οι σχέσεις του σχολείου

¹⁵ Τα δύο ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο τέλος του δευτέρου μέρους του Παραρτήματος.

βελτιώθηκαν σημαντικά από τη στιγμή που ξεκίνησε η λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του σχολείου. Άλλωστε, όπως επισημάναμε στην αρχή της ενότητας, ο βασικός σκοπός του μοντέλου της συμβουλευτικής που εφαρμόστηκε στο σχολείο ήταν να καθιερωθεί ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα, που θα βελτίωνε τόσο τις επιδόσεις των μαθητών όσο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο Γ΄

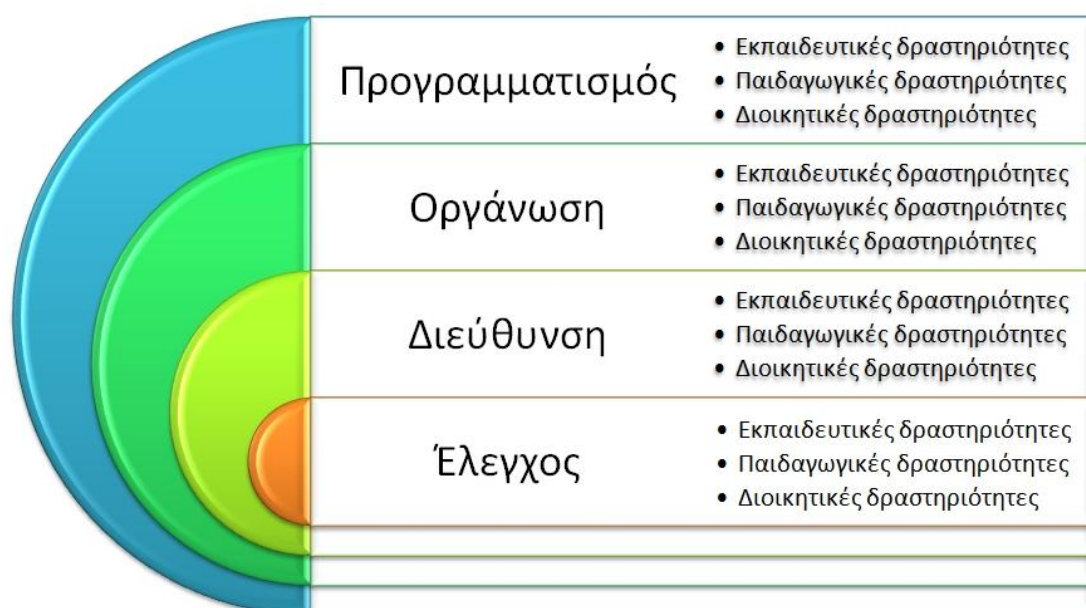
Η αξιοποίηση της αξιολόγησης από τη Συμβουλευτική

1. Η «νέα δομή»

Αφού παρουσιάστηκε η φιλοσοφία και οι διαδικασίες της αξιολόγησης από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και ο τρόπος λειτουργίας του Γραφείου Συμβουλευτικής του σχολείου, θα επιδιώξω να αναδείξω το μοντέλο συνεργασίας όλων αυτών των φορέων και των τμημάτων του σχολείου μέσα από τη νέα δομή για την επίτευξη της σωστής λειτουργίας και του κατάλληλου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Μέσα από την περιγραφή των σχέσεων και των συνεργασιών θα επισημανθεί ο τρόπος που η Συμβουλευτική μπορεί να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στην οργάνωση και τον προγραμματισμό, αλλά και ποια στοιχεία μπορεί να αξιοποιήσει από τη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, για να πραγματοποιήσει το έργο της με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Πριν προχωρήσω στην παρουσίαση της νέας δομής, οφείλω να επισημάνω το θεωρητικό πλαίσιο και τις αρχές που στηρίχτηκαν τα μέλη της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, για να διαμορφώσουν ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η φιλοσοφία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης για τη διοίκηση του σχολείου συνδεόταν με τις βασικές αρχές της διοίκησης οποιαδήποτε επιχείρησης ή οργανισμού, ο οποίος θα έπρεπε να προγραμματίζει, οργανώσει, να διευθύνει και να ελέγξει τις βασικές δραστηριότητες του. Έτσι, αν παραδεχτούμε πως οι κύριες δράσεις ενός σχολείου είναι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές, τότε οι τέσσερις αρχές του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου θα πρέπει να σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου και να αφορούν κάθε λειτουργία του σχολείου (Σχήμα 11). Ειδικά, ο προγραμματισμός είναι η σημαντικότερη λειτουργία, καθώς σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και των διαδικασιών που θα πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες του σχολείου σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αφού λοιπόν γίνει ο ποιοτικός έλεγχος όλων των στοιχείων και χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και ληφθούν υπόψη οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του, τότε είναι δυνατή η επίτευξη

των στόχων που θα τεθούν. Για την επίτευξη του προγραμματισμού και τον έλεγχο της δυνατότητας επιτυχίας των στόχων του χρειάζεται η συμμετοχή όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας και ο ακριβής καθορισμός της αποστολής του σχολείου. Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και στην ακριβή οργάνωση του προγραμματισμού μπορεί να διευκολύνει στη συνέχεια και τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997· Bartol & Martin, 1994· Gay, 1992· Hargreaves και συν., 1989· Hoyle, 1986)



Σχήμα 11: Λειτουργίες Διοίκησης σχολείου

Πηγή: Πετρίδου, 2000, σελ. 51.

Το μοντέλο του προγραμματισμού του σχολείου ακολούθησε τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από την επιστήμη της Διοίκησης (Πετρίδου, 1998). Τα στάδια του προγραμματισμού περιλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων για την αποστολή του σχολείου, τον καθορισμό των σκοπών και στόχων που επιδιώκονται, τη διαμόρφωση πολιτικών και την επιλογή δράσεων (Σχήμα 12). Μάλιστα, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ίσως η σημαντικότερη διαδικασία για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο καθορισμός της αποστολής της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, θα πρέπει να καθοριστεί για ποιο λόγο υπάρχει, ποιες είναι οι αξίες της, ποιους σκοπούς θέλει να επιτύχει. Μ' αυτό τον τρόπο, καθοδηγούνται καλύτερα και με μεγαλύτερη συνέπεια οι πολιτικές και οι δράσεις του σχολείου,

ενώ βοηθά ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου και την πλήρη αφοσίωσή του στην αποστολή του (Πετρίδου, 2000).



Σχήμα 12: Μοντέλο Προγραμματισμού

Πηγή: Πετρίδου, 2000, σελ. 56.

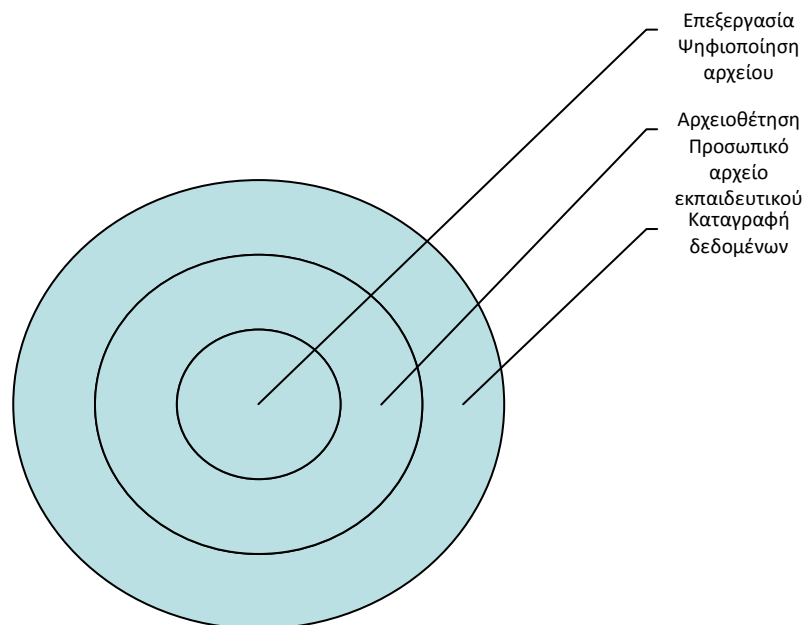
Ο καθορισμός της αποστολής και των σκοπών της σχολικής μονάδας απασχόλησαν ιδιαίτερα την Ανεξάρτητη Επιτροπή, η οποία παράλληλα επιδίωξε την προσαρμογή του προτύπου ISO 9001 στην εκπαίδευση, για να διασφαλίσει τόσο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και την επίτευξη των σκοπών που έθεσε. Στον πρώτο κεφάλαιο είχαμε επισημάνει τους δείκτες ποιότητας των βασικών προϊόντων του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και μέσα από το Σχήμα 8 δείξαμε το σύστημα διαχείρισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η διαδικασία βοήθησε ιδιαίτερα στη διαμόρφωση του πλαισίου της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ καθόρισε τους ρόλους όσων συμμετείχαν στη νέα δομή. Σύμφωνα με τον κύκλο ποιότητας του συστήματος διαχείρισης της ποιότητας (Σχήμα 8α), η πρώτη διαδικασία είναι να εξετάσουμε τις απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών (πελατών) και κατά πόσο μπορούμε να ανταποκριθούμε σ' αυτές τις ανάγκες μέσα από μια πρώτη ανασκόπηση του εκπαιδευτικού προϊόντος που προσφέρουμε. Εφόσον αντιληφθούμε και καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά του προϊόντος που θα

καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, προχωρούμε στη δεύτερη φάση του ISO 9001 που αποτελεί το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προϊόντος, όπου ελέγχεται και ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και καθορίζεται ο τρόπος ελέγχου της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η τρίτη φάση αποτελεί τη διανομή του νέου εκπαιδευτικού προϊόντος με την αγορά-προώθηση του εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη του μαθητή και την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην πράξη. Απαραίτητη διαδικασία για τη στήριξη και επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου είναι η επιμόρφωση του προσωπικού, σε περίπτωση που χρειάζεται να διαχειριστεί νέες προκλήσεις και αλλαγές κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η πέμπτη φάση αποτελεί την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου ανά τακτά διαστήματα επιχειρείται ο έλεγχος της διαδικασίας, η αξιολόγηση και επιθεώρηση μέσα από ερωτηματολόγια και έντυπα και άλλα μέσα παρατήρησης και ελέγχου, ενώ όπου παρατηρούνται και εντοπίζονται σφάλματα και λάθη, τότε αυτά απομακρύνονται από διαδικασία ή επιχειρούνται άμεσες βελτιώσεις. Αφού ακολουθηθούν αυτές οι διαδικασίες, τότε μπορούμε με ασφάλεια να προχωρήσουμε στην έκτη και τελευταία φάση, που είναι η τελική παραγωγή του προϊόντος και της υπηρεσίας, καθώς θα έχει συναντήσει τις απαιτήσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ασφαλώς, δεν πρέπει να λησμονούμε και τα υποστηρικτικά στοιχεία της διαδικασίας (Σχήμα 8β), δηλαδή τις πηγές διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας, καθώς παρέχουν όλα τα εργαλεία για τον έλεγχο και την ένδειξη των στοιχείων που πρέπει να βελτιωθούν ή να απομακρυνθούν. Μέσα από την παρουσίαση του μοντέλου και των σχέσεων της νέας δομής, θα διασαφηνιστεί ο ρόλος του κάθε μέλους της δομής στον κύκλο διαχείρισης της ποιότητας του προτύπου ISO 9001.

Οπωσδήποτε, μία από τις πρώτες ενέργειες για τη μελέτη των αναγκών των μαθητών είναι η πλήρης γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον μέσα από μια αναλυτική περιγραφή και καταγραφή των δράσεων και επιδόσεων του σχολείου και των μαθητών του στο παρελθόν. Έτσι, αποφασίστηκε να διαμορφωθεί ένα αναλυτικό αρχείο, που θα περιλαμβάνει πληροφορίες για το σχολείο, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, για να διαπιστωθεί σε ποιους τομείς θα πρέπει να υπάρχει βελτίωση. Έτσι, το σχολείο διατηρεί πλέον ένα πλούσιο και οργανωμένο αρχειακό υλικό, που αφορά τόσο τη μαθησιακή πορεία των μαθητών όσο και τις

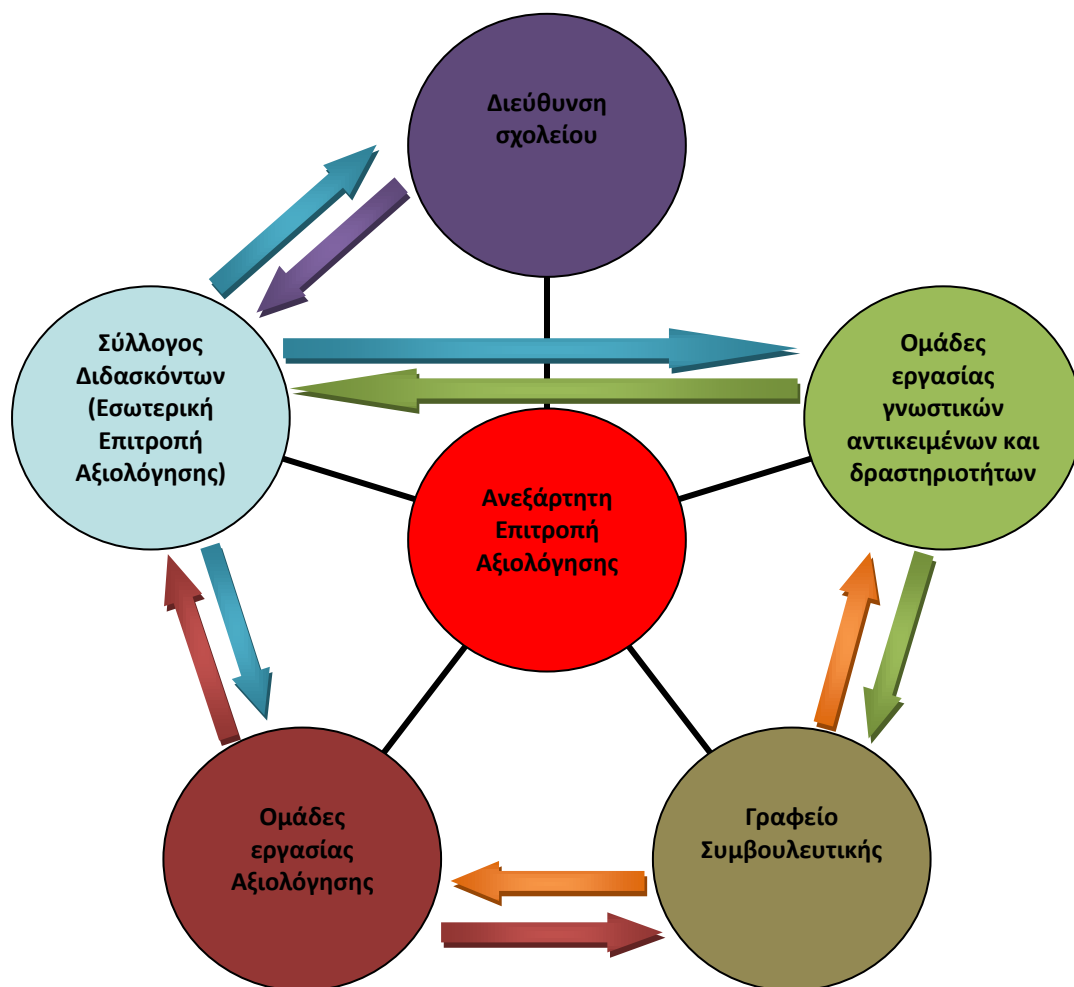
εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και των εκπαιδευτικών του σε πανελλαδικά και διεθνή προγράμματα. Όλα τα δεδομένα από τις δράσεις του σχολείου έχουν ψηφιοποιηθεί με τη συμβολή του διοικητικού προσωπικού. Κάθε εκπαιδευτικός διατηρεί το προσωπικό του αρχείο με την αξιολόγηση των μαθητών του σε κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ή σε κάθε δράση που οργανώνει. Ακολουθώντας, όλα τα δεδομένα από την αρχειοθέτηση των καθηγητών συγκεντρώνονται, με αποτέλεσμα το σχολείο να δημιουργεί ένα ατομικό φάκελο για τον κάθε μαθητή του.

Έτσι, όπως αναφέραμε παραπάνω στη δράση του τμήματος foundation, ανά πάσα στιγμή το σχολείο και ο μαθητής μπορούν να ανατρέξουν στον ατομικό φάκελο, που έχει διαμορφωθεί από το σχολείο και να μπορεί να δομήσει ένα βιογραφικό σημείωμα, που θα του είναι χρήσιμο στο μέλλον για τη διεκδίκηση υποτροφιών ή θέσεων σε κάποιο πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Παράλληλα, το σχολείο αφού συγκεντρώσει τα αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων, των εκπαιδευτικών δράσεων, των καλλιτεχνικών και αθλητικών συμμετοχών, εκδίδει κάθε χρόνο ένα λεύκωμα (yearbook), όπου παρουσιάζει στη σχολική κοινότητα και στο ευρύ κοινό τις προσπάθειες και τον κόπο των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Στο σχήμα 13 διακρίνεται αυτή η πορεία αρχειοθέτησης.



Σχήμα 13: Πορεία Αρχειοθέτησης

Αυτή η πορεία αφορά γενικά την αρχειοθέτηση δεδομένων των μαθητών και των δράσεων του σχολείου και αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο αξιοποιήθηκε τόσο στην αξιολόγηση του σχολείου από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης όσο και στις προτάσεις για νέα προγράμματα, σχέδια δράση και παρεμβάσεις από το Γραφείο Συμβουλευτικής του σχολείου στο νέο ρόλο που του ανατέθηκε στη νέα δομή. Όμως, ήρθε η κατάλληλη στιγμή να παρουσιάσουμε αυτή τη νέα δομή μέσα από τη λειτουργία της και τους ρόλους που ανέλαβαν τα μέλη της. Μία από τις αποφάσεις της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης ήταν ο συνδυασμός της δράσης και εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής, με σκοπό την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση των υπηρεσιών Συμβουλευτικής, αρχικά για τους μαθητές του Λυκείου.



Σχήμα 14: Οργανόγραμμα και σχέσεις της νέας δομής

Έτσι, ιδρύθηκε μια νέα δομή (Σχήμα 14), που δεν θα άφηνε τον αποκλειστικό έλεγχο των αποφάσεων για τον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας στη Διεύθυνση του σχολείου, αλλά θα η ίδια θα αναλάμβανε την ευθύνη του καθορισμού και της σύνταξης ολόκληρου του προγραμματισμού, με βάση τη φιλοσοφία και τις αρχές που παρουσιάσαμε παραπάνω. Η νέα δομή δεν υποκαθιστούσε τη Διεύθυνση του σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων στην καθημερινή λειτουργία και στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά θα λειτουργούσε επικουρικά στο ζήτημα της αξιολόγησης και της ανάπτυξης νέων πολιτικών στην ανάπτυξη του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.

