



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας:
Αναγκαιότητα και Προοπτικές,
με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών
του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων

Ονοματεπώνυμο Μεταπτυχιακού Φοιτητή

Δημήτριος Βασιλείου
ΑΜ: 3032201601604

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεώργιος Μπαγάκης

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής
Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

Κόρινθος 2017 - 2018

Ευχαριστίες

Στο συγκεκριμένο σημείο είθισται να γράφονται ευχαριστίες για τη συνδρομή κάποιων προσώπων στην επιτυχή υλοποίηση μιας μελέτης. Αξίζει να γραφτούν πολλά για τον δάσκαλο που είχα την τύχη να συνεργαστώ μαζί του και να συμβάλλει αποτελεσματικά στο παρόν εγχείρημα. Από αυτόν άκουσα για πρώτη φορά τις έννοιες: αυτοαξιολόγηση, ηγεσία, καινοτομία, να αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο στο πλαίσιο του προγράμματος International Leadership Project (2009-2010), στο οποίο συμμετείχα ως εκπαιδευτικός ενός από τα σχολεία που το υλοποίησαν. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε την αφετηρία για να επιλέξω να ασχοληθώ σε πιο συστηματική και επιστημονική πλέον βάση με τα ζητήματα αυτά, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Με αυτές τις λίγες γραμμές – και σε καμία περίπτωση επειδή πρέπει – θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες μου στον κύριο Γεώργιο Μπαγάκη, καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας για την επιστημονική καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Σύλλογο των καθηγητών και τη Διεύθυνση του σχολείου μου, του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων, για την απεριόριστη εμπιστοσύνη και την καλοπροαίρετη διάθεσή τους, με την παραχώρηση των συνεντεύξεων, να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και να με καταστήσουν κοινωνό των απόψεών τους για ένα ζήτημα που μας απασχόλησε και συνεχίζει να μας απασχολεί όλους, την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	12
1.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: εννοιολογικός προσδιορισμός και αποσαφήνιση.....	12
1.2. Συναφείς Έννοιες με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	15
1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	17
1.4. Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Από την βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών ερευνών στις διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	24
2.1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	24
2.2. Οι διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	28
2.2.1. Αυτοαξιολόγηση και Λογοδοσία.....	28
2.2.2. Αυτοαξιολόγηση και σχολική βελτίωση.....	30
2.2.3. Αυτοαξιολόγηση και αλλαγή.....	32
2.2.4. Αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	34
2.2.5. Αυτοαξιολόγηση και σχολική κουλτούρα.....	35
2.2.6. Αυτοαξιολόγηση και εκπαιδευτική ηγεσία.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Προβληματισμός για την εφαρμογή και την επαναφορά διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα.....	40
3.1. Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	40
3.2. Το θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	42
3.3. Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συμμετοχή ελληνικών σχολείων.....	44
3.4. Η πιλοτική και η υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) -Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»	45
3.5. Νέες εξαγγελίες για την επαναφορά ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	47
3.5.1. Ευνοϊκοί παράγοντες για την καθιέρωση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	48

3.5.2. Ανασταλτικοί παράγοντες για την καθιέρωση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	50
--	----

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία της έρευνας.....	52
4.1. Προβληματική της έρευνας – Σημασία του προς διερεύνηση θέματος.....	52
4.2.1. Σκοπός της έρευνας.....	53
4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
4.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	53
4.4. Ερευνητικά Εργαλεία.....	55
4.4.1.1. Η μελέτη περίπτωσης.....	55
4.4.1.2. Το context του σχολείου.....	55
4.4.1.3. Η συμμετοχή του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων στις διαδικασίες ΑΣΜ από το 2010 έως το 2014.....	57
4.4.2.1. Η συνέντευξη.....	60
4.4.2.2. Οι Συμμετέχοντες – Προφίλ της ομάδας στόχου.....	60
4.4.2.3. Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	61
4.5. Ερευνητική Διαδικασία και ζητήματα δεοντολογίας.....	63
4.6. Επεξεργασία εμπειρικού υλικού.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	67
5.1. Οι διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ).....	67
5.1.1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ.....	67
5.1.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ.....	71
5.1.3. Οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ.....	72
5.1.4. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες ΑΣΜ.....	74
5.2. Η ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις διαδικασίες ΑΣΜ.....	76
5.2.1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, πριν τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ.....	77
5.2.2. Τα οφέλη και η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών από την ΑΣΜ.....	81
5.2.3. Ευνοϊκοί και Ανασταλτικοί παράγοντες κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ.....	84
5.2.4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ.....	90
5.3. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.....	93
5.3.1. Τα οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή της στη διαδικασία ΑΣΜ.....	93
5.3.2. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.....	98
5.4. Προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ.....	100
5.4.1. Η πληροφόρηση για την επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ.....	101
5.4.2. Η αναγκαιότητα υποστήριξης και επιμόρφωσης.....	102
5.4.3. Απόψεις για τον ρόλο των συντελεστών στη διαδικασία ΑΣΜ.....	107

5.4.4. Απόψεις για τον ρόλο του Πειραματικού σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ.....	118
5.4.5. Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ.....	122

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα.....	126
6.1.Συμπεράσματα ως προς τις διαδικασίες ΑΣΜ.....	126
6.2.Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ.....	129
6.3.Συμπεράσματα ως προς την αναγκαιότητα ΑΣΜ.....	132
6.4.Συμπεράσματα ως προς τις προοπτικές ΑΣΜ.....	134
6.5.Σύνοψη Συμπερασμάτων.....	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση και Προτάσεις.....	141
7.1. Συζήτηση.....	142
7.2. Προτάσεις.....	145
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης.....	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.....	163