Η νέα δομή καθόριζε τη στρατηγική και όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας την εκτελούσαν. Οι διαδικασίες της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως καθιερώθηκαν και λειτουργούσαν από την Ανεξάρτητη Επιτροπή

Αξιολόγησης, και οι πρωτοβουλίες του Γραφείου Συμβουλευτικής, αποτέλεσαν τους κεντρικούς πυλώνες καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για την νέα σχολική χρονιά. Τα μέλη της νέας δομής ήταν η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, που είχε τον κεντρικό ρόλο διαχείρισης και λειτουργίας της, η Διεύθυνση του σχολείου, το Γραφείο Συμβουλευτικής, ο Σύλλογος Διδασκόντων (Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης), οι Ομάδες εργασίας της Αξιολόγησης και οι Ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις.

Από τα μέσα λοιπόν του σχολικού έτους 2013-14, ιδρύθηκε η νέα δομή του σχολείου με πρωτοβουλία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, που θα έπαιρνε τις τελικές αποφάσεις για τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς και τον καθορισμό της αποστολής και των στόχων του σχολείου. Ουσιαστικά, η Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης του σχολείου, στην οποία παρουσιάζονταν αναλυτικά όλα τα στοιχεία που αφορούν στο σχολείο σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, τους οικονομικούς πόρους, το ανθρώπινο δυναμικό, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την επίδοση των μαθητών, και τα αποτελέσματα του σχολείου καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου για την επόμενη σχολική χρονιά, τις πρωτοβουλίες βελτίωσης της σχολικής μονάδας και τον καθορισμό των νέων εκπαιδευτικών δράσεων.

Στην ενότητα για την εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας περιγράψαμε αναλυτικά το ρόλο της κάθε ομάδας, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία αξιολόγησης που διαμορφώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, των προτάσεων του ΙΕΠ και του αναθεωρημένου πλαισίου του προτύπου ISO 9001 για την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα επισημάνουμε το ιεραρχικό πλαίσιο των σχέσεων της νέας δομής και πως το Γραφείο Συμβουλευτικής συμμετείχε σ' αυτή τη διαδικασία. Η νέα δομή λοιπόν ανέλαβε και την πλήρη ευθύνη αξιολόγησης και παρακολούθησης της ποιότητας του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, που βοήθησε ιδιαίτερα στη διαμόρφωση των ρόλων και των σχέσεων των μελών της νέας δομής. Η διαχείριση και λειτουργία της νέας δομής διαχωρίστηκε σε τρία επίπεδα, τα οποία ελέγχονταν από την

Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, με την υποχρέωση να δίνει τακτική αναφορά στη Διεύθυνση του σχολείου. Τα τρία επίπεδα συνεργασίας ήταν τα εξής: α) συνεργασία ομάδων εργασίας γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων με Γραφείο Συμβουλευτικής και με ομάδες εργασίας αξιολόγησης, β) συνεργασία ομάδων εργασίας αξιολόγησης με το Σύλλογο Διδασκόντων (Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης) και Γραφείου Συμβουλευτικής, και γ) συνεδρίαση της Διεύθυνσης του σχολείου, Ανεξάρτητης Επιτροπής και Συλλόγου Διδασκόντων. Το κάθε επίπεδο της νέας δομής είχε τη δική του ευθύνη και χρησιμοποιούσε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης. Τα δύο πρώτα επίπεδα λειτουργούσαν παράλληλα και σε καθημερινή βάση, ενώ το τρίτο αξιολογούσε τα αποτελέσματα των δύο πρώτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν συζητούνταν σε συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς θέματα αξιολόγησης, αλλαγών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού, απλά οι συνεδριάσεις του τρίτου επιπέδου είχαν πάντα ένα πιο επίσημο χαρακτήρα πάνω σ' αυτά τα θέματα.

Το πρώτο επίπεδο αποτελούσε τη βάση της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Αυτή γινόταν καθημερινά και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περιελάμβανε τη συνεργασία των ομάδων εργασίας ανά ειδικότητα που ασχολούνταν με την αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας και της πορείας των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου, των ομάδων εργασίας της αξιολόγησης, που ήταν επιφορτισμένα με τη μελέτη των πεδίων και των δεικτών ποιότητας της αξιολόγησης και του Γραφείου Συμβουλευτικής. Είχαμε επισημάνει πως η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης είχε δώσει τις κατάλληλες επισημάνσεις για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και ο δικός μου ρόλος ήταν ο συντονισμός της διαδικασίας στο σχολείο και η άμεση παροχή βοήθειας σε περίπτωση που παρουσιάζονταν δυσκολίες, απορίες ή καθυστερήσεις. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί μέσω των διαφόρων ομάδων εργασίας που συμμετείχαν, συνεργάζονταν και συνομιλούσαν με τους υπευθύνους του Γραφείου Συμβουλευτικής για την πορεία εκπαιδευτικών δράσεων, με σκοπό να ενισχυθούν συγκεκριμένες δεξιότητες που θα ανταποκρινόταν καλύτερα στους μαθητικούς ομίλους του σχολείου. Στις συναντήσεις προτείνονταν λύσεις και συζητιούνταν σημεία που μπορούσαν να δώσουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του γνωστικού τους αντικειμένου, ενώ

επιδιωκόταν να εξασφαλιστούν τα μέσα που οι ίδιοι δήλωναν πως χρειαζόνταν για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ουσιαστικά, καθιερώθηκε ένα μοντέλο συνεργασίας και επικοινωνίας, που εξειδικευόταν στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών είτε κάθε μαθητή ξεχωριστά είτε μιας ομάδας μαθητών που επιθυμούσε να εξειδικευτεί σ' ένα επιστημονικό τομέα. Ασφαλώς, η ανάπτυξη μιας ελκρινούς και υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ του συμβούλου και των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή δεδομένων βοήθησε ιδιαίτερα στην επιτυχημένη αξιοποίηση των σταδίων και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς όφελος της διασύνδεσης των μαθητών με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον κόσμο της εργασίας. Το πρώτο επίπεδο εξασφάλισε μια ομαλή καθημερινή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συμβούλων, το αποτέλεσμα της οποίας καταγραφόταν στις μηνιαίες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης. Σ' αυτές τις συναντήσεις, είχαμε αναφέρει πως οι ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν τα αποτελέσματα του ελέγχου του προγραμματισμού των μαθημάτων και των δράσεών τους.

Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε στη δράση και τις εργασίες των ομάδων εργασίας της Αξιολόγησης σε άμεση συνεργασία με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και την Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης του σχολείου. Πρόκειται για τις τριμηνιαίες συναντήσεις που είχαμε παρουσιάσει στο κεφάλαιο της αξιολόγησης, όπου οι ομάδες εργασίας της αξιολόγησης του σχολείου παρουσιάζουν μια ενδιάμεση έκθεση της πορείας των πεδίων της αξιολόγησης που μελετούν. Σ' αυτές τις συναντήσεις συμμετείχε ασφαλώς και η διεύθυνση του σχολείου, ενώ το Γραφείο Συμβουλευτικής παρουσίαζε τις επισημάνσεις του, σε περίπτωση που χρειαζόνταν κάποιες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Το Γραφείο Συμβουλευτικής στις συγκεκριμένες συνεδριάσεις έδινε έμφαση περισσότερο στο θέμα του εκπαιδευτικού κλίματος και κατά πόσο η διαδικασία της έρευνας δράσης βοηθούσε στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο τρίτο επίπεδο, η Διεύθυνση του σχολείου, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και ο Σύλλογος διδασκόντων, αφού είχαν συγκεντρώσει και μελετήσει τα συμπεράσματα και την τελική έκθεση αξιολόγησης συνεδρίαζαν, αξιολογούσαν τα αποτελέσματα και αποφάσιζαν για τη νέα σχολική χρονιά. Μάλιστα, σε μια

ξεχωριστή συνεδρίαση, στην οποία συμμετείχαν αποκλειστικά η Διεύθυνση του σχολείου, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης επικυρωνόταν μια ειδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, με βάση ένα αναμορφωμένο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε σχέση μ' αυτό που είχε προτείνει το ΙΕΠ (Ματσαγγούρας και συν., 2014), που πραγματοποιούταν από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έτσι, διαμορφωνόταν μια έκθεση αξιολόγησης για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, που ως πηγές τεκμηρίωσης είχε τα πρακτικά συνεδριάσεων, τον ατομικό φάκελο (portfolio) του εκπαιδευτικού, την Έκθεση αξιολόγησης του σχολείου, τη Συστηματική διερεύνηση (Έρευνα - Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων - Αξιολόγηση μαθημάτων – δραστηριοτήτων - μεθόδων διδασκαλίας), τα απογραφικά δελτία του εκπαιδευτικού, την ενδιάμεση αξιολόγηση/ανατροφοδότηση, τον ετήσιο προγραμματισμό, το σχολικό αρχείο, το προσωπικό αρχείο του διευθυντή, αλλά την εκτίμησή του μέσω της καθημερινής παρατήρησης¹⁶. Τα αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στον τελικό προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς, ενώ κοινοποιούνταν και στο Γραφείο Συμβουλευτικής, για να καθορίσουν οι σύμβουλοι παρεμβάσεις και επιμορφώσεις ανάλογα με το πλαίσιο των αναγκών κάθε εκπαιδευτικού.

Υπό αυτό το μοντέλο, η νέα δομή καθόρισε την αποστολή και τους σκοπούς του σχολείου. Η αποστολή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών που κάθε φορά θα ανταποκρινόταν στις συνθήκες και αντιλήψεις της κάθε εποχής. Οι σκοποί του σχολείου για την επόμενη σχολική χρονιά ήταν να αυξήσει τις εγγραφές νέων μαθητών, να πετύχει την εξωστρέφεια και τη διασύνδεση του σχολείου με την τρίτοβάθμια εκπαίδευση και με διάφορους κλάδους του επαγγελματικού και επιχειρηματικού κόσμου, να βελτιώσει τη συνολική εικόνα και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, και να εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ευνοήσουν περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

¹⁶ Στο τέλος του πρώτου μέρους του Παραρτήματος κατατίθεται η δομή της Έκθεσης Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης ολοκλήρωσε τη σύνταξη του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου, που αποτέλεσε προϊόν της συνεργασίας των μελών της νέας δομής, ενώ προχώρησε στις τελικές προτάσεις για τις παρεμβάσεις-σχέδια δράσης της επόμενης χρονιάς, που προήλθαν από τη συνεργασία του Γραφείου Συμβουλευτικής με τις ομάδες εργασίας της Αξιολόγησης και τις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών πάνω στα γνωστικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου.

Ουσιαστικά, στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου καταγραφόταν αναλυτικά η διαδικασία και το θεωρητικό πλαίσιο του προγραμματισμού του σχολείου, ενώ παρουσιάζονταν οι συμμετέχοντες στον καθορισμό του ετήσιου προγραμματισμού. Επίσης, καθορίζονταν θέματα εποπτείας και διαχείρισης των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου, όπως η δημιουργία, ανανέωση, επέκταση χώρων, η συντήρηση, εμπλουτισμός, ανανέωση εξοπλισμού και χώρων, η διαχείριση της ιστοσελίδας του σχολείου, η διάθεση και διαχείριση των υποδομών της σχολικής μονάδας, και η διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Ασφαλώς, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου, δηλαδή στο χρονοδιάγραμμα (ημερολόγιο) ετήσιου διδακτικού έργου και λοιπών δραστηριοτήτων του σχολείου, στην ανάθεση διδακτικού έργου, κατανομή διδακτικών και γνωστικών αντικειμένων, αξιοποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, στη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, στην ανάθεση εξωδιδακτικού έργου εκπαιδευτικών και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην οργάνωση και λειτουργία τμήματος ένταξης σε περίπτωση που παρίστατο ανάγκη, στην οργάνωση και καταγραφή αρχειακού υλικού και την τήρηση αρχείων, στον προγραμματισμό της χρήσης των εργαστηρίων του σχολείου, στη συμπλήρωση, ενημέρωση και επικαιροποίηση των καρτελών του Συστήματος Καταγραφής (myschool), στον προγραμματισμό των συνεδριάσεων όλων των επιπέδων της νέας δομής και στη διαχείριση εκτάκτων αναγκών και κρίσεων.

Παράλληλα, κατατεθόταν ο προγραμματισμός των σχολικών εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων, που περιλαμβάνει τον εκκλησιασμό, τις σχολικές εορτές και εκδηλώσεις, τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τις εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, τις ημερίδες-διαλέξεις, τις κοινωνικές δράσεις και τον

εθελοντισμό. Επιπλέον, οργανωνόταν η υλοποίηση των θεσμοθετημένων δράσεων, ενώ οριζόταν ο τρόπος προώθησης καινοτόμων δράσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσα από την ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων, τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής βίας, την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαρροής, τη συμβουλευτική γονέων-εφήβων και υποστήριξη των μαθητών, την ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τη βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, τη λειτουργία μαθητικών ομίλων, τη συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, διασχολικά προταθλήματα, διεθνή προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Τέλος, σημειωνόταν η συνεργασία με φορείς εκτός σχολικής μονάδας, οι διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης των δράσεων και επισημαίνονταν ενδεχόμενα προβλήματα και δυσκολίες στη συγκρότηση του σχολικού προγραμματισμού.

Όπως αναφέραμε, στα πλαίσια του ετήσιου προγραμματισμού της σχολικής μονάδας εντάσσονταν οι παρεμβάσεις και τα σχέδια δράσης της επόμενης σχολικής χρονιάς. Ακολούθως, θα κάνουμε λόγο για τη φιλοσοφία και το σκεπτικό των παρεμβάσεων, που προήλθαν από τη συνεργασία του Γραφείου Συμβουλευτικής με τους εκπαιδευτικούς, καθώς αξιοποιήθηκαν τόσο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας όσο και η ενεργή συμμετοχή των συμβούλων στην καθημερινότητα του σχολείου. Αυτές οι προτάσεις και τα σχέδια δράσης εγκρίθηκαν από την τελική συνεδρίαση του τρίτου επιπέδου της νέας δομής, στην οποία συμμετείχαν η Διεύθυνση του σχολείου, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

2. Παρεμβάσεις-Προτάσεις

Για την ανάπτυξη προτάσεων για παρεμβάσεις και νέα σχέδια δράσης από το Γραφείο Συμβουλευτικής έπρεπε πρώτα να μελετηθούν όλα τα δεδομένα από την αξιολόγηση και την πορεία των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που σχεδιάζονταν, οργανώνονταν και εφαρμόζονταν από τους εκπαιδευτικούς χωρίζονταν σε 12 επιμέρους κατηγορίες (Σχολικές Εορτές και Εκδηλώσεις, Αθλητισμός, Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες, Μαθητικοί Διαγωνισμοί, Συνεργασίες με φορείς, Εκπαιδευτικές Εκδρομές και Επισκέψεις, Καινοτόμες Δράσεις-Εργαστήρια, Ημερίδες-Διαλέξεις, Εκπαιδευτικά προγράμματα, Κοινωνικές Δράσεις-Εθελοντισμός, Ειδικά τμήματα προετοιμασίας μαθητών, Εκδόσεις) και ήταν περισσότερες από 200. Πάνω από τις μισές δραστηριότητες του σχολείου πραγματοποιούνταν στις εγκαταστάσεις του, αξιοποιώντας πλήρως την υλικοτεχνική υποδομή του. Επίσης, διαπιστώθηκε πως σε πολλές περιπτώσεις οι εγκαταστάσεις του σχολείου χρησιμοποιούνταν και από άλλους φορείς για την τέλεση ποικίλων εκδηλώσεών τους. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση σημαντικών καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το τελευταίο δεκαπενθήμερο του Μαΐου, μετά τη λήξη των μαθημάτων παρουσιάστηκαν επί τάπητος τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και εκτιμήθηκαν οι ανάγκες για την επόμενη σχολική χρονιά. Δόθηκε λοιπόν προτεραιότητα στο Γραφείο Συμβουλευτικής και στις προτάσεις που διαμόρφωσε σε συνεργασία με τις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, θα πρέπει να σημειωθεί πως ανάλογα με τη θεματική και τις ανάγκες που παρουσιάστηκαν πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συζητήσεις είτε με Σχολικούς Συμβούλους είτε με φορείς της εκπαιδευτικής και πανεπιστημιακής κοινότητας για την ενεργή συμμετοχή και συμβολή στα σχέδια δράσης της επόμενης χρονιάς. Τελικά, πριν από την έναρξη των πανελλήνιων εξετάσεων πραγματοποιήθηκε μια γενική συνεδρίαση, όπου αποφασίστηκε η επισημοποίηση τριών σχεδίων δράσης, τα οποία ήταν τα εξής:

- Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

- Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης
- Υγεία και παιδί

Η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης θα αποτελούσε ένα ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Μαθημάτων. Η συγκεκριμένη καινοτομία κάλυπτε τόσο τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και παιδαγωγικής βοήθειας με αμεσότητα και ευκολία στον μαθητή όσο και την επιθυμία των γονέων για διευκόλυνση στην ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών και στην εξήγηση δυσνόητων θεμάτων σε διάφορα μαθήματα, όπως άλλωστε εκφράστηκε κατά τη διαδικασία της Αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη Πλατφόρμα θα υποστήριζε την Ασύγχρονη Τηλεεκπαίδευση μέσα από ένα εύχρηστο και δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνεχούς επικοινωνίας. Με τον όρο «Ασύγχρονη Τηλεεκπαίδευση», εννοείται η εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι δεν συνυπάρχουν απαραίτητως στον ίδιο φυσικό χώρο και δεν απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή των δύο πλευρών. Στόχος της συγκεκριμένης πλατφόρμας ήταν, όχι απλώς η αναπαραγωγή της κλασσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε περιβάλλον υπολογιστή, αλλά και η εκμετάλλευση της τεχνολογίας των υπολογιστών για την παροχή εξελιγμένων εργαλείων εκπαίδευσης σε μαθητές και καθηγητές, κάτι που συνεπάγεται συνολικά την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η χρήση της πλατφόρμας θα ήταν απλή, αφού δεν θα απαιτούνταν εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις, ενώ η πρόσβαση στην υπηρεσία θα γινόταν χρησιμοποιώντας έναν απλό φυλλομετρητή (web browser). Η Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεεκπαίδευσης αναμενόταν να τεθεί σε εφαρμογή από τον υπεύθυνο καθηγητή Πληροφορικής μέχρι τα μέσα της επόμενης σχολικής χρονιάς, όπου θα ξεκινούσε η δοκιμαστική της χρήση, πριν τεθεί σε πλήρη λειτουργία.

Παράλληλα, οι καθηγητές του σχολείου χρησιμοποιώντας τον προσωπικό τους κωδικό πρόσβασης θα μπορούσαν να αναρτούν σημειώσεις, ηλεκτρονικό υλικό και ανακοινώσεις που αφορούν τα μαθήματά τους. Επίσης, κάθε μαθητής του σχολείου θα αποκτούσε προσωπικό κωδικό πρόσβασης και με την είσοδό του θα μπορούσε να βλέπει ανακοινώσεις και εκπαιδευτικό υλικό αναρτημένο από τους καθηγητές για τα μαθήματα της ημέρας, ενώ θα υπήρχε η δυνατότητα να αποστέλλουν στους

καθηγητές εργασίες. Όμως, για την καλύτερη δυνατή χρήση και αξιοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού εργαλείου απαιτήθηκε η ανάπτυξη ενός δεύτερου σχεδίου δράσης, το οποίο ήταν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και άμεσα όλες τις δυνατότητες της πλατφόρμας. Ασφαλώς, αυτή η διαδικασία θα περιελάμβανε την ενημέρωση των μαθητών και των γονιών, ώστε να διευκολύνει τόσο την εξ αποστάσεως μάθηση όσο και τη μελέτη από το σπίτι. Μόλις θα ετίθετο σε δοκιμαστική εφαρμογή η Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, θα ξεκινούσε το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ακολούθως των μαθητών. Η διαδικασία επιμόρφωσης προβλεπόταν να διαρκέσει 2-3 μήνες, ώστε να συμπίσει με την πλήρη λειτουργία και εφαρμογή της Πλατφόρμας μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου. Ειδικά, το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα βοηθούσε στην καθιέρωση μιας στενότερης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και στην αναβάθμιση του συνεργατικού κλίματος στο σχολείο, όπως επιδίωκε και το Γραφείο Συμβουλευτικής.

Το τρίτο σχέδιο δράσης, Υγεία και παιδί, προερχόταν από την επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν σε διάφορες ενημερωτικές ημερίδες γενικής θεματικής σχετικές με την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και των εφήβων. Όλοι οι φορείς της νέας δομής αφουγκράστηκαν το αίτημα των γονιών και έχοντας ως εφόδιο την εμπειρία των τελευταίων τριών ετών στη διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων πάνω σ' αυτή τη θεματική στις εγκαταστάσεις του σχολείου, αποφασίστηκε η εφαρμογή μιας δράσης που θα ενημέρωνε κατά τη διάρκεια της χρονιάς μαθητές και γονείς για ζητήματα που αφορούσαν στην υγεία και τη σωματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Ο σκοπός της δράσης ήταν η μαζική συμμετοχή και συνεργασία με τους γονείς, ώστε να βρεθούν πιο κοντά στις δραστηριότητες της μαθητικής και ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η δράση, που θα περιελάμβανε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με φορείς της εκπαίδευσης, της υγείας και μη κυβερνητικών οργανώσεων, θα πραγματοποιούνταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συνολικά, η επιλογή των τριών σχεδίων δράσης ήταν ένας συνδυασμός της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών του σχολείου για καινοτομία και παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών, αλλά και των επιθυμιών των μαθητών και των

γονέων. Σ' αυτά, προέκυψαν και οι διαπιστώσεις του Γραφείου Συμβουλευτικής και των ομάδων εργασίας της αξιολόγησης. Έτσι, οι προτάσεις και παρεμβάσεις επιδίωκαν την ανάπτυξη του θετικού κλίματος γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούσαν στη:

1. διατήρηση του υψηλού ποσοστού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου με τη διαρκή επιμόρφωσή τους,
2. διαρκή συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά και ερευνητικά προγράμματα,
3. αύξηση του ποσοστού χρήσης των νέων διδακτικών μέσων και σύγχρονων τεχνολογιών,
4. συμμετοχή περισσότερων μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις του σχολείου,
5. διαρκή αναβάθμιση της ιστοσελίδας του σχολείου με την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο μαθητή ανά πάσα στιγμή,
6. βελτίωση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς την ενημέρωση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών,
7. συμμετοχή των γονέων σε δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική και ατομική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι προτάσεις των σχεδίων δράσης συνοδεύονταν από μια αναλυτική έκθεση που περιελάμβανε τον προγραμματισμό και λάμβανε υπόψη κάθε πτυχή τους. Συγκεκριμένα, η έκθεση αναφερόταν στην αναγκαιότητα υλοποίησης του σχεδίου δράσης και ειδικότερα στους λόγους που επιβάλλουν την υλοποίηση της δράσης, με ποιους δείκτες της αξιολόγησης αλληλεπιδρά και εξεταζόταν αν υπάρχουν καλές πρακτικές ή σχέση με συμπληρωματικές δράσεις του σχολείου. Παράλληλα, επισημαινόταν ο σκοπός του σχεδίου δράσης και οι ειδικοί στόχοι του. Εξαρχής, καθορίζονταν τα κριτήρια επιτυχίας της δράσης και η μεθοδολογία υλοποίησής της μέσα από στρατηγικές εφαρμογής, οργανωτικές δομές και παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής τάξης. Οπωσδήποτε, μεγάλο μέρος αφιερωνόταν στην αξιοποίηση των πόρων και των μέσων, αφού διευκρινιζόταν ο ρόλος των συμμετεχόντων και του ανθρώπινου δυναμικού, η χρονική διάρκεια της δράσης, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που θα χρησιμοποιούταν, οι οικονομικοί πόροι για την

τέλεσή της, και τα εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης. Επιπλέον, κάθε σχέδιο συνοδευόταν από το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του (καταγραφή επιμέρους δράσεων ανά τρίμηνο), τον τρόπο παρακολούθησης και αξιολόγησής του και μια εκτίμηση για την προβολή και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της δράσης.

3. Αποτελέσματα

Όμως, θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο η νέα δομή μέχρι την ολοκλήρωση του πιλοτικού προγράμματος πέτυχε τους στόχους που έθεσε για το σχολείο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και της συνεργασίας με το Γραφείο Συμβουλευτικής. Είχαμε αναφέρει πως οι σκοποί του σχολείου για την επόμενη σχολική χρονιά εξαρτηθήκαν ιδιαίτερα από τη φιλοσοφία του προτύπου ISO 9001 και επικεντρώνονταν στο να αυξήσει τις εγγραφές νέων μαθητών, να πετύχει την εξωστρέφεια και τη διασύνδεση του σχολείου με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και με διάφορους κλάδους του επαγγελματικού και επιχειρηματικού κόσμου, να βελτιώσει τη συνολική εικόνα και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, και να εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ευνοήσουν περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Επίσης, είχε επισημανθεί πως το Γραφείο Συμβουλευτικής είχε θέσει ως κύριο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το σχολείο και η νέα δομή πέτυχαν πλήρως τους στόχους που τέθηκαν από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους σ' όλους τους τομείς. Μάλιστα, κατάφερε να τηρήσει τον ετήσιο προγραμματισμό, προσέφερε βελτιωμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές του και προχώρησε σε νέες συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού και σε καινοτόμες δράσεις, όπως απαιτούσε η φιλοσοφία και η αποστολή του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Οι μαθητές του σχολείου ανταποκρίθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις προκλήσεις και με τις επιδόσεις τους απέδειξαν τη δυναμική και ποιότητα του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό πως το 96% των γονέων αξιολόγησε θετικά συνολικά το σχολείο σ' όλες τις κατηγορίες αξιολόγησης, ενώ και το 91% των μαθητών είχε θετική γνώμη για τη σχολική χρονιά συνολικά.

Ένα σημαντικό σημείο ήταν η ταχύτητα με την οποία προσαρμόστηκε το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του θεσμού της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να προετοιμαστεί με άρτιο τρόπο η όλη διαδικασία και να επιτευχθεί η συνεργασία ως προς την έκδοση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στη διεύθυνση, την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, το

Γραφείο Συμβουλευτικής, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Αυτή η θετική εικόνα αποτυπώθηκε και από όλους τους φορείς που συμμετείχαν στην αξιολόγηση. Ειδικότερα, το 90% των μαθητών θεώρησε ότι ο θεσμός της αξιολόγησης βοήθησε σημαντικά στη βελτίωση των συνθηκών στο σχολείο, το 91% των γονιών ήταν ιδιαίτερα θετικό με τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου ήταν ικανοποιημένο με τον τρόπο που οργανώθηκαν οι διαδικασίες της αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, για τα επτά πεδία της αξιολόγησης εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα από τη νέα δομή του σχολείου:

A. Υλικοτεχνική υποδομή

1. Οι υπάρχοντες χώροι επαρκούν για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος και γενικότερα η υλικοτεχνική υποδομή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες και μαθησιακές διαδικασίες, καθώς όλες οι αίθουσες διαθέτουν από τα πιο σύγχρονα εποπτικά μέσα.
2. Οι αίθουσες των ξένων γλωσσών πληρούν όλα τα κριτήρια και τις απαιτήσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ο εξοπλισμός τους έγινε με βάση διεθνή πρότυπα και ελήφθησαν υπόψη οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του υλικού.
3. Οι αίθουσες πληροφορικής διαθέτουν πλήρως διασυνδεδεμένα υπολογιστικά συστήματα, υπολογιστές τελευταίας γενιάς, ενώ το software που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος ανανεώνεται ανά τριετία.
4. Οι χώροι των εργαστηρίων είναι λειτουργικοί και η υλικοτεχνική τους υποδομή ανταποκρίνεται στις διδακτικές ανάγκες των μαθημάτων της Χημείας, της Βιολογίας και της Φυσικής.
5. Τα γυμναστήρια και οι χώροι άθλησης προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αθληθούν σε συνθήκες επαγγελματικού επιπέδου.
6. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων αξιολογούν τις εγκαταστάσεις του σχολείου από καλές έως άριστες.
7. Η διεύθυνση του σχολείου συντηρεί και ανανεώνει κάθε χρόνο τον εξοπλισμό του σχολείου.

Β. Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Το προσωπικό του σχολείου, τόσο το διδακτικό όσο και το διοικητικό και βοηθητικό, επαρκεί για την εύρυθμη και αρμονική λειτουργία του σχολείου.
2. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα κριτήρια που έχει διαμορφώσει η αξιολόγηση, καθώς δεν κρίνονται απλά επαρκείς, αλλά περίπου το 90% βρίσκονται σε ένα εξαιρετικό επίπεδο.
3. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του σχολείου έχει πραγματοποιήσει σπουδές ακαδημαϊκού επιπέδου και έχει συμμετάσχει σε πρωτοπόρα ερευνητικά προγράμματα.
4. Πάνω από το 90% των εκπαιδευτικών συμμετέχουν σε ενεργά εκπαιδευτικά προγράμματα.
5. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα.
6. Το σύνολο των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με φορείς εκτός σχολείου.
7. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πολύ υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
8. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διαθέτουν την κατάλληλη παιδαγωγική και ακαδημαϊκή επάρκεια για την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.
9. Το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου παρουσιάζει ένα υγιές μείγμα εμπειρίας και νεανικής δημιουργίας.

Γ. Οργάνωση και διοίκηση

1. Η εφαρμογή του προτεινόμενου σχολικού προγράμματος ελέγχεται με τακτικές, μηνιαίες συνεδριάσεις.
2. Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καταθέσει προτάσεις, που θα βελτιώσουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας συντονίζουν, ελέγχουν και αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο ανά μάθημα και ανά τάξη.
3. Οι συνεδριάσεις στοχεύουν στην εκπόνηση νέων δράσεων ή βελτίωση όσων ήδη πραγματοποιούνται, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές ως προς την κατάκτηση της γνώσης.

4. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διατηρούν πολύ καλή σχέση με τη διεύθυνση και συνεργάζονται αρμονικά στα γενικά ζητήματα και στα θέματα της καθημερινότητας του σχολείου.

Δ. Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου

1. Το πρόγραμμα σπουδών που διδάσκεται καλύπτει το 100% της διδακτέας ύλης.
2. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πέτυχαν τους στόχους του κάθε μαθήματος, ενώ το επίπεδο των μαθημάτων ήταν ιδιαίτερα υψηλό.
3. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό επιδιώκει τη διοργάνωση δράσεων πέρα του συνηθισμένου πλαισίου της σχολικής αίθουσας.
4. Έχουν καταμετρηθεί 70 ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών και 17 πρωτότυπες εκπαιδευτικοί μέθοδοι.
5. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν ανελλιπώς τις σύγχρονες εγκαταστάσεις του σχολείου για τη διευκόλυνση της διδακτικής πράξης.
6. Η πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου εκφράζουν την άποψη ότι χρησιμοποιούνται όλες οι εγκαταστάσεις του σχολείου συχνά.
7. Μέσα από τη διαδικασία των ερευνητικών εργασιών (project) πετυχαίνεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και η ανάπτυξη δυνατών σχέσεων με τους καθηγητές τους, καθώς εργάζονται συλλογικά για ένα κοινό σκοπό.
8. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές στη βελτίωση των επιδόσεών τους και τους διευκολύνουν σημαντικά στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

Ε. Σχέσεις και κλίμα

1. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διατηρεί αρμονικές και αποδοτικές σχέσεις με τους συναδέλφους του.
2. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διάφορες επιτροπές που αφορούν τη διοργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου ή την προετοιμασία των μαθητών σε διάφορους διαγωνισμούς ή εκπαιδευτικά προγράμματα.
3. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών είναι ιδιαίτερα παραγωγικές. Οι μαθητές του σχολείου παραδέχτηκαν πως οι σχέσεις με τους καθηγητές τους είναι

άψογες και ότι δεν αναπτύσσεται σε καμία περίπτωση κανένα είδος αντιπαλότητας ή ανταγωνισμού.

4. Επίσης, πάνω από το 90% των γονέων δηλώνουν ότι διατηρούν καλές σχέσεις ως προς τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Στ. Εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα

1. Οι μαθητές του σχολείου, με τη βοήθεια και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, πέτυχαν σημαντικές βραβεύσεις και επιτυχίες σε διάφορους μαθητικούς διαγωνισμούς και σε πανελλήνια και παγκόσμια πρωταθλήματα.
2. Οι μαθητές πέτυχαν διακρίσεις στο 84% των δραστηριοτήτων που είχαν διαγωνιστικό μέρος.
3. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένη από τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες του σχολείου γύρω από την καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ζ. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

1. Υπάρχει επαρκής μηχανογραφικός έλεγχος τόσο των επιδόσεων των μαθητών όσο και των στοιχείων της φοίτησης και της εκπαιδευτικής διαρροής.
2. Δεν επισημάνθηκε κάποια εκπαιδευτική διαρροή.
3. Οι επιδόσεις των μαθητών του σχολείου είναι εξαιρετικές, καθώς περίπου το 90% των μαθητών του σχολείου πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες (Άριστα και Λίαν Καλώς).
4. Η πλειοψηφία των μαθητών βελτίωσε σημαντικά τη βαθμολογία τους σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.
5. Οι επιδόσεις των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις βελτιώθηκαν κατά 24,3%, ενώ παράλληλα ήταν καλύτερες από το σύνολο των μαθητών της χώρας κατά 22,4%. Αυτή η άνοδος αποτυπώνεται και στα μόρια που συγκέντρωσαν οι μαθητές της κάθε κατεύθυνσης με τη συνολική βελτίωση να εκτιμάται στο 16%.
6. Επίσης, στις πανελλήνιες εξετάσεις, τα ποσοστά των μαθητών του σχολείου ξεπερνά συνολικά κατά 26,5% το αντίστοιχο των μαθητών πανελληνίως, όσον αφορά στις βαθμολογικές κατηγορίες από το 15 έως το 20 σε κάθε κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο πέτυχε την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που ικανοποίησαν τους μαθητές και τους γονείς, ανέπτυξε νέες εκπαιδευτικές συνεργασίες με σκοπό την εξωστρέφεια, ενώ βελτίωσε σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό κλίμα και τη συνεργασία. Βέβαια, δύο κεντρικοί στόχοι ήταν η αύξηση των νέων μαθητών και η βελτίωση της γενικής εικόνας του σχολείου. Θα πρέπει να τονιστεί πως η νέα δομή πέτυχε και σ' αυτούς τους στόχους, καθώς στην Α' Λυκείου είχαμε αύξηση εγγραφών της τάξης του 12,6%, στη Β' Λυκείου αύξηση 38,2% και στη Γ' Λυκείου αύξηση 17,3%. Όμως, εκτός από την αύξηση των μαθητών, και συνεπώς των οικονομικών εσόδων, προβλήθηκε ιδιαίτερα και η βελτίωση της εικόνας του σχολείου, αφού η συστηματική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την παρουσίαση της φιλοσοφίας και λειτουργίας της νέας δομής του σχολείου αποστάλθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, με αποτέλεσμα το σχολείο να καταλάβει από την αξιολόγηση του Υπουργείου την πρώτη θέση μεταξύ των σχολείων της Β. Ελλάδος και την πέμπτη θέση σε πανελλήνιο επίπεδο.

Όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Γραφείο Συμβουλευτικής και του πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, διαπιστώθηκε πως ενισχύθηκαν τα τμήματα προετοιμασίας των μαθητών στις ξένες γλώσσες, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και εργασίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τους πανελλήνιους και διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς, με σκοπό όχι μόνο την απόκτηση διάφορων προσόντων, αλλά κυρίως την ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Εξαιτίας αυτής της συνεργασίας, θα πρέπει να προσθέσουμε ότι το σχολείο διατηρεί πλέον ένα πλούσιο και οργανωμένο αρχειακό υλικό, που αφορά τόσο στη μαθησιακή πορεία των μαθητών όσο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και των εκπαιδευτικών του σε πανελλαδικά και διεθνή προγράμματα. Επιπλέον, ύστερα από την προτροπή του Γραφείου Συμβουλευτικής, κάθε εκπαιδευτικός διατηρεί το προσωπικό του αρχείο με την αξιολόγηση των μαθητών του σε κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ή σε κάθε δράση που οργανώνει. Ακολούθως, όλα αυτά τα δεδομένα από την αρχειοθέτηση των καθηγητών έχουν συγκεντρωθεί, με αποτέλεσμα το σχολείο να έχει δημιουργήσει ένα ατομικό φάκελο (portfolio) για κάθε εκπαιδευτικό και κάθε μαθητή.

Η νέα δομή, υπό την εποπτεία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, ολοκλήρωσε την αποστολή της με επιτυχία και εισήγαγε ένα νέο πλαίσιο στη διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας, εισάγοντας όχι μόνο το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και όσα έχει να προσφέρει η Συμβουλευτική μέσα στη σχολική κοινότητα. Η παρουσία μιας εξωτερικής ομάδας για τη διενέργεια της αξιολόγησης δεν προκάλεσε δυσκολία στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά διευκόλυνε την πορεία της αξιολόγησης και σήμανε τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σ' όλους τους τομείς. Μάλιστα, απάλλαξε τους εκπαιδευτικούς από το γραφειοκρατικό πλαίσιο της σύνταξης και διαμόρφωσης τόσων πολλών εκθέσεων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Υπουργείου και του ΙΕΠ. Οι εργασίες της νέας δομής ολοκληρώθηκαν μέχρι την επίσημη αναστολή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας περί τα μέσα Μαρτίου 2015. Η πορεία της νέας δομής και η συνεργασία με τη διεύθυνση και τα στελέχη του σχολείου κρίθηκε επιτυχημένη και θα επαναρχίσει σε πλήρη λειτουργία μετά τον καθορισμό του νέου πλαισίου της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, όπως άλλωστε προβλέπει και η συμφωνία του Υπουργείου Παιδείας με τον ΟΟΣΑ. Αυτό το διάστημα αποχής έδωσε την ευκαιρία για την επανεκτίμηση και αξιολόγηση ορισμένων καταστάσεων, ενώ η αναστοχαστική προσέγγιση της εργασίας βοήθησε στη σχηματοποίηση και καλύτερη αποτύπωση της παρεμβατικής παρουσίας και δράσης της Συμβουλευτικής στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Για το σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει να διαμορφώσει ενεργούς και χρήσιμους πολίτες για το κοινωνικό σύνολο, η διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη, ώστε να σημειώνονται τα σημεία που απαιτούνται βελτίωση στο εκπαιδευτικό έργο. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης πραγματοποιείται μια αποτίμηση για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, για τα στελέχη και το προσωπικό, για την οργάνωση και τη διοίκηση, για τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές πρακτικές, για τις σχέσεις, για τις εκπαιδευτικές δράσεις και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας έλεγχος ή μια βαθμολογική αποτίμηση του σχολείου, αλλά ως μια ενδεδειγμένη καταγραφή και παρουσίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποτιμήσουν την πορεία, τα θετικά και αρνητικά σημεία των δράσεών τους, και παράλληλα να εξετάσουν δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγών. Όμως, καταγράφονται τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών και των γονέων, που αποτελούν σημαντικά δεδομένα για το σχεδιασμό ή τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά τα δεδομένα αποτελούν χρήσιμο υλικό για το σύμβουλο, καθώς μπορεί να τα αξιοποιήσει τόσο προς όφελος των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχολείου, εφόσον οργανωθεί στη στέρεα βάση που παρουσιάσαμε, τότε κάθε ομάδα μπορεί να προχωρήσει στην εφαρμογή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, που της έχουν ανατεθεί. Το συγκεκριμένο σύστημα στηρίζεται στη συνεχή επικοινωνία και ενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών, με αποτέλεσμα να υπάρχει σεβασμός των απόψεων και εφαρμογή μιας ομόφωνης επιλογής για τη διαρκή βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Βέβαια, πάντα το μόνιμο πρόβλημα στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι η πίεση του χρόνου και κυρίως η διαρκής αύξηση των απαιτήσεων τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί με ακρίβεια, εάν ο προγραμματισμός θα εφαρμοστεί πλήρως και σ' όλες του τις διαστάσεις ή εάν θα παρουσιαστούν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της

χρονιάς, που θα εμποδίσουν την υλοποίηση όλων όσων έχουν σχεδιαστεί από τους εκπαιδευτικούς. Ο συντονισμός όλων των εκπαιδευτικών και η ενοποίηση των επιδιώξεων και των στόχων τους σ' ένα τελικό πρόγραμμα, δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Σ' αυτό το σημείο μπορεί να βοηθήσει ένα τμήμα Συμβουλευτικής σε κάθε σχολείο και να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα και τα δεδομένα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, για να προτείνει λύσεις, που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό κλίμα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ο σύμβουλος λοιπόν μέσα από την αξιολόγηση πληροφορείται για τις δραστηριότητες, τα project, τις ομάδες εργασίας και τους συλλόγους, την επίδοση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα αποτελέσματα και την αξιολόγηση των δράσεων. Όλα αυτά τα δεδομένα μπορούν να βοηθήσουν για τη σταδιακή διαμόρφωση ενός προγράμματος με βάση τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις ελλείψεις και παραλείψεις που έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο σύμβουλος μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτά τα δεδομένα όχι μόνο για να προτείνει λύσεις και αλλαγές, αλλά για να αναπτύξει μια στενότερη συνεργασία με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ο σύμβουλος, εφόσον γνωρίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και έχει αποκτήσει μια αίσθηση του κλίματος στην εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να προτείνει στους μαθητές σε ατομική ή ομαδική συμβουλευτική ποιες δράσεις ή project του σχολείου θα μπορούσαν να καλύψουν τα ενδιαφέροντά τους ή θα καλλιεργούσαν συγκεκριμένες δεξιότητές τους.

Συνολικά, η λειτουργία της νέας δομής με τη διανομή πρωταγωνιστικού ρόλου στη Συμβουλευτική, όπως προτάθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί με σημαντικές αλλαγές και προσαρμογές και στο δημόσιο σχολείο. Οπωσδήποτε, η λειτουργία μιας τέτοιας δομής θα απαιτούσε την πρόσληψη συμβούλων σταδιοδρομίας και σχολικών ψυχολόγων, που θα δραστηριοποιούνταν ενός της σχολικής μονάδας, αλλά και ενδεχομένως η παρουσία εξωτερικών στελεχών της εκπαίδευσης με ειδίκευση στη διοίκηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που θα συμπαρίστανται στις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και θα βοηθούν στην πορεία του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου. Αυτά τα στελέχη μπορούν να βρίσκονται μόνιμα σε κάθε σχολική μονάδα και να φροντίζουν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία

με το διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, και την τοπική κοινωνία. Όταν μόνο διασφαλιστεί πως η αξιολόγηση δεν έχει απλά ένα βαθμολογικό κίνητρο, τότε θα είναι δυνατόν να αναδειχθεί καλύτερα η προσφορά και η παρουσία του τμήματος Συμβουλευτικής κατά τη λειτουργία μιας τέτοιας δομής.

Παράρτημα

A. Αξιολόγηση

1. Ερωτηματολόγια

1.1. Μαθητές

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τη διεύθυνση για την ανάπτυξη της σχολικής οργάνωσης και των μελλοντικών σχολικών δραστηριοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους μαθητές.

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-16 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Τάξη:

Τμήμα:

Ερωτήματα

A. Ποιότητα μαθήματος-Εκπαιδευτικού προσωπικού

- | | |
|--|---------|
| 1. Θεωρείς την ποιότητα των μαθημάτων υψηλή; | ① ② ③ ④ |
| 2. Είσαι ικανοποιημένος από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών; | ① ② ③ ④ |
| 3. Αξιολόγησε την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού | ① ② ③ ④ |

B. Σχέσεις

- | | |
|---|---------|
| 4. Είναι καλή και στενή η συνεργασία που έχει; αναπτύξει με τους καθηγητές/τριες; | ① ② ③ ④ |
| 5. Η συνεργασία με τους καθηγητές/τριες έχει συμβάλει στη βελτίωσή σου στο σχολείο; | ① ② ③ ④ |
| 6. Αξιολόγησε τις σχέσεις με τους συμμαθητές σου | ① ② ③ ④ |

Γ. Οργάνωση σχολείου

- | | |
|---|---------|
| 7. Η συνεργασία με τους καθηγητές/τριες έχει συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής και των σχολικών δραστηριοτήτων; | ① ② ③ ④ |
| 8. Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις προτάσεις τους μέσω του εκλεγμένων εκπροσώπων των μαθητών; | ① ② ③ ④ |
| 9. Ανέφερε κατά πόσο λύνονται τα εκπαιδευτικά προβλήματα όταν τα | ① ② ③ ④ |

επισημαίνεις με τους συμμαθητές σου στους εκπαιδευτικούς

Δ. Εκπαιδευτικά προγράμματα

10. Είσαι ικανοποιημένος από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο σε εκπαιδευτικά προγράμματα και λοιπές εκδηλώσεις; ① ② ③ ④

11. Παρατήρησες κάποια βελτίωση στις μαθητικές σου επιδόσεις ύστερα από τη συμμετοχή σου στα προγράμματα; ① ② ③ ④

Ε. Υποδομές σχολείου

12. Πώς κρίνεις τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις του σχολείου; ① ② ③ ④

13. Αξιολόγησε τα ηλεκτρονικά μέσα (την ιστοσελίδα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) του σχολείου ① ② ③ ④

14. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα παρακάτω:

α) Γυμναστήριο ① ② ③ ④

β) Κολυμβητήριο ① ② ③ ④

γ) Γηπεδικές Εγκαταστάσεις ① ② ③ ④

δ) Εργαστήριο Φυσικής ① ② ③ ④

ε) Εργαστήριο Χημείας-Βιολογίας ① ② ③ ④

στ) Αναγνωστήριο-Βιβλιοθήκη ① ② ③ ④

ζ) Αίθουσα θεάτρου-Αίθουσα διαλέξεων ① ② ③ ④

η) Ιστοσελίδα του σχολείου ① ② ③ ④

θ) Μέσα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου ① ② ③ ④

Στ. Αξιολόγηση

15. Είσαι θετικός στην πραγματοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης; ① ② ③ ④

16. Παρατήρησες κάποια βελτίωση σε σχέση με την εφαρμογή της προηγούμενης διαδικασίας; ① ② ③ ④

Λοιπές Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μελλοντικών μαθημάτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους μαθητές.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Τίτλος Μαθήματος	
Τάξη	
Τμήμα	
Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός	

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-16 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ερωτήματα

A. Ποιότητα μαθήματος

- | | |
|--|---------|
| 1. Συνολικά η ποιότητα του μαθήματος ήταν υψηλή; | ① ② ③ ④ |
| 2. Είναι κατανοητοί οι γενικοί στόχοι του μαθήματος και της κάθε ενότητας ξεχωριστά; | ① ② ③ ④ |
| 3. Εξηγούνται με κατανοητό τρόπο οι βασικές αρχές και κανόνες (απαντήστε εάν αφορά το μάθημα): | ① ② ③ ④ |
| α) του μαθήματος | ① ② ③ ④ |
| β) των ασκήσεων | ① ② ③ ④ |
| γ) των πειραμάτων | ① ② ③ ④ |

B. Διδακτικό Υλικό-Προετοιμασία μαθήματος

- | | |
|--|---------|
| 4. Υπάρχει επαρκές διδακτικό υλικό (βοηθήματα-σημειώσεις) που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος; | ① ② ③ ④ |
| 5. Εάν υπάρχει, αξιολόγησε την ποιότητα του επιπρόσθετου διδακτικού υλικού; | ① ② ③ ④ |
| 6. Εξήγησε ο εκπαιδευτικός εξ αρχής τις απαιτήσεις του και τις υποχρεώσεις σας για το μάθημα; | ① ② ③ ④ |
| 7. Είναι ο εκπαιδευτικός προετοιμασμένος κάθε φορά για το μάθημα; | ① ② ③ ④ |

Γ. Οργάνωση μαθήματος

- | | |
|---|---------|
| 8. Η οργάνωση και η παρουσίαση του μαθήματος από τον καθηγητή είναι καλή; | ① ② ③ ④ |
| 9. Ο καθηγητής αναλύει και παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος με τρόπο απλό και ενδιαφέροντα; | ① ② ③ ④ |

10. Πραγματοποιούνται συχνές επαναλήψεις στην ύλη του μαθήματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς; ① ② ③ ④

11. Σε περίπτωση που υπήρχε γραπτή ή προφορική εργασία/αξιολόγηση υπήρχε καθοδήγηση από το διδάσκοντα; ① ② ③ ④

Δ. Παρουσία εκπαιδευτικού

12. Ο καθηγητής είναι γενικά προσιτός στους μαθητές; ① ② ③ ④

13. Υπάρχει ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς; ① ② ③ ④

Ε. Επίδοση μαθητή

14. Παρατήρησες βελτίωση στην απόδοσή σου κατά τη διάρκεια της χρονιάς; ① ② ③ ④

15. Πιστεύεις ότι προετοιμάζεσαι κατάλληλα από τον καθηγητή για τις απαιτήσεις του μαθήματος; ① ② ③ ④

16. Εκτιμάς ότι ανταποκρίνεσαι στις απαιτήσεις του μαθήματος; ① ② ③ ④

Παρατηρήσεις-σχόλια:

1. Ποια ήταν τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία του μαθήματος:

.....
.....

2. Ποια σημεία του μαθήματος σε απογοήτευσαν:

.....
.....

3. Γενικότερα, ο τρόπος παράδοσης του μαθήματος ανταποκρίθηκε με τις προσδοκίες σου:

.....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ/ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μελλοντικών μαθημάτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Κατεύθυνση	Θετική ☐ Θεωρητική ☐ Τεχνολογική ☐
Τμήμα	
Τίτλος Μαθήματος	
Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός	

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-12 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ερωτήματα

A. Ποιότητα μαθήματος

- | | |
|--|---------|
| 1. Συνολικά η ποιότητα του μαθήματος ήταν υψηλή; | ① ② ③ ④ |
| 2. Εκτιμάτε ότι ο εκπαιδευτικός που ανέλαβε τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου είναι έμπειρος για εξεταζόμενο μάθημα της Γ΄ Λυκείου; | ① ② ③ ④ |

B. Διδακτικό Υλικό-Προετοιμασία μαθήματος

- | | |
|--|---------|
| 3. Υπάρχει επαρκές διδακτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εξεταζόμενου μαθήματος; | ① ② ③ ④ |
| 4. Αξιολογήστε την ποιότητα του επιπρόσθετου διδακτικού υλικού; | ① ② ③ ④ |

Γ. Οργάνωση μαθήματος

- | | |
|---|---------|
| 5. Η οργάνωση και η παρουσίαση του μαθήματος από τον καθηγητή είναι καλή; | ① ② ③ ④ |
| 6. Ο καθηγητής αναλύει και παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος με τρόπο απλό και ενδιαφέροντα; | ① ② ③ ④ |
| 7. Πραγματοποιούνται συχνές επαναλήψεις στην ύλη του μαθήματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς; | ① ② ③ ④ |

Δ. Παρουσία εκπαιδευτικού

8. Ο καθηγητής είναι γενικά προσιτός στους μαθητές; ① ② ③ ④
9. Υπάρχει ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς; ① ② ③ ④

Ε. Επίδοση μαθητή

10. Παρατηρήσατε βελτίωση στην απόδοσή σας κατά τη διάρκεια της χρονιάς; ① ② ③ ④

Καθόλου ☐

11. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιπρόσθετη βοήθεια για να κατανοήσετε την εξεταστική ύλη του μαθήματος; Λίγο ☐

Αρκετά ☐

Πολύ ☐

12. Ήταν ιδανική η προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις από τον διδάσκοντα; ① ② ③ ④

Παρατηρήσεις-σχόλια:

1. Ποια ήταν τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία του μαθήματος:

.....
.....

2. Ποια σημεία του μαθήματος σε απογοήτευσαν:

.....
.....

3. Γενικότερα, ο τρόπος παράδοσης του μαθήματος ανταποκρίθηκε με τις προσδοκίες σου:

.....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των μελλοντικών σχολικών δραστηριοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους μαθητές.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Δραστηριότητα	
Τάξη	
Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός	

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-10 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ερωτήματα

A. Ποιότητα

1. Αξιολόγησε γενικά την ποιότητα της δραστηριότητας που συμμετείχες. ① ② ③ ④
2. Κρίνεις επιτυχημένη την ενασχόλησή σου μ' αυτή τη δραστηριότητα; ① ② ③ ④
3. Θεωρείς ότι ήταν καινοτόμα αυτή η δραστηριότητα; ① ② ③ ④

B. Προετοιμασία-Οργάνωση

4. Είχες προετοιμαστεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό σου για τη δραστηριότητα; ① ② ③ ④
5. Υπήρχε καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; ① ② ③ ④

Γ. Σχέσεις

6. Ήταν διαφορετική η στάση και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σου κατά την ενασχόληση του με τη δραστηριότητα σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας του στο μάθημα; ① ② ③ ④
7. Αναπτύχθηκε ένα αρμονικό πλαίσιο συνεργασίας με τους συμμαθητές σου με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα; ① ② ③ ④

Δ. Αξιολόγηση

8. Διευρύνθηκαν τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί σου μετά από τη συμμετοχή σου στη δραστηριότητα; ① ② ③ ④
9. Πιστεύεις ότι αυτή η δραστηριότητα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των σχολικών μαθημάτων που συνδέονται μ' αυτή; ① ② ③ ④
10. Επιθυμείς να συμμετέχεις σε παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον; ① ② ③ ④

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους αποφοίτους του Λυκείου και στόχο έχει να εξετάσει το εύρος και να αποτιμήσει το αποτέλεσμα της μαθησιακής τους πορείας κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Παρακαλούμε συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία και σημειώστε την απάντησή σας με √.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

2. Η κατεύθυνση που ακολουθήσατε ήταν η:

☐ Θετική ☐ Θεωρητική ☐ Τεχνολογική

3. Κάνατε φροντιστήριο;

☐ Ναι ☐ Όχι

4. Αν ναι, ποια μορφή είχε το φροντιστήριο;

☐ Πολυμελές ☐ Τριμελές γκρουπ ☐ Ιδιαίτερο

5. Πόσα χρόνια παρακολουθήσατε φροντιστήριο;

☐ Τον τελευταίο χρόνο ☐ Τα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου

6. Ποιό ήταν το κριτήριο που σας οδήγησε να κάνετε φροντιστήριο;

Ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών του σχολείου: ☐ Ναι ☐ Όχι

Περιορισμένος χρόνος για την κάλυψη της ύλης: ☐ Ναι ☐ Όχι

Διασφάλιση του τελικού αποτελέσματος: ☐ Ναι ☐ Όχι

Το επίπεδο των συμμαθητών σας: ☐ Ναι ☐ Όχι

Άλλο:

7. Σε ποιο/-α από τα παρακάτω μαθήματα κάνατε φροντιστήριο;

Ανάπτυξη εφαρμογών	☐	Ιστορία κατεύθυνσης	☐
Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	☐	Λατινικά	☐
Αρχαία κατεύθυνσης	☐	Λογοτεχνία κατεύθυνσης	☐
Βιολογία κατεύθυνσης	☐	Μαθηματικά κατεύθυνσης	☐
Διοίκηση επιχειρήσεων	☐	Φυσική κατεύθυνσης	☐
Έκθεση	☐	Χημεία κατεύθυνσης	☐

8. Ποια είναι η κλίμακα βαθμολογίας πρόσβασής σας;

Πάνω από 18.000 μόρια ☐

Μεταξύ 16.000 και 18.000 μόρια ☐

Μεταξύ 12.000 και 16.000 μόρια ☐

Κάτω από 12.000 μόρια ☐

9. Πόσες ώρες την εβδομάδα παρακολουθήσατε φροντιστήριο;

☐ 12-16 ώρες ☐ 8-12 ώρες ☐ Λιγότερες από 8 ώρες

10. Το κριτήριο με το οποίο επιλέξατε τη μορφή των φροντιστηριακών σας μαθημάτων ήταν:

Το κόστος: ☐ Ναι ☐ Όχι

Η ποιότητα των καθηγητών: ☐ Ναι ☐ Όχι

Ο χρόνος που αφιερώνετε για τις μετακινήσεις: ☐ Ναι ☐ Όχι

Άλλο:

1.2. Γονείς

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τη σχολική μονάδα και τους διδάσκοντες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μελλοντικών μαθημάτων και σχολικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερη αξία έχουν τα σχόλια που μπορείτε να συμπεριλάβετε στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους γονείς.

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-20 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ερωτήματα

A. Ποιότητα μαθήματος-Εκπαιδευτικού προσωπικού

- | | |
|--|---------|
| 1. Θεωρείτε την ποιότητα των μαθημάτων υψηλή; | ① ② ③ ④ |
| 2. Είναι επαρκές το διδακτικό υλικό (σημειώσεις, άρθρα, πρόσθετη βιβλιογραφία κλπ) που παρέχεται στα παιδιά σας; | ① ② ③ ④ |
| 3. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών; | ① ② ③ ④ |
| 4. Αξιολογήστε τους εκπαιδευτικούς του/των παιδιού/ών σας | ① ② ③ ④ |

B. Οργάνωση σχολείου

- | | |
|--|---------|
| 5. Αξιολογήστε την οργάνωση του σχολείου | ① ② ③ ④ |
| 6. Έχετε ενημερώσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς από την αρχή της χρονιάς για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί σας; | ① ② ③ ④ |
| 7. Αξιολογήστε τον τρόπο ενημέρωσης του σχολείου για την πρόοδο του/ων παιδιού/ών σας | ① ② ③ ④ |

Γ. Σχέσεις

- | | |
|--|---------|
| 8. Είναι καλή και στενή η συνεργασία που έχετε αναπτύξει με τους καθηγητές/τριες; | ① ② ③ ④ |
| 9. Η συνεργασία με τους καθηγητές/τριες έχει συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης του παιδιού σας στο σχολείο; | ① ② ③ ④ |
| 10. Αξιολογήστε τις σχέσεις του/ων παιδιού/ών σας με τους συμμαθητές του | ① ② ③ ④ |
| 11. Επιστρέφει το παιδί σας ευχαριστημένο από το σχολείο; | ① ② ③ ④ |

Δ. Εκπαιδευτικά προγράμματα

12. Είστε ικανοποιημένοι από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο σε εκπαιδευτικά προγράμματα και λοιπές εκδηλώσεις; ① ② ③ ④
13. Κρίνετε θετικά τη συμμετοχή των μαθητών σε καινοτόμα προγράμματα και δραστηριότητες; ① ② ③ ④
14. Συμμετέχετε στις δράσεις και στις ημερίδες που διοργανώνει το σχολείο; ① ② ③ ④
15. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που διαπλάθεται η προσωπικότητα του παιδιού σας στη σχολική κοινότητα; ① ② ③ ④

Ε. Υποδομές σχολείου

16. Πώς κρίνετε τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις του σχολείου; ① ② ③ ④
17. Πώς αξιολογείτε τα ηλεκτρονικά μέσα του σχολείου (ιστοσελίδα-μέσα κοινωνικής δικτύωσης); ① ② ③ ④
18. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παραπάνω; ① ② ③ ④

Στ. Αξιολόγηση

19. Είστε θετικοί στην πραγματοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης; ① ② ③ ④
20. Παρατηρήσατε κάποια βελτίωση σε σχέση με την εφαρμογή της προηγούμενης διαδικασίας; (Απαντάτε μόνο εάν συμμετείχατε στην προηγούμενη διαδικασία) ① ② ③ ④

Παρατηρήσεις και σχόλια:

Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.3. Εκπαιδευτικοί

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τη διεύθυνση για την ανάπτυξη των μελλοντικών σχολικών δραστηριοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανωνύμως από τους εκπαιδευτικούς.

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-18 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ερωτήματα

A. Συνεργασία με συναδέλφους

- | | |
|---|---------|
| 1. Αξιολογήστε γενικά τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας. | ① ② ③ ④ |
| 2. Πως κρίνετε το επίπεδο συνεργασίας με τους συναδέλφους σας στις ομάδες εργασίας και στα project που συμμετέχετε; | ① ② ③ ④ |
| 3. Υπάρχει ευγενή άμιλλα μεταξύ των καθηγητών στις διάφορες στοχεύσεις του σχολείου; | ① ② ③ ④ |
| 4. Συνεργάζεστε για θέματα σχολείου ή μη με τους συναδέλφους σας; | ① ② ③ ④ |

B. Συνεργασία με το σχολείο

- | | |
|---|---------|
| 5. Αξιολογήστε τις σχέσεις σας με τη διεύθυνση. (επίπεδο συνεργασίας) | ① ② ③ ④ |
| 6. Πόσο σας έχει βοηθήσει το σχολείο σε θέματα: | |
| A) επιμόρφωσης | ① ② ③ ④ |
| B) τεχνογνωσίας | ① ② ③ ④ |
| Γ) οργάνωσης δραστηριοτήτων | ① ② ③ ④ |
| Δ) οργάνωσης μαθημάτων | ① ② ③ ④ |
| E) αξιολόγησης | ① ② ③ ④ |
| 7. Αξιολογήστε την οργάνωση του σχολείου | ① ② ③ ④ |

Γ. Συνεργασία με μαθητές

- | | |
|--|---------|
| 8. Αξιολογήστε τις σχέσεις σας με τους μαθητές. | ① ② ③ ④ |
| 9. Κατά πόσο συνεργάζεστε με τους μαθητές σας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων; | ① ② ③ ④ |

Δ. Συνεργασία με γονείς

- | | |
|--|---------|
| 10. Έχετε καλή συνεργασία με τους γονείς αναφορικά με την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους; | ① ② ③ ④ |
| 11. Έχετε ενημερωθεί από τους γονείς αναφορικά με την | ① ② ③ ④ |

προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή;

Ε. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς

12. Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με Σχολικούς συμβούλους όσον αφορά:

α) τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

① ② ③ ④

β) την ενδοσχολική σας δραστηριότητα

① ② ③ ④

γ) την επιμόρφωσή σας

① ② ③ ④

δ) την υλοποίηση δράσεων

① ② ③ ④

13. Αξιολογήστε τη συνεργασία σας με άλλους φορείς της Εκπαίδευσης

① ② ③ ④

Στ. Υποδομές σχολείου

14. Αξιολογήστε τις εγκαταστάσεις και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου

① ② ③ ④

15. Αξιολογήστε τα ηλεκτρονικά μέσα του σχολείου

① ② ③ ④

Ζ. Διαδικασία αξιολόγησης

16. Είστε θετικοί στην πραγματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου;

① ② ③ ④

17. Εκτιμάτε πως η διαδικασία της αξιολόγησης από τους μαθητές σας βοήθησε στη βελτίωση της διδασκαλίας; (απαντάτε μόνο εάν έχετε λάβει μέρος στην προηγούμενη διαδικασία)

① ② ③ ④

18. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου;

① ② ③ ④

Παρατηρήσεις-σχόλια:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Έντυπα

ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ (Παιδαγωγική δράση)

Όνοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	

Διδακτικά μέσα

(Παρακαλώ απαντήστε σχετικά με την εντατική χρήση των διδακτικών μέσων, χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη. *)

* 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ

1. Βιντεοπροβολέας	① ② ③ ④
2. Διαδραστικός πίνακας	① ② ③ ④
3. Διαδίκτυο	① ② ③ ④
4. Ακουστικά μέσα	① ② ③ ④
5. Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης	① ② ③ ④
6. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	① ② ③ ④
7. Έντυπο υλικό-Βοηθήματα	① ② ③ ④
8. Ηλεκτρονικές εφαρμογές	① ② ③ ④
9. Πειράματα (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
10. Μουσική	① ② ③ ④
11. Εκπαιδευτικές εκδρομές	① ② ③ ④
12. Ημερίδες-Διαλέξεις	① ② ③ ④
13. Συνεργασία και εκδηλώσεις με διάφορους φορείς	① ② ③ ④
14. Άλλο	① ② ③ ④

Αναφέρατε άλλα διδακτικά μέσα:

.....

.....

.....

.....

.....

Μέθοδοι διδασκαλίας

(Παρακαλώ απαντήστε σχετικά με την εντατική χρήση των μεθόδων διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη. *)

* 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ

1. Δασκαλοκεντρική	① ② ③ ④
2. Ομαδοσυνεργατική	① ② ③ ④
3. Ερευνητική	① ② ③ ④
4. Βιωματική	① ② ③ ④
5. Διαθεματική	① ② ③ ④
6. Αυτοσχεδιασμός	① ② ③ ④
7. Εκπαιδευτικό-Ερευνητικό πρόγραμμα	① ② ③ ④
8. Άλλη	① ② ③ ④

Αναφέρατε άλλη δική σας μέθοδο διδασκαλίας:

.....

.....

.....

.....

.....

Υποδομές

(Παρακαλώ απαντήστε σχετικά με την εντατική χρήση των υποδομών, χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη. *)

* 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ

1. Γυμναστήρια (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
2. Γηπεδικές εγκαταστάσεις (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
3. Κολυμβητήριο (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
4. Εργαστήριο Φυσικής (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
5. Εργαστήριο Χημείας-Βιολογίας (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
6. Αίθουσα Πληροφορικής	① ② ③ ④
7. Αίθουσα Μουσικής (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
8. Αίθουσες Διδασκαλίας	① ② ③ ④
9. Αίθουσα Διαλέξεων	① ② ③ ④
10. Αναγνωστήριο-Βιβλιοθήκη	① ② ③ ④
11. Αίθουσα θεάτρου	① ② ③ ④
12. Αίθουσα Καλλιτεχνικών (απαντάτε εάν σας αφορά)	① ② ③ ④
13. Εξωτερικό αμφιθέατρο	① ② ③ ④
14. Φωτοαντιγραφικό κέντρο	① ② ③ ④
15. Γραφεία εκπαιδευτικών	① ② ③ ④
16. Γραφείο Γραμματειακής υποστήριξης	① ② ③ ④
17. Γραφείο Μηχανογράφησης	① ② ③ ④

Σημειώστε, εάν είστε υπεύθυνος για τη συντήρηση, την εποπτεία, τον εμπλουτισμό ή την ανανέωση κάποιου χώρου στο σχολείο (π.χ. εργαστήριο Φυσικής, αίθουσα πληροφορικής, βιβλιοθήκη, κ.α.):

.....

.....

.....

.....

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ
ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ
(Επιστημονική και ενδοσχολική δραστηριότητα)

Όνοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	
Χρον. Γέννησης	

Α. Γενικά ακαδημαϊκά στοιχεία

1 ^ο Πτυχίο	
Μεταπτυχιακός τίτλος	
Διδακτορικός τίτλος	
Άλλα Πτυχία/ 2 ^η ειδικότητα	
Ξένες γλώσσες	
Πτυχίο Η/Υ	
Μονογραφίες	
Βιβλία (ISBN)	
Επιμέλεια Βιβλίων	
Άρθρο σε περιοδικό ή Συλλογικό τόμο	
Ανακοίνωση σε Συνέδριο	
Συμμετοχή σε Συνέδριο	
Επιμόρφωση-Σεμινάρια	
Συνεργασίες με φορείς (ελληνικούς-διεθνείς)	

Β. Ενδοσχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα

Προϋπηρεσία στο σχολείο	
Σχέδια Διδασκαλίας (Ναι/Όχι)	
Συγγραφικό έργο για το Σχολείο	
Καινοτόμες δράσεις	
Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικό πρόγραμμα	
Άλλες Σχολικές Δραστηριότητες	
Κοινωνικές Δράσεις-Εθελοντισμός στα πλαίσια του σχολείου	
Βραβεύσεις	

Γ. Εξωσχολική δραστηριότητα και Προϋπηρεσία

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	
Προϋπηρεσία σε άλλους φορείς	
Συμμετοχή σε Ερευνητικό πρόγραμμα (εκτός σχολικής μονάδας)	
Δράσεις	
Βραβεύσεις	
Κοινωνικές Δράσεις- Εθελοντισμός	

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

**ΕΤΗΣΙΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ**

Όνοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	
Μάθημα	
Τάξη	

Α. Σκοπός-στόχοι του γνωστικού αντικειμένου

1. Γενικός σκοπός μαθήματος
2. Ειδικοί στόχοι

Β. Γενική περιγραφή και οργάνωση μαθήματος-γνωστικού αντικειμένου

Γ. Κριτήρια Επιτυχίας της διδασκαλίας

Δ. Μεθοδολογία διδασκαλίας

1. Αναφορά στις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν
2. Θεωρητικό πλαίσιο
3. Διαδικασίες υλοποίησης
4. Συνεργασία με άλλους φορείς
5. Κανόνες και αρχές

Ε. Μέσα διδασκαλίας

1. Μέσα
2. Υλικοτεχνικός εξοπλισμός
3. Εκπαιδευτικό υλικό-βιβλιογραφία

Στ. Διδακτέα Ύλη-Θεματικές

1. Γενικές Θεματικές
2. Ειδικές Θεματικές

Ζ. Χρονοδιάγραμμα

Θεματική	Εκτιμώμενη Χρονική διάρκεια παράδοσης	Εκτιμώμενος αριθμός διδακτικών ωρών

Η. Διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης

1. Μέσα και μέθοδος παρακολούθησης και αξιολόγησης

2. Αρχειακό υλικό

3. Τρόπος και πλάνο βαθμολόγησης

Υπογραφή εκπαιδευτικού

**ΕΤΗΣΙΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΣΧΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ**

Τίτλος Δράσης:

Κατηγορία:

Πράξη Ανάθεσης:

Υπεύθυνος δράσης	Ειδικότητα
Ομάδα εργασίας-Συνεργάτες	

Α. Αναγκαιότητα υλοποίησης της δράσης

1. Λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίηση της δράσης
2. Αλληλεπίδραση με άλλες δράσεις του σχολείου

Β. Σκοπός-στόχοι της δράσης

1. Σκοπός της δράσης
2. Ειδικοί στόχοι

Γ. Κριτήρια Επιτυχίας της δράσης

Δ. Μεθοδολογία

1. Στρατηγική εφαρμογής-Οργάνωση
2. Συνεργασία με άλλους φορείς
3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου
4. Θεωρητικό πλαίσιο της δράσης-Μέθοδοι διδασκαλίας
5. Θεματικές δράσης

Ε. Μέσα-Πόροι

1. Ανθρώπινο δυναμικό
2. Υλικοτεχνικός εξοπλισμός
3. Μέσα διδασκαλίας
4. Εκπαιδευτικό υλικό-βιβλιογραφία

Στ. Χρονοδιάγραμμα

Διαδικασίες υλοποίησης

Α. Χρονικό διάστημα

Β. Φάσεις

Γ. Αριθμός συναντήσεων

Ζ. Διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης

1. Μέσα παρακολούθησης και αξιολόγησης

2. Αρχειακό υλικό

3. Μέθοδος αξιολόγησης

4. Ποιοι αξιολογούνται

Η. Διάχυση

1. Δυνατότητες διάχυσης και παρουσίασης του αποτελέσματος της δράσης

2. Πιθανοί τρόποι διάχυσης

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

ΕΤΗΣΙΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΣΧΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΩΤΟΤΥΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ

Μέθοδος:

Είδος:

Ονοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	
Μάθημα	
Τάξη	
Τμήμα	

Α. Αναγκαιότητα υλοποίησης μεθόδου

1. Λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίηση της μεθόδου
2. Αλληλεπίδραση με άλλα γνωστικά αντικείμενα

Β. Σκοπός-στόχοι της μεθόδου

1. Σκοπός
2. Ειδικοί στόχοι

Γ. Περιγραφή

Δ. Κριτήρια Επιτυχίας

Ε. Μεθοδολογία

1. Οργάνωση
2. Συνεργασία με άλλους φορείς
3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου
4. Θεωρητικό πλαίσιο
5. Θεματικές

Στ. Μέσα-Πόροι

1. Ανθρώπινο δυναμικό
2. Υλικοτεχνικός εξοπλισμός
3. Μέσα διδασκαλίας
4. Εκπαιδευτικό υλικό-βιβλιογραφία

Ζ. Χρονοδιάγραμμα

Διαδικασίες υλοποίησης

Α. Χρονικό διάστημα

Β. Φάσεις

Γ. Αριθμός εφαρμογής

Η. Διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης

1. Μέσα και μέθοδοι παρακολούθησης και αξιολόγησης

2. Αρχειακό υλικό

3. Ποιοι αξιολογούνται

Θ. Διάχυση

1. Δυνατότητες διάχυσης και παρουσίασης του αποτελέσματος της μεθόδου

2. Πιθανοί τρόποι διάχυσης

3. Χρησιμοποίηση μεθόδου σε άλλα γνωστικά αντικείμενα

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

Έντυπο Υλοποίησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Μαθήματος Σχολικό έτος

Ονοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	

1. Διαδικασίες

A. Μάθημα

B. Θεματικές-ενότητες που παρουσιάστηκαν

Γ. Τελικό χρονοδιάγραμμα παρουσίασης

Δ. Διαδικασίες υλοποίησης

1. Παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αρχικό προγραμματισμό;

Ναι ☐ Όχι ☐

2. Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν συνολικά το μάθημα:

3. Ποσοστό της ύλης που καλύφθηκε:

4. Καταγράψτε τα βασικά αντικείμενα των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος:

Παρατηρήσεις/σχόλια/ επισημάνσεις:

--

2. Αποτίμηση ενεργειών και διαδικασιών παράδοσης

Ποιότητα ομαδικής εργασίας:	1	2	3	4
α. Ενεργός συμμετοχή/συμβολή κάθε εμπλεκόμενου στο μάθημα				
β. Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας				
γ. Δημιουργική επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές				
δ. Ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα				
Αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων				
α. Αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου				
β. Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών ανάλογα με την εμπειρία και τις δυνατότητές τους.				
Αποτελεσματική διαχείριση				
α. Αποτελεσματική οργάνωση και συντονισμός του μαθήματος				
β. Συστηματική παρακολούθηση της πορείας του μαθήματος (συστηματική καταγραφή ενεργειών, τακτική συλλογή και επεξεργασία δεδομένων, εισαγωγή έγκαιρων διαμορφωτικών παρεμβάσεων).				
γ. Διασφάλιση επαρκούς υποστήριξης (π.χ. επιμόρφωσης, τεχνικής υποστήριξης κλπ.) για την επιτυχία του μαθήματος				
Ανάπτυξη συνεργασιών				
α. Ουσιαστική συνεργασία με την μαθητική κοινότητα.				
β. Εποικοδομητική επικοινωνία/συνεργασία σχολείου-γονέων.				
γ. Εποικοδομητική επικοινωνία/συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο.				

δ. Αξιοποίηση άλλων φορέων, της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας				
---	--	--	--	--

Παρατηρήσεις/σχόλια/επισημάνσεις:

--

3. Αποτελεσματικότητα

Επίτευξη στόχων / κριτηρίων επιτυχίας

	1	2	3	4
Επιτεύχθηκαν οι στόχοι και τα κριτήρια επιτυχίας που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό.				
Καλύφθηκαν οι ανάγκες των μαθητών.				

Παρατηρήσεις / σχόλια/ επισημάνσεις:

--

4. Συμπεράσματα

A. Κύρια αποτελέσματα

Καταγράφονται συνοπτικά τα θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά την παράδοση του μαθήματος:

Καταγράφονται συνοπτικά τα προβλήματα/ δυσκολίες που αναδείχθηκαν κατά την παράδοση του μαθήματος:

B. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Καταγράφονται συνοπτικά τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων:

Γ. Πρόσθετες ενέργειες

Καταγράφονται συνοπτικά τυχόν ενέργειες που απαιτούνται για τη βελτίωση της παράδοσης του μαθήματος:

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

**ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ-ΜΕΘΟΔΩΝ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Σχολικό έτος**

Ονοματεπώνυμο	
Ειδικότητα	

Αξιολόγηση Δράσης

A. Τίτλος Δράσης

B. Φάσεις δράσης και διάρκεια υλοποίησης

Γ. Συνοπτική παρουσίαση δράσης

Δ. Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων δράσης

E. Διαδικασίες υλοποίησης

1. Η δράση, όπως υλοποιήθηκε, παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αρχικό σχεδιασμό;

Ναι ☐ Όχι ☐

2. Είστε υπεύθυνος της δράσης; Ναι ☐ Όχι ☐

3. Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν:

4. Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν:

5. Συμμετείχαν:

Γονείς ☐ Σχολικός Σύμβουλο ☐

Φορείς της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου ☐ Άλλος:

6. Στο πλαίσιο της δράσης πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν, ναι σε ποιους:

A. σε εκπαιδευτικούς ☐ ώρες επιμόρφωσης:

Φορέας επιμόρφωσης:

B. σε μαθητές ☐ ώρες επιμόρφωσης:

Φορέας επιμόρφωσης:

Γ. σε γονείς ☐ ώρες επιμόρφωσης:

Φορέας επιμόρφωσης:

Γενικές εκτιμήσεις:

1. Τα αποτελέσματα της δράσης ανταποκρίνονται στους στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

2. Τα αποτελέσματα της δράσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

3. Τα αποτελέσματα της δράσης συνέβαλαν στη βελτίωση των γνώσεων και στην αλλαγή του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

4. Τα αποτελέσματα της δράσης ενσωματώθηκαν στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

5. Η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δράσης συνιστά μια καλή πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλες Σχολικές Μονάδες;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μεθόδου

A. Ονομασία μεθόδου

--

B. Θεματικές και διάρκεια υλοποίησης

--

Γ. Συνοπτική παρουσίαση μεθόδου

--

Δ. Διαδικασίες υλοποίησης

1. Η μέθοδος, όπως υλοποιήθηκε, παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αρχικό σχεδιασμό;

Ναι ☐ Όχι ☐

2. Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν:

Γενικές εκτιμήσεις:

1. Τα αποτελέσματα της μεθόδου ανταποκρίνονται στους στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

2. Τα αποτελέσματα της μεθόδου ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

3. Τα αποτελέσματα της μεθόδου συνέβαλαν στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

4. Τα αποτελέσματα της μεθόδου ενσωματώθηκαν στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

5. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνιστά μια καλή πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλες Σχολικές Μονάδες;

καθόλου ☐ λίγο ☐ αρκετά ☐ πολύ ☐

Υπογραφή Εκπαιδευτικού

**ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ**

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού	
Ειδικότητα	
Τελική Βαθμολογία	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κατηγορίες Αξιολόγησης

1. Εκπαιδευτικό περιβάλλον

Βαθμολογία Κατηγορίας	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κριτήρια κατηγορίας

Α. Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες

Β. Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη

Γ. Οργάνωση της σχολικής τάξης

2. Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας

Βαθμολογία Κατηγορίας	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κριτήρια κατηγορίας

Α. Βαθμός πρόσληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών

Β. Στόχοι και περιεχόμενο

Γ. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

3. Διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας

Βαθμολογία Κατηγορίας	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κριτήρια κατηγορίας

Α. Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία

Β. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

Γ. Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης

Δ. Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

4. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια

Βαθμολογία Κατηγορίας	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κριτήρια κατηγορίας

Α. Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις

Β. Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο – αξιολόγησή της

Γ. Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

5. Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη

Βαθμολογία Κατηγορίας	
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	

Κριτήρια κατηγορίας

Α. Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

Β. Επαγγελματική ανάπτυξη

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Πηγές Τεκμηρίωσης

- Πρακτικά συνεδριάσεων
- Ατομικός φάκελος εκπαιδευτικού
- Έκθεση αξιολόγησης σχολείου
- Συστηματική διερεύνηση-Έρευνα-Αξιολόγηση μαθημάτων-δραστηριοτήτων-μεθόδων
- Απογραφικά δελτία εκπαιδευτικού
- Ενδιάμεση αξιολόγηση/ανατροφοδότηση
- Ετήσιος προγραμματισμός
- Σχολικό αρχείο
- Προσωπικό αρχείο Διευθυντή/καθημερινή παρατήρηση

Ο/Η Διευθυντής/τρια

Β. Συμβουλευτική

1. Τεστ

ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	
Ηλικία	

Μ' αυτό το τεστ μπορείς να δεις ποια είναι τα επαγγελματικά σου ενδιαφέροντα. Τα ενδιαφέροντα είναι βασική πλευρά της προσωπικότητάς μας. Εκφράζουν ό,τι μας αρέσει (εκδήλωση ενδιαφέροντος) και ό,τι δεν μας αρέσει (έλλειψη ενδιαφέροντος). Καλλιεργούνται δε μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που αναλαμβάνουμε (π.χ. ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες, χόμπυ κλπ.). Το **να κάνεις αυτό που σου αρέσει** παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην επιλογή των εκπαιδευτικών σου πλάνων και των επαγγελματικών σου επιλογών.

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του τεστ:

Αυτό το ερωτηματολόγιο εξετάζει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα κάθε ατόμου. Αποτελείται από 52 προτάσεις που περιγράφουν διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και σκέψου κατά πόσο θα σου άρεσε (ή όχι) να ασχοληθείς με τη δραστηριότητα που περιγράφεται σαν να πρόκειται για το κύριο επάγγελμά σου (άσχετα με το αν νιώθεις ότι μπορείς ή δεν μπορείς να την ασκήσεις με επιτυχία).

Είναι σημαντικό να απαντήσεις με **ειλικρίνεια και συνέπεια**, δίνοντας την πρώτη αυθόρμητη απάντηση που σου έρχεται στο μυαλό, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Για κάθε πρόταση που διαβάζεις, προτείνονται 4 διαφορετικές εκδοχές (αριθμημένες από το 1 ως το 4) από τις οποίες μπορείς να επιλέξεις. Χρησιμοποίησε μπλε ή μαύρο στυλό. Γέμισε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σου. Θα σημειώσεις, λοιπόν, κάθε φορά τον αριθμό που εκφράζει την απάντηση που θέλεις να δώσεις. Τα περισσότερα άτομα χρειάζονται περίπου 25-30' για να συμπληρώσουν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Καλό είναι αφού ξεκινήσεις το ερωτηματολόγιο να το ολοκληρώσεις.

Παράδειγμα:

Να εργάζομαι ως υπάλληλος σε ξενοδοχείο ή άλλη τουριστική επιχείρηση.

Διαλέγεις το νούμερο ένα (1), αν είναι πολύ ενδιαφέρον να ασχοληθείς με τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα.	1 Πολύ ενδιαφέρον
Διαλέγεις το νούμερο δύο (2), αν είναι ενδιαφέρον να ασχοληθείς με τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα.	2 Ενδιαφέρον
Διαλέγεις το νούμερο τρία (3), αν είναι ελαφρώς ενδιαφέρον να ασχοληθείς με τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα.	3 Ελαφρώς ενδιαφέρον
Διαλέγεις το νούμερο τέσσερα (4), αν δεν είναι καθόλου ενδιαφέρον να ασχοληθείς με τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα.	4 Καθόλου ενδιαφέρον

1. Μου αρέσει η συντήρηση, εγκατάσταση ή επιδιόρθωση υπολογιστών
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
2. Μου αρέσει να δοκιμάζω καινούριες συνταγές
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
3. Μου αρέσει να βοηθώ μια επιχείρηση ή ένα πελάτη να πετυχαίνει τους στόχους
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
4. Μου αρέσει να διδάσκω στους ανθρώπους νέες δεξιότητες
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
5. Μου αρέσει να φροντίζω τους ανθρώπους, ακόμη και τους άγνωστους
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
6. Μου αρέσει να γράφω βιβλία, άρθρα, εκθέσεις ή θεατρικά έργα
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
7. Μου αρέσει να ερμηνεύω δεδομένα/αριθμούς και να λύνω προβλήματα
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
8. Μου αρέσει να ανακαλύπτω γιατί και πως τα χημικά ενεργούν μεταξύ τους
 - ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον

9. Μου αρέσει να επιλύω εγκλήματα
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
10. Μου αρέσει να μαθαίνω για τις ανθρώπινες σχέσεις και την ψυχολογία
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
11. Μου αρέσει να σχεδιάζω κοστούμια και σκηνικά
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
12. Μου αρέσει να εμπνέω και να παρακινώ τους άλλους να πετυχαίνουν τους στόχους τους
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
13. Μου αρέσει να μαθαίνω προγράμματα υπολογιστών
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
14. Μου αρέσει να γνωρίζω ποια είναι τα φρούτα και λαχανικά εποχής
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
15. Μου αρέσει να μάθω πως ξεκινά μια επιχείρηση
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
16. Μου αρέσει να εκπαιδεύω υπαλλήλους
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον

17. Μου αρέσει να μάθω πως λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

18. Μου αρέσει να ερευνώ και να ετοιμάζω εκθέσεις αναφοράς

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

19. Μου αρέσει να σχεδιάζω κτήρια, αεροπλάνα, γέφυρες, μηχανές, κ.α

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

20. Μου αρέσει να μελετώ την υδρόβια ζωή στο περιβάλλον της

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

21. Μου αρέσει να υπηρετώ την κοινότητα και να την προστατεύω

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

22. Μου αρέσει να μελετώ τα πολιτικά γεγονότα

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

23. Μου αρέσει να είμαι κριτικός τέχνης

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

24. Μου αρέσει να προπονώ ανθρώπους

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

25. Μου αρέσει να διορθώνω τεχνικές βλάβες

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

26. Μου αρέσει να μαγειρεύω για ένα πάρτι

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

27. Μου αρέσει να διασφαλίζω ότι μια επιχείρηση θα φτάσει στους στόχους της

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

28. Μου αρέσει να κάνω μάθημα σε τάξη

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

29. Μου αρέσει να βοηθώ τους ετοιμοθάνατους, τους αρρώστους και τους ταλαιπωρημένους

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

30. Μου αρέσει να προετοιμάσω μια δημόσια παρουσίαση

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

31. Μου αρέσει να λύνω μαθηματικά προβλήματα

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

32. Μου αρέσει να παρακολουθώ τις αλλαγές του καιρού ή τις μεταναστεύσεις των ζώων

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

33. Μου αρέσει να βοηθώ την κοινωνία σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή καταστροφής
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
34. Μου αρέσει να σπουδάσω ηθική και φιλοσοφία
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
35. Μου αρέσει να παίζω ένα μουσικό όργανο ή να συνθέτω μουσική στον υπολογιστή
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
36. Μου αρέσει να ηγούμαι πρωτοπόρες δράσεις
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
37. Μου αρέσει να γράφω τον κωδικό για μια ιστοσελίδα ή ένα πρόγραμμα
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
38. Μου αρέσει να φτιάχνω μια τούρτα γάμου
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
39. Μου αρέσει να είμαι προϊστάμενος, να προσλαμβάνω και να καθοδηγώ τους άλλους
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
40. Μου αρέσει να διδάσκω τους άλλους πώς να κάνουν κάτι
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον

41. Μου αρέσει να εξετάζω την κατάσταση ενός ασθενούς
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
42. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία και άρθρα
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
43. Μου αρέσει να αναλύω στατιστικά δεδομένα και τάσεις
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
44. Μου αρέσει να ερευνώ τις κλιματικές αλλαγές πάνω στη φύση
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
45. Μου αρέσει να διασφαλίζω ότι εφαρμόζεται ο νόμος
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
46. Μου αρέσει να μελετώ άλλους πολιτισμούς και θρησκείες
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
47. Μου αρέσει να δουλεύω στο θέατρο ως ηθοποιός, μηχανικός σκηνής ή σκηνοθέτης
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον
48. Μου αρέσει να συμβουλευώ για υγιεινό τρόπο διαβίωσης
- ① Πολύ ενδιαφέρον
 - ② Ενδιαφέρον
 - ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
 - ④ Καθόλου ενδιαφέρον

49. Μου αρέσει να χρησιμοποιώ την τεχνολογία κάθε μέρα

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

50. Μου αρέσει να δουλεύω στο ύπαιθρο καθημερινά

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

51. Μου αρέσει να βοηθώ ανθρώπους που έχουν ανάγκη

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

52. Μου αρέσει να κατασκευάζω ή να διορθώνω πράγματα

- ① Πολύ ενδιαφέρον
- ② Ενδιαφέρον
- ③ Ελαφρώς ενδιαφέρον
- ④ Καθόλου ενδιαφέρον

ΤΕΣΤ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	
Ηλικία	

Το τεστ των εργασιακών αξιών μπορεί να σε βοηθήσει να ξεκαθαρίσεις **τι θέλεις να σου προσφέρει η εργασία**. Είναι σημαντικό να έχεις προσδιορίσει τις αξίες σου όταν σχεδιάζεις τη σταδιοδρομία σου. Τι θα σε έκανε να επιλέξεις ένα επάγγελμα αντί ενός άλλου. Φαντάσου ότι έχεις ήδη ξεκινήσει τη σταδιοδρομία σου. Φαντάσου τι θα σε έκανε να νιώθεις ικανοποίηση και επιτυχία. Φαντάσου τι θα σε ανάγκαζε να αποφασίσεις να παραιτηθείς. Το συγκεκριμένο τεστ περιλαμβάνει εννέα βασικές κλίμακες εργασιακών αξιών και από τα αποτελέσματα που θα πάρεις από αυτό θα καταλάβεις ποιες είναι οι πιο σημαντικές εργασιακές αξίες που κατευθύνουν τις επιλογές σου.

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του τεστ:

Σ' αυτό το τεστ θα βρεις 36 αντιθετικά ζευγάρια. Θα πρέπει κάθε φορά να επιλέξεις μία από τις δύο εργασιακές αξίες που θεωρείς σημαντική ή όχι για τη δουλειά σου. Πάντα θα πρέπει να κάνεις μια επιλογή. Επομένως, πρέπει πάντα να κάνεις μια επιλογή από τις δύο αξίες που σε αντιπροσωπεύει σαν άτομο. Πρέπει να επιλέξεις κάτι ακόμη και αν φαίνεται ότι δεν σου ταιριάζει.

Κύκλωσε την επιλογή σου.

Τι προτιμάς;

Ένα καλύτερο κόσμο	ή	Εργασιακή ασφάλεια
Μόνιμος υπάλληλος	ή	Κοινωνική επαφή στην εργασία
Υλικό κέρδος	ή	Αυθεντικότητα
Δημιουργικότητα	ή	Δικτύωση
Υψηλότερο μισθό	ή	Μεγαλύτερη εξουσία
Οικονομική ανεξαρτησία	ή	Το να είσαι καλός σε κάτι
Να βοηθάς τους άλλους	ή	Να εφευρίσκεις πράγματα
Να είσαι χρήσιμος για την κοινωνία	ή	Να είσαι ανεξάρτητος
Φαντασία	ή	Μελέτη
Αυθεντικότητα	ή	Κοινωνικότητα
Να σχεδιάζεις	ή	Να είσαι σημαντικός

Πρωώθηση καλού	ή	Άσκηση επιρροής
Σταθερή εργασία	ή	Εξειδίκευση
Επιδεξιότητα	ή	Εξωστρέφεια
Λεπτομέρειες	ή	Παρουσίαση
Αυτονομία	ή	Εργασιακή σταθερότητα
Να κάνεις κάτι δικό σου	ή	Να είσαι υπό έλεγχο
Ελευθερία	ή	Εξειδίκευση
Ευελιξία	ή	Συνεργασία
Άθικτος	ή	Γεμάτος σεβασμός
Να βγάλεις χρήματα άμεσα	ή	Να έχεις εξασφαλισμένο εισόδημα
Γιάπης	ή	Ανθρωπιστής
Να βγάλεις πολλά χρήματα	ή	Να έχεις πολλούς φίλους
Να είσαι εκατομμυριούχος	ή	Να σου αποδίδουν σεβασμό
Να μεταδίδεις αξίες	ή	Να είσαι ειδικός
Να υπηρετείς το γενικό καλό	ή	Να έχεις πολλές κοινωνικές επαφές
Να βοηθάς τους άλλους	ή	Να έχεις υψηλή κοινωνική θέση
Πάγιο εισόδημα	ή	Σημαντικούς φίλους
Αποφυγή ρίσκων	ή	Πρεστίζ
Να είσαι αποφασισμένος	ή	Να είσαι εξειδικευμένος
Πλούτο	ή	Ανεξαρτησία
Καινοτομία	ή	Αυτονομία
Φαντασία	ή	Ασφάλεια
Επιρροή	ή	Φιλία
Έλεγχος	ή	Κύρος
Πολλές φιλίες	ή	Προνομιούχα ομάδα

ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	
Ηλικία	

Σύμφωνα με τη θεωρία των ομαδικών ρόλων υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ρόλων μέσα σε μια ομάδα. Αυτοί οι ρόλοι μπορεί να λειτουργικοί, οργανωτικοί, προσωπικοί ή ακόμη και επιδέξιοι. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από συγκεκριμένους ρόλους ανάλογα με τους στόχους που θέλει να επιτύχει. Μια ομάδα που δεν έχει την κατάλληλη σύνθεση μπορεί να οδηγηθεί σε αποτυχία. Παραδείγματος χάρη, εάν μια ομάδα αποτελείται αποκλειστικά από δημιουργικά άτομα, τότε θα παράγει πολλές ιδέες, αλλά καμία από αυτές δεν θα υλοποιείται. Μια ομάδα που αποτελείται μόνο από ειδικούς μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τη γενική εικόνα. Μια ομάδα λοιπόν θα λειτουργήσει καλύτερα εάν γνωρίζει τους διαφορετικούς ρόλους που χρειάζεται να έχει, ώστε να φτάσει στον απαιτούμενο στόχο. Γι' αυτό και οφείλει να συμπεριλάβει αυτούς τους ρόλους μέσα στην ομάδα. Είναι ευκαιρία λοιπόν να ανακαλύψεις και το δικό σου ρόλο.

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του τεστ:

Αυτό το τεστ θα σε βοηθήσει να καθορίσεις ποιος ρόλος σου ταιριάζει μέσα σε μια ομάδα. Σ' αυτό το τεστ θα βρεις 36 αντιθετικά ζευγάρια. Για το κάθε ζευγάρι δραστηριοτήτων ή χαρακτηριστικών επέλεξε ποιο σου ταιριάζει καλύτερα. Εάν και τα δύο σου ταιριάζουν, τότε οφείλεις να επιλέξεις ποιο από τα δύο ανταποκρίνεται με την προσωπικότητα και τις δυνατότητές σου καλύτερα.

Κύκλωσε την επιλογή σου.

Τι προτιμάς να είσαι;

Κοινωνικός	ή	Ενδιαφέρων
Πρακτικός	ή	Κριτικός
Τακτικός	ή	Επικοινωνιακός
Περίεργος	ή	Γεμάτος σεβασμός
Ανυπόμονος	ή	Ευαίσθητος
Λογικός	ή	Ευχάριστος
Κοινωνικός	ή	Ελεγκτικός
Συστηματικός	ή	Διπλωματικός
Εξωστρεφής	ή	Ανεξάρτητος
Οργανωτικός	ή	Αυτοσχεδιαστικός

Σταθερός	ή	Αυθεντικός
Επιστημονικός	ή	Ενστικτώδης
Φαντασιακός	ή	Καθοδηγητικός
Καινοτόμος	ή	Αναλυτικός
Φιλόδοξος	ή	Αρμονικός
Οργανωτής	ή	Αυτόνομος
Ανήσυχος	ή	Φιλικός
Ευρέως σκεπτόμενος	ή	Άνθρωπος που δεν διαφωνεί
Κοινωνικός	ή	Ατομικός
Σοβαρός	ή	Συναισθηματικός
Οραματιστής	ή	Ειδικός
Σταθερός	ή	Ευσυνείδητος
Πειθαρχημένος	ή	Προσηλωμένος στο στόχο
Ομιλητικός	ή	Μελετηρός
Συνετός	ή	Ανήσυχος
Αντικειμενικός	ή	Ειδικός
Ευφυής	ή	Στενόχωρος
Σοβαρός	ή	Ανοικτόμυαλος
Ευχάριστος	ή	Επιφυλακτικός
Λογικός	ή	Ενδιαφέρων
Φιλόδοξος	ή	Σταθερός στις διαδικασίες
Ενεργητικός	ή	Εξειδικευμένος
Ενωτικός	ή	Υπεύθυνος
Συναινετικός	ή	Συναισθηματικός
Προβληματισμένος	ή	Αμυντικός
Οραματιστής	ή	Προσεκτικός

2. Φόρμα Αποτελεσμάτων Τεστ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	

Γενικές Επαγγελματικές Κατηγορίες

- **Επικοινωνία-Λογοτεχνία-Γλώσσα**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Λογοτεχνία, Συγγραφή, Δημόσιος Λόγος, μαθήματα υπολογιστών, ανθρωπιστικές σπουδές. Σπουδές ψυχολογίας και κοινωνιολογίας θα ήταν ωφέλιμες.

Πιθανά επαγγέλματα:

Καθηγητής ξένων γλωσσών, καθηγητής λογοτεχνίας, συγγραφέας, εκδότης, συντάκτης και επιμελητής κειμένων, μεταφραστής, δημοσιογράφος, υπεύθυνος δημόσιων σχέσεων, υπεύθυνος μάρκετινγκ και προώθησης προϊόντων, ειδικός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ειδικός ερευνών και μελετών.

- **Κοινωνικές επιστήμες**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπιστικές σπουδές.

Πιθανά επαγγέλματα:

Καθηγητής κοινωνικών επιστημών, μελετητής κοινωνικών ερευνών, ψυχολόγος ή σύμβουλος, υπεύθυνος παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, κοινωνιολόγος, διεθνείς σχέσεις, πολιτικός επιστήμονας, πολιτικός, Δικηγόρος/Συνήγορος.

- **Οικονομικά-Διοίκηση επιχειρήσεων**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Σπουδές επικοινωνίας που αναπτύσσουν τον τρόπο έκφρασης και τον δημόσιο λόγο. Μαθηματικά και λογιστική είναι απαραίτητα. Μπορείς να ακολουθήσεις μαθήματα που αφορούν τη σύσταση και οργάνωση επιχειρήσεων, αλλά και ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Πιθανά επαγγέλματα:

Λογιστής, διαφημιστής, Διευθύνων λογιστής, Marketing, στέλεχος, επιχειρηματίας, καινοτόμες επιχειρήσεις, οικονομικός αναλυτής, υπεύθυνος ανθρώπινου δυναμικού, πωλητής, εταιρικός συνεργάτης, υπεύθυνος πρότζεκτ, ασφαλιστής, μεσίτης, ταξιδιωτικός πράκτορας.

- **Εκπαίδευση**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Μπορείς να σπουδάσεις το αντικείμενο που θέλεις να διδάξεις. Η τεχνολογία (χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών), ο δημόσιος λόγος και η γραφή είναι χαρακτηριστικά που πρέπει να λάβεις υπόψη σου, διότι είναι σημαντικά στο χώρο της εκπαίδευσης.

Πιθανά επαγγέλματα:

Νηπιαγωγός, Δάσκαλος, καθηγητής μέσης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμβουλος εκπαίδευσης, διευθυντής σχολείου, βιβλιοθηκονόμος, φροντιστής, δάσκαλος σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες), καθοδηγητής προγράμματος σπουδών, υπεύθυνος σχολικού-εκπαιδευτικού προσωπικού.

- **Τεχνολογία**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Θα πρέπει να πάρεις οπωσδήποτε σπουδές ηλεκτρονικών υπολογιστών και προγραμματισμού, αλλά και μαθήματα σχετικά με τα μαθηματικά. Επίσης, θα σε βοηθήσουν σημαντικά η Χημεία και η Φυσική.

Πιθανά επαγγέλματα:

Υπεύθυνος πληροφοριακών συστημάτων, δίκτυο και ασφάλεια, προγραμματιστής, ψηφιακά μέσα, μηχανική, πληροφορική, κρυπτογραφία, ρομποτική, τεχνολογία βιοκαυσίμων, εκπαιδευτής σχεδίου.

- **Εστίαση**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Αντιλαμβάνεσαι τα χαρακτηριστικά μιας επιχείρησης, ασχολείσαι με τα μαθηματικά και θέλεις να πετύχεις στη γαστρονομία.

Πιθανά επαγγέλματα:

Ιδιοκτήτης εστιατορίου, catering, φούρναρης, οινολόγος-σομελιέ, ζαχαροπλάστης, μάγειρας/σεφ, διατροφολόγος, υπεύθυνος εστιατορίου, μετρ.

- **Μαθηματικά-Μηχανική**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Αυστηρά με σπουδές πάνω στα μαθηματικά, τις επιστήμες και τους υπολογιστές.

Πιθανά επαγγέλματα:

Μηχανικός (διάφορα), προγραμματιστής, μαθηματικός, οικονομολόγος, στατιστικολόγος, φυσικός, αναλυτής δεδομένων, αρχιτέκτονας, οικονομικός αναλυτής.

- **Τέχνες**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Σπουδές πάνω στην τέχνη και στη λογοτεχνία. Είναι σημαντικό να στήσεις ένα πορτοφόλιο, για να προβάλεις τη δουλειά σου.

Πιθανά επαγγέλματα:

Τέχνη, θέατρο, μουσική, καλές τέχνες, ψηφιακή τέχνη, μουσειολόγος, βιομηχανικό σχέδιο, μοντέλο, ηθοποιός, κομμωτική, make-up, τεχνικός σκηνής, σκηνογράφος, ηχολήπτης, μουσικός παραγωγός, σχεδιαστής μόδας, σχεδιαστής εσωτερικών χώρων, σχεδιαστής βιντεοπαιχνιδιών.

- **Αθλητισμός**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Σπουδές που σχετίζονται με τη διατροφή, τη φυσική αγωγή, την ανθρώπινη βιολογία και ψυχολογία.

Πιθανά επαγγέλματα:

Προπονητής, κυνηγός ταλέντων, αθλητής, γυμναστής, αθλίατρος, διατροφολόγος, διαιτολόγος, φυσικοθεραπευτής.

- **Επάγγελμα Υγείας**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Ανθρώπινη ανατομία, βιολογία, χημεία, φυσική. Πολλά προγράμματα υγείας απαιτούν πολλά τεστ και εκθέσεις με αντικείμενα προς συμπλήρωση. Τα μαθηματικά και η γλωσσική έκφραση αποτελούν στοιχεία σημαντικά που θα επιτρέψουν την εισαγωγή και την πρόοδο σε τέτοιες σπουδές.

Πιθανά επαγγέλματα:

Ιατρός, νοσοκόμα, νοσηλεύτης, τεχνολόγος χειρουργός, οδοντίατρος, κλινικό εργαστήριο, κτηνίατρος, παροχή ιατρικών υπηρεσιών, στέλεχος υγείας.

- **Φυσικές επιστήμες**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Αυστηρά σπουδές φυσικών επιστημών.

Πιθανά επαγγέλματα:

Ζωολόγος, βιολόγος, περιβαλλοντολόγος, ανθρωπολόγος, συντηρητής, αρχαιολόγος, χημικός, καθηγητής φυσικών επιστημών, ερευνητής, αστρονόμος, γεωλόγος, γεωπόνος/φυτολόγος.

- **Νομικά/Τάξη**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Προτεινόμενες σπουδές:

Απαιτούνται χαρακτηριστικά του δημόσιου λόγου, της ικανότητας της σωστής γραφής, και φυσικά η γνώση ξένων γλωσσών.

Πιθανά επαγγέλματα:

Δικηγόρος, εγκληματολόγος, εισαγγελέας, δικαστικός, αστυνόμος, πυροσβέστης, προσωπικό ασφαλείας, δασοφύλακας.

Γενικά ενδιαφέροντα

- **Υπολογιστές**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Σχετικά επαγγέλματα:

Δίκτυο, προγραμματιστής, ψηφιακά μέσα, υπολογιστές, ρομποτική, μηχανικός υπολογιστών, σχεδιαστής ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

- **Εξωτερικές εργασίες και/ή Χειρονακτικές**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Σχετικά επαγγέλματα:

Αγρότης, καλλιεργητής, κηπουρός, φορτοεκφορτώσεις, εκπαιδευτής ζώων, αστυνομικός, πυροσβέστης, αρχαιολόγος, στρατιωτικό προσωπικό, περιβαλλοντολόγος, αρχιτέκτονας τοπίου.

- **Κατασκευές-Επιδιορθώσεις**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

Σχετικά επαγγέλματα:

Κατασκευαστής, μηχανικός (διάφορα), σιδηρουργός, ξυλουργός, ηλεκτρολόγος, επιπλοποιός, ταπετσιέρης, εγκατάσταση εξοπλισμού, υδραυλικός, εργάτης παραγωγής.

- **Προσφορά Βοήθειας**

Ποσοστό ενδιαφέροντος:

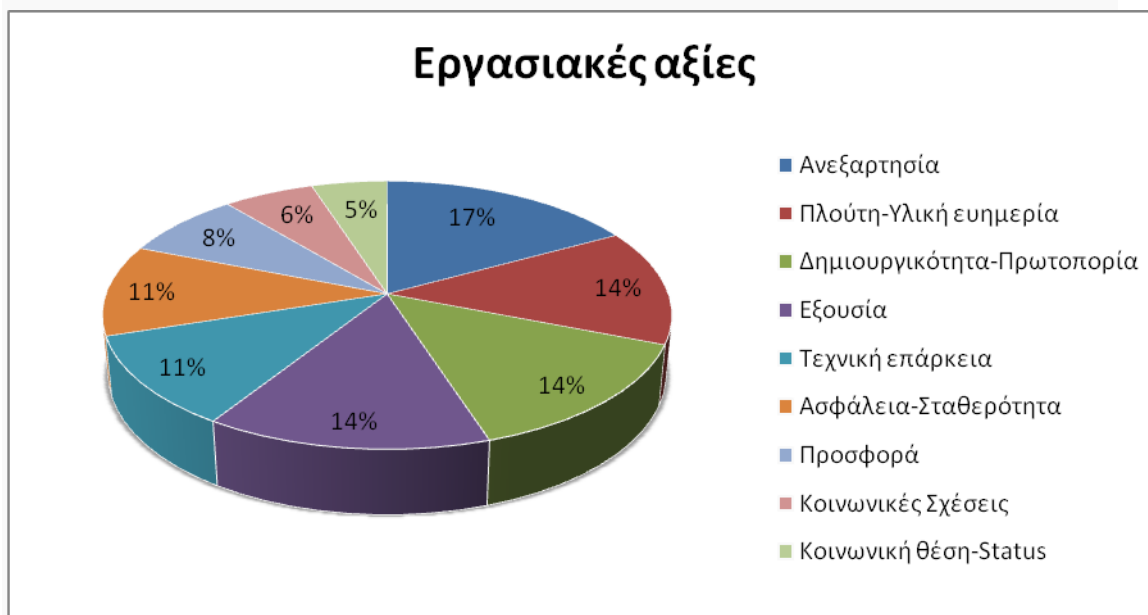
Σχετικά επαγγέλματα:

Κοινωνικός λειτουργός (διάφορα), θεραπευτής (διάφορα), σύμβουλος επανένταξης, διάφορες ιατρικές θέσεις, δάσκαλος, πνευματικός καθοδηγητής, τήρηση νόμου, πυροσβέστης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	

ΔΕΣ ΤΙΣ ΥΨΗΛΟΤΕΡΕΣ ΑΞΙΕΣ ΣΟΥ



Ανεξαρτησία/Αυτονομία

Η Αυτονομία αποτελεί μια σημαντική αξία. Οι άνθρωποι που έχουν αυτή την αξία, παρουσιάζουν την ανάγκη για ανεξαρτησία και θέλουν να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις. Δεν πρέπει να προκαλεί σε κανέναν εντύπωση ότι αυτοί οι άνθρωποι είτε είναι είτε θέλουν να είναι το αφεντικό του εαυτού τους. Οι επιλογές καριέρας τους καθορίζονται από το βαθμό που μπορούν να δουλεύουν αυτόνομα και σύμφωνα με τους δικούς τους κανόνες.

Πλούτη-Υλική Ευημερία

Ο πλούτος σχετίζεται με τη σημασία που δίνει το άτομο για το υλικό κέρδος. Το να κερδίζεις χρήματα είναι συχνά ο κυριότερος λόγος εργασίας. Ένα υψηλό εισόδημα και η προοπτική του μεγαλύτερου κέρδους αποτελεί σημαντική εργασιακή αξία και καθορίζει τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Για ένα τέτοιο άτομο, ένα υψηλό εισόδημα αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την επιτυχία.

Δημιουργικότητα-Πρωτοπορία

Ο κυριότερος στόχος αυτού του ανθρώπου είναι να βρίσκει νέες ιδέες ή προϊόντα. Η κυριότερη οπτική αυτής της αξίας είναι η καινοτομία. Ένα διαδικαστικό εργασιακό περιβάλλον (ρουτίνα) που δεν αφήνει χώρο για προσωπικές πρωτοβουλίες θα θεωρηθεί ως περιοριστικό. Οι δημιουργικοί άνθρωποι συχνά προτιμούν να εργάζονται μόνοι ή σε μικρές ομάδες.

Εξουσία

Αυτοί οι άνθρωποι θέλουν να καθορίζουν και να ρυθμίζουν τα πάντα. Η εξουσία και η επιρροή είναι σημαντικοί παράγοντες για την καριέρα τους. Καθοδηγούνται από την επιθυμία για τον έλεγχο ή την επιρροή των άλλων, του εργασιακού περιβάλλοντος ή μιας κατάστασης. Στην επιλογή επαγγέλματος, το κεντρικό ζητούμενο είναι εάν η εργασία θα τους δώσει την ευκαιρία για περισσότερο ή λιγότερο έλεγχο. Αρέσκονται στη διασύνδεση και στη δημιουργία νέων επαφών, ώστε να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο.

Τεχνική Επάρκεια

Αυτοί οι άνθρωποι θέλουν να είναι καλοί σε κάτι. Ελέγχουν συνήθως διάφορες παραμέτρους και θέλουν να διακριθούν ως οι ειδικοί της επιχείρησης. Οι ειδικοί θέλουν συνήθως να δουλεύουν μόνοι τους. Χρησιμοποιούν μια δεξιότητά τους για να πετύχουν ένα σκοπό.

Ασφάλεια/Σταθερότητα

Για αυτούς τους ανθρώπους, η μακροχρόνια διασφάλιση είναι σημαντική. Η εργασία φαίνεται ως ένα μέσο για τη διασφάλιση της ασφάλειας ζωής και της σύνταξης. Το ύψος του εισοδήματος είναι λιγότερο σημαντικό από τη διασφάλιση του εισοδήματος και τη διατήρηση της θέσης εργασίας. Αυτά τα άτομα κοιτούν πρώτα πόσο σταθερή είναι η επιχείρηση πριν την επιλογή της θέσης εργασίας. Η ελαχιστοποίηση της οικονομικής ανασφάλειας είναι σημαντική για την επιλογή καριέρας.

Κοινωνική Προσφορά

Η πιο σημαντική αξία για αυτό το άτομο είναι η επιθυμία να συνεισφέρει στο γενικό σύνολο. Βασιζόμενος σε προσωπικές αρχές και αξίες, αυτός ο άνθρωπος θέλει να βελτιώσει τον κόσμο ή να συνεισφέρει στην κοινωνία μ' ένα σημαντικό τρόπο. Αυτό το άτομο συνήθως βάζει σε δεύτερη θέση τις προσωπικές του επιθυμίες. Οι άνθρωποι μ' αυτό τον προσανατολισμό επιδιώκουν να βοηθούν τους άλλους.

Κοινωνικές Σχέσεις

Οι κοινωνικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές για τους ανθρώπους που επιλέγουν αυτή την αξία ως βασική για την επιλογή καριέρας. Η κοινωνικότητα και η φιλία είναι σημαντικοί λόγοι για να έχεις εργασία. Δεν υπάρχει κάποιο σαφές όριο μεταξύ δουλειάς και ιδιωτικής ζωής. Η επιλογή καριέρας εξαρτάται καθαρά εάν υπάρχει η προοπτική της επαφής με πολλούς συναδέλφους. Το πόσο αγαπούν την εργασία τους εξαρτάται από το βαθμό που μπορούν να δουλεύουν με άλλους και να συναντούν ανθρώπους.

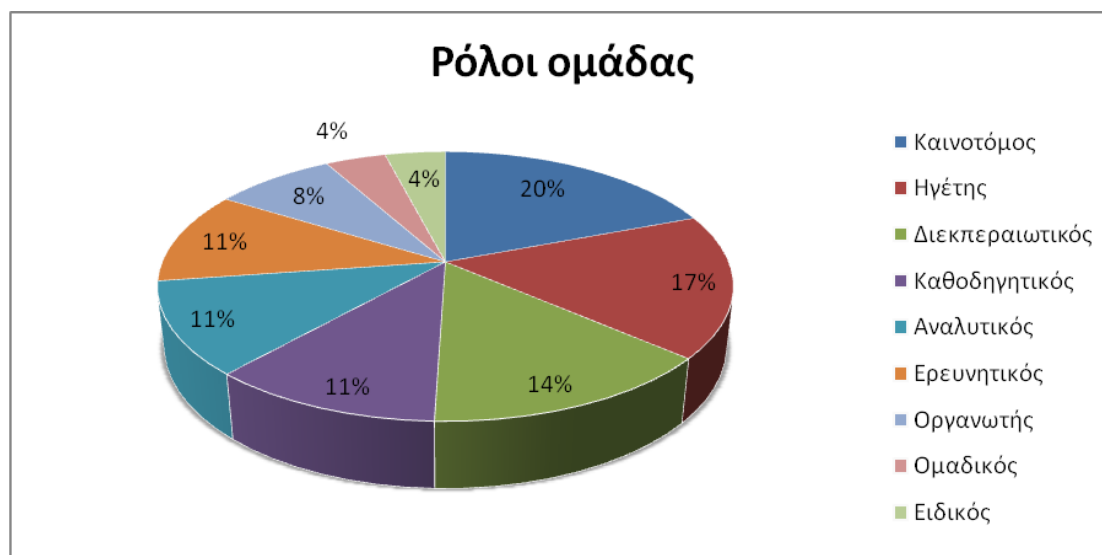
Κοινωνική Θέση/Status

Το πρεστίζ και να εντυπωσιάζεις τους άλλους αποτελούν τις κεντρικές αξίες αυτής της ομάδας ανθρώπων. Αυτό το άτομο θέλει να είναι μέλος μιας προνομιούχας ομάδας. Η επίσημη αναγνώριση των επιτευγμάτων εκτιμάται δεόντως. Θέλουν να φαίνονται. Το να κερδίζουν χρήματα ή να έχουν εξουσία δεν αποτελούν τους κεντρικούς στόχους, καθώς ο βασικός σκοπός είναι η απόκτηση κοινωνικής θέσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ

Όνοματεπώνυμο	
Τάξη	

ΔΕΣ ΤΑ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΟΥ ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ



Καινοτόμος

Οι καινοτόμοι είναι συνήθως τα δημιουργικά άτομα μιας ομάδας. Έχουν έντονη φαντασία και διάθεση να είναι αυθεντικοί. Ο καινοτόμος προτιμά να είναι ανεξάρτητος και προσεγγίζει τις εργασίες του με επιστημονικό τρόπο. Ως ένα δημιουργικό ον μπορεί να παίξει καίριο ρόλο στον τρόπο που μια ομάδα προσεγγίζει μια υπόθεση και επιλύει προβλήματα.

Ηγέτης

Ο ηγέτης έχει ένα κεντρικό οργανωτικό ρόλο. Με έμφαση στις διαδικασίες, ο ηγέτης θα προσπαθήσει να διατηρήσει την ομάδα ενωμένη. Είναι επικοινωνιακός και σχετίζεται με τα μέλη της ομάδας με ανοικτόμυαλο τρόπο και γεμάτο σεβασμό.

Διεκπεραιωτικός

Ο διεκπεραιωτικός είναι ευσυνείδητος και νιώθει υπεύθυνος για τα αποτελέσματα της ομάδας. Οι εκτελεστικοί ενδιαφέρονται για τα λάθη της ομάδας και τείνουν να ανησυχούν εξαιτίας της ελεγκτικής τους φύσης. Συνήθως αυτοί οι άνθρωποι φέρουν εις πέρας τις υποθέσεις, διότι είναι αποτελεσματικοί, επιμελούνται των εργασιών και προσέχουν τα λάθη, αφού επιχειρούν διαρκώς ποιοτικό έλεγχο εργασιών.

Καθοδηγητικός

Ο καθοδηγητικός είναι γενικά φιλόδοξος και ενεργητικός. Συνήθως φαίνεται ως ανυπόμονος ή παρορμητικός. Όμως, έχει μεγάλο κίνητρο και συνήθως ενεργοποιεί τους άλλους τις κρίσιμες στιγμές. Παρόλο που οι ενέργειες του καθοδηγητικού μπορεί να ερμηνευθούν ως συναισθηματικές, παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ομάδας στην επιτυχία.

Αναλυτικός

Ο αναλυτικός έχει μια τάση να είναι επιφυλακτικός και κριτικός. Αντιδρά σε σχέδια και ιδέες με λογικό τρόπο. Προτιμά μια πιο συνετή προσέγγιση για τα πράγματα και αξιολογούν σύμφωνα με την ακρίβεια των δεδομένων προτού δράσουν.

Ερευνητικός

Ο ερευνητικός συνήθως είναι ένας εξωστρεφής άνθρωπος, καθώς είναι ευχάριστος και κοινωνικός. Επίσης, είναι περίεργος και έχει πολλά ενδιαφέροντα. Επειδή οι ερευνητικοί θέλουν να αυτοσχεδιάζουν και να επικοινωνούν με τους άλλους, δεν θα έχουν πρόβλημα να παρουσιάσουν ιδέες στην ομάδα και να αναπτύξουν νέες επαφές.

Οργανωτής

Ο οργανωτής είναι συνήθως πειθαρχημένος και θέλει να κάνει τη δουλειά. Είναι αποτελεσματικός, πρακτικός και συστηματικός. Είναι σταθεροί και καλά οργανωμένοι και γρήγορα μετατρέπουν τις ιδέες της ομάδας σε απτές ενέργειες και πρακτικά σχέδια.

Ομαδικός

Ο ομαδικός είναι συναισθηματικός, αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις και καλλιεργεί την αρμονία. Όντας κάποιος που θέλει να βοηθά τους άλλους ανθρώπους, ο ομαδικός γενικά χαρακτηρίζεται ως ευχάριστος και φιλικός. Είναι διπλωμάτης και δίνει έμφαση στην ομαδικότητα και στην ενότητα της ομάδας.

Ειδικός

Ο ειδικός έχει τις δεξιότητες και την εξειδίκευση που απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Επικεντρώνεται εξολοκλήρου στο πρότζεκτ και μπορεί να γίνει ιδιαίτερα επιθετικός όταν άλλοι ανακατεύονται στις υποθέσεις του. Ο ειδικός προτιμά να εργάζεται μόνος και συνήθως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη.

3. Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και βελτίωση του **πilotικού προγράμματος** του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται **ανωνύμως από τους μαθητές**.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Τάξη

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απάντησε στις ερωτήσεις 1-5 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη. Στη συνέχεια συμπλήρωσε τα ερωτήματα 6-8.

- Χρησιμοποίησε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γέμισε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σου.

Ερωτήματα

1. Πως σου φάνηκε η διαδικασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

① ② ③ ④

2. Θεωρείς ότι η διαδικασία της συνέντευξης είναι εποικοδομητική;

① ② ③ ④

3. Εκτιμάς ότι μετά τις συναντήσεις με τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού έλυσες κάποιες απορίες σου;

① ② ③ ④

4. Πως σου φάνηκαν τα τεστ που συμπλήρωσες;

① ② ③ ④

5. Πιστεύεις ότι αυτή η συμμετοχή θα σε βοηθήσει για να κατασταλάξεις για τις σπουδές και το επάγγελμα που θέλεις να ακολουθήσεις;

① ② ③ ④

6. Θέλεις να συνεχιστεί αυτή η διαδικασία και την επόμενη σχολική χρονιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

7. Πως σου φάνηκε η συζήτηση με τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

.....
.....
.....

8. Λοιπές παρατηρήσεις:

.....
.....
.....

Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις σου είναι σημαντικές για τη βελτίωση και καθιέρωση αυτής της δραστηριότητας.

Σε ευχαριστούμε πολύ!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και βελτίωση του **πilotικού προγράμματος** του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται **ανωνύμως από τους γονείς**.

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-3 χρησιμοποιώντας τη βαθμολογική κλίμακα 1-4, όπου 1 είναι η χαμηλότερη βαθμολογία και 4 η υψηλότερη. Στη συνέχεια συμπληρώστε τα ερωτήματα 4-9.

- Χρησιμοποιήστε μπλε ή μαύρο στυλό
- Γεμίστε εντελώς το κυκλάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ερωτήματα

1. Πως σας φάνηκε η διαδικασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ① ② ③ ④

2. Θεωρείτε ότι η διαδικασία της συνέντευξης είναι εποικοδομητική; ① ② ③ ④

3. Πιστεύετε ότι αυτή η συμμετοχή στο πρόγραμμα θα βοηθήσει το παιδί σας για να κατασταλάξει για τις σπουδές και το επάγγελμα που θέλει να ακολουθήσει; ① ② ③ ④

4. Έχει λάβει το παιδί σας μέρος σε αντίστοιχη διαδικασία στο παρελθόν;

Ναι ☐ Όχι ☐

5. Γιατί δηλώσατε συμμετοχή σ' αυτό το πρόγραμμα;

.....

6. Πως πληροφορηθήκατε την έναρξη του pilotικού προγράμματος;

Ενημέρωση του σχολείου ☐ Από άλλο μαθητή ☐

Από το παιδί μου ☐ Ενημερωτικό δελτίο του σχολείου ☐

Από άλλο γονέα ☐ Ηλεκτρονικά μέσα ☐

7. Θέλετε να συνεχιστεί αυτή η διαδικασία και την επόμενη σχολική χρονιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

8. Πως σας φάνηκε η συζήτηση με τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

.....

.....

9. Λοιπές παρατηρήσεις:

.....

.....

Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις σας είναι σημαντικές για τη βελτίωση και καθιέρωση αυτής της δραστηριότητας.

Σας ευχαριστούμε πολύ!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και Ποσοτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Εφύρα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Στιβακτάκης, Στ. (2005). Θέση και ρόλος των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Παπαηλίου, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία*, τ. Γ' (σσ. 42-60). Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1999). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 20-23.
- Ασπιώτης, Α. (1958). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Βάγгер, Α. (2004). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη* (σσ. 421-440). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η ακαδημαϊκή πλευρά* (σσ. 31-38). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δερμεντζοπούλου, Β. (2012). Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των Συμβούλων ΣΕΠ (μεταπτυχιακή διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1987). Μπροστά στις εξετάσεις. Οργάνωση προετοιμασίας και Ψυχολογική στήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του. Αθήνα: Ουμάρι.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, Μία λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. τ. Β΄. Η Θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000). Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. τ. Α΄. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακάτση, Α. (2004). Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 413-419). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Δούκας, Χ. (1996). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994) (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. ΑΓ, 172-186.
- ΕΛΟΤ. (2001). EN ISO 9001:2000-Συστήματα διαχείρισης της ποιότητας-Απαιτήσεις. Αθήνα: Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης Α.Ε.
- Επιλέγεις Σπουδές; Επιλέγεις Επάγγελμα; (2015). Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2016, από <http://www.minedu.gov.gr/eniaios-dioikitikos-tomeas-protobathmias-kai-deyterobathmias-ekpaideysis/dieythynsi-epaggelmatikoy-prosanatolismoy-kai-ekpaideytikon-drastiriotiton/tmima-a-sxolikoy-epaggelmatikoy-prosanatolismoy/298-uncategorised/2397-sep>
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2013α). ΦΕΚ 614, τ. β΄ 5-3-2013.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2013β). ΠΔ 152/2013. ΦΕΚ 240, τ. α΄ 5-12-2013.
- Καββαδίας, Γ. (2012). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αυτοαξιολόγηση. Ανακτήθηκε 6 Μαΐου, 2016, από <https://www.alfavita.gr/apopsi/%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9->

- Καβαδίας, Γ., Κάτσικας, Χ. & Τσιριγώτης, Θ. (1998). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το νομοθετικό πλαίσιο: Η φιλοσοφία και οι στόχοι του. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 51 (Φθινόπωρο), 12-27.
- Καπαχτσή, Β. (2008). Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Μάνος, Κ. (2004). Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 393-409). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ. (2004). Η εφαρμογή και η εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 73-98). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004α). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Ενωσιολογικές διασαφηνίσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 43-59). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004β). Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 451-468). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανού, Κ. (2012). Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε 6 Μαΐου, 2016, από

<https://abatris.wordpress.com/2010/05/20/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%83-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%83-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CE%B4%CE%B1%CF%83-alf/>

Κάτσικας, Χ. (2012). Το «μυστικό» του νέου Λυκείου: Μια αόρατη θηλιά για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε 6 Μαΐου, 2016, από <https://kinisigoneon.wordpress.com/2012/03/05/t%CE%BF-%CE%BC%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CF%85-%CE%BB%CF%85%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%8C%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7/>

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (σσ. 75-94). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). Διαπαιδαγώγηση. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη (σσ. 23-40). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Μαρκατάτος, Π. (1992). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (έρευνα). Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 4-5, 41-49.

Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονικό Βήμα, 14, 25-41.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτη, Α. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013). Αθήνα: ΙΕΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 26-28.
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η «υποβαθμισμένη» συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ψυχολογία*, 14 (1), 58-75.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Σχολική ψυχολογία: ρόλοι και αρμοδιότητες στα πλαίσια σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σσ. 13-29). Αθήνα: Εκδ. Τόπος.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Ξηροτύρης, Η. (1981). *Παιδαγωγική ψυχολογία: θεωρίες μαθήσεως και γενετική γνωσιολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΟΕΠΕΚ. (2009). Σχολικός επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΟΟΣΑ. (2011). Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Παρίσι: ΟΟΣΑ.
- Πάντα, Δ. (1994). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Αγγλίας: Συγκριτική Θεώρηση (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Καλές Πρακτικές), <http://aee.iep.edu.gr/>
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Έλλην.

- Παυλινέρη, Π., Βέρδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση (σσ. 733-742). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετρίδου, Ε. (1998). Διοίκηση-Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη (σσ. 49-57). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ράπτη, Μ. (2002). Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρύθμιση για την κατάργηση του Π.Δ. 152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πολυνομοσχέδιο, 2015. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2016, από <http://www.esos.gr/arthra/38651/rythmisi-gia-tin-katargisi-toy-pd-152-gia-tin-axiologisi-ton-ekpaideytikon-sto>.
- Σαπουνάς, Α. (2014). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γιαχούδη.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στογιαννίδου, Α. (2006). Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επιμ.), Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο (σσ. 300-313). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2003). Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2009). Μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ορθοδοξία και Παιδεία 7, 59-75.
- Τσαντάκης, Γ. (1997). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ερευνητική πρόταση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γιαχούδη.
- ΥΠΑΜΘ. (2010α). Εγκύκλιος 37100/Γ1-31/3/2010. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

- ΥΠΔΜΘ. (2010β). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Αθήνα: ΥΠΔΜΘ.
- ΥΠΔΜΘ. (2013α). Εγκύκλιος 30973/Γ1/05-03-2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
- ΥΠΔΜΘ. (2013β). Εγκύκλιος 1900089/Γ1-10/12/2013. Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες.
- ΥΠΔΜΘ/ΙΕΠ. (2013). Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λυκισάκου, Κ. & Δημητροπούλου, Π. (2008). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη σχολική ψυχολογία: Εννοιολογικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της σχολικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση και στη μουσική παιδαγωγική, 11-12 Απριλίου 2008 (σσ. 16-21). Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J. & Niles, S. (2008). Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και τεχνικές. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L' évaluation comme interprétation, Pour n° 107, 120-127.
- Bartol, K. & Martin, D. (1994). Management (2nd edition). New York: McGraw/Hill.
- Bickman, L. (1996). A continuum of care. More is not always better. American Psychologist, 51, 689-701.
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. (2002). Counselling in Schools. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington: Sage Publications.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Εκδ. Κώδικας.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. Educational Researcher, 19 (2), 2-11.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (σσ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Erdman, P. & Lampe, R. (1996). Adapting basic skills to counsel children. Journal of Counselling and Development, 74 (4), 374-377.
- Fagan, T K., & Wise, P. S. (2000). School psychology: Past, present, and future (2nd edition). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Farrell, P. & Lunt, I. (1994). Training Psychologists for the 21st Century. School Psychology International, 15 (3), 195-208.
- Gal, R. (1957). Σχολικός Προσανατολισμός (μτφρ. Η. Ξηροτύρης). Ηράκλειο: χ.ε.
- Gay, K. (1992). Educational Research, Competencies for Analysis and Application. London: Maxwell MacMillan International.

- Goldstein, H. & Lewis, T. (1996). *Assessment: Problems, developments and statistical issues*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Gong, B., Blank, R. & Manisse, J. (2002). *Designing School Accountability Systems: Towards a framework and process*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Gutkin, T. B. & Curtis, M. (1999). School based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 598-637). New York: John Wiley.
- Hadji, C. (1995). *Penser et agir l'éducation*. Paris: ESF éditeur.
- Hamblin, D. (1993). *The Teacher and Counseling*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Hargreaves, D., Hopkins, D., Leask, M., Connolly, L. & Robinson, P. (1989). *Planning for School Development-Advice to Governors, Headteachers and Teachers*. London: Department of Education and Science.
- Harlen, W. (2007). *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey ¾). Cambridge: University of Cambridge-Faculty of Education.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes; Philadelphia: Open University Press.
- Hornby, G. (2003a). Teachers and counseling. In G. Hornby, C. Hall & E. Hall (Eds.), *Counselling Pupils in Schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 1-11). London; New York: Routledge-Falmer.
- Hornby, G. (2003b). A model for counseling in schools. In G. Hornby, C. Hall & E. Hall (Eds.), *Counselling Pupils in Schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 12-22). London; New York: Routledge-Falmer.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 6th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. (1986). *The Management of schools: theory and practice*. London: Kogan Page.
- ISO (2008). *Quality management systems-requirements*. Geneva: ISO copyright office.
- Jones, A. (1970). *Principles of Guidance*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Karapetrovic, S., Rajamani, D. & Willborn, W. (1998). ISO 9001 Quality System: An Interpretation for the University, *International Journal Engineering Education*, 14 (2), 105-118.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education* (pp. 21-36). London; New York: Routledge.
- 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.
- Lane, J. (1996). Counselling issues in mainstream schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1 (2), 46-51.
- MacBeath, J. (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και Πράξη (επιμ.-μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 29-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington: Sage Publications.
- Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services: Twenty years later. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6, 73-81.
- Meyers, J. & Nastasi, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 764–799). New York: John Wiley.
- Morrison, K. (1993). *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Dereham: Peter Francis Publishers.
- Neslon-Jones, R. (1982). *The theory and practice of Counselling Psychology*. London: Cassel.
- Newman, J. (1992). *Practice-as-Inquiry: Teachers Reflecting Critically*. *English Quarterly*, 24 (1), 1, Ανακτήθηκε 6 Μαΐου, 2016, από <http://www.lupinworks.com/article/mirror.html>

- Newman, J. (2000). Action research: A brief overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1127/2507>
- Oakland, T. & Cunningham, J. (1999). The futures of school psychology: Conceptual models for its development and examples of their applications. In C. Reynolds, & T. Gutkin, (Eds.), *Handbook of school psychology* (pp. 34-54). New York: Wiley.
- OECD. (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (μτφρ. Α. Βαρβερίδης). Αθήνα: Λιβάνης.
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 85-100.
- Quinn, R. (2012). *School Self-evaluation: Guidelines for post-primary schools*. London: Inspectorate.
- Reschly, D. J. (2000). The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29, 507-522.
- Sandoval, J. (2002). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention and Prevention in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sangster, M. & Overall, L. (2006). *Assessment: A Practical Guide for Primary Teachers*. Edinburgh: A&C Black.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Volume I (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition* (7th edition). Boston: McGraw-Hill.
- Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά* (μτφρ. Ζ. Κουβελιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Simons, H. (1982). Process evaluation in schools. In R. McCormick, (ed.), *Calling Education to Account: a Reader* (pp. 119-132). Milton Keynes: Open University.

- Thompson, C. & Rudolph, L. (1988). *Counseling Children* (2nd edition). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Thompson, C. & Rudolph, L. (2000). *Counseling Children* (5th edition). Belmont: Brooks/Cole.
- Vogler, J. (1996). *L' évaluation*. Paris: Hachette Éducation.
- Watanabe-Muraoka, A. M., Senzaki, T. T. & Herr, E. (2001). Donald Super's Contribution to Career Guidance and Counselling in Japan. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 99-106.
- Winter, R. (1987). *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*. Averbury: Aldershot.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and Practice in Action-Research*. London; New York; Philadelphia: The Falmer Press.
- Winter, R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. In O. Zuber-Skerritt (ed.), *New Directions in Action Research* (pp. 13-27). London; New York; Philadelphia: The Falmer Press.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S. & Telzrow, C. (2006). *School Psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E. & Ponti, C. R. (1990). Best practices in school-based consultation. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology II* (pp. 673-693). Washington: National Association of School Psychologists.