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος, για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ (Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας) στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά την θεωρητική της πλαισίωση, κρίθηκε απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», αλλά και ο συσχετισμός της με διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται με τις προοπτικές καθιέρωσής της ΑΣΜ, όπως η λογοδοσία, η σχολική βελτίωση, η διαχείριση της αλλαγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η ηγεσία. Καθώς επανέρχονται, λοιπόν, τα σενάρια για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται η προοπτική για την αναγωγή των διαδικασιών της στις πραγματικές τους διαστάσεις, θεωρήσαμε σκόπιμο στην παρούσα μελέτη να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ. Το συγκεκριμένο δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο σύνολό τους ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ, που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, στο πλαίσιο της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα κύρια θεματικά πεδία που αφορά η ανάλυση των συνεντεύξεων, μετά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης τους, βάσει των επιμέρους ερευνητικών στόχων που είχαμε θέσει είναι:

1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΑΣΜ.
2. Τι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους ως προς την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.
3. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.
4. Οι βασικές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ.

Ως προς το πρώτο θεματικό πεδίο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις διαδικασίες ΑΣΜ κρίνεται διεκπεραιωτική, χωρίς να αναδεικνύει τη σημασία της ΑΣΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, δικαιολογημένα οι δυνατότητες που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτές είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, καθώς φαίνεται ότι εκτέλεσαν απλά τις οδηγίες που εστάλησαν, χρησιμοποιώντας ή τροποποιώντας κατ' ελάχιστον τα προτεινόμενα εργαλεία, αφού δεν διέθεταν ιδιαίτερες γνώσεις, εξαιτίας της έλλειψης ουσιαστικής επιμόρφωσης, για να κατασκευάσουν δικά τους εργαλεία, που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας. Στο πλαίσιο, του δεύτερου θεματικού πεδίου για την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, διαπιστώσαμε ότι οι εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος δεν ήταν ως προς τα χαρακτηριστικά τους ικανές να διαμορφώσουν μια ισχυρή κουλτούρα αξιολόγησης, καθώς το Πειραματικό σχολείο δεν μπορεί να διαχωριστεί πλήρως από τη γενικότερη παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως προς το τρίτο θεματικό πεδίο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ και όποτε τούς δοθεί ευκαιρία, αισθάνονται την ανάγκη να θέτουν,

προϋποθέσεις για τη μετατροπή της ΑΣΜ σε διαδικασία αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, απόλυτα συνδεδεμένης με τον πρωταρχικό της στόχο, τη σχολική βελτίωση. Στο πλαίσιο του τέταρτου θεματικού πεδίου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατύπωσαν τις απόψεις τους για τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ, όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από την απαιτούμενη υποστήριξη και επιμόρφωση τους, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των υπολοίπων συντελεστών της ΑΣΜ (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, μαθητές, γονείς) και του ρόλου των πειραματικών σχολείων, πτυχές από τις οποίες απορρέουν οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, σχολική βελτίωση, καινοτομία, ηγεσία.

ABSTRACT

The present research aspires to contribute to the promotion of ongoing dialogue on developments with regard to the implementation of a school self-evaluation system (SSE) in Greece. In its theoretical framework, it was necessary to conceptually clarify the “educational assessment”, but also to associate it with dimensions which relate to its prospects of establishment, such as accountability, school improvement, innovation, professional development of teachers, school culture and leadership. Despite the reemergence of scenarios relating to the introduction of a SSE system, the prospect of re-establishing the whole process in its true dimensions seems very remote. Hence, we thought it was imperative that we investigate the views of teachers working at an experimental school on the necessity and viability of such a system. This sample includes teachers who were involved in all procedures of SSE that took place between 2010 and 2014. A semi-structured interview was selected as a data collection tool for qualitative research. Following a codification and categorization process, the main themes of the analysis of the interviews based on the specific research objectives we have set are:

1. The participation of teachers in SSE procedures.
2. The extent to which such an involvement can help teachers develop a strong evaluation culture.
3. The necessity of a SSE system.
4. The basic parameters to be taken into account in the establishment of an SSE system.

As for the first thematic field, the teachers’ role was limited as they merely followed instructions and used the proposed tools, slightly modifying them in some cases. Given the fact that they had not received any proper training, they lacked the knowledge required to design different learning tools to address the characteristics and needs of their own students. In the context of the second thematic field, it was found that the experiences gained from previous SSE procedures were not sufficient to foster

a strong culture of evaluation as experimental schools cannot be considered to be entirely freed from the problems our poor educational system is fraught with. With regard to the third thematic field, teachers have come to realize the significance of a SSE system and seem to be willing to identify and use appropriate self-evaluation frameworks with a view to changing their educational practices, which will ultimately lead to the improvement of teaching and learning. In the context of the fourth thematic field, the teachers interviewed were optimistic about the successful implementation of a SSE system in the future, which presupposes the redefinition of the role of school stakeholders including principals, teachers, school counselors, students and parents. We have to ensure that teachers are provided with in-service development opportunities that are effective and meet their needs. It goes without saying that we need to safeguard experimental schools as their role in the whole procedure is pivotal.

Key words: educational assessment, school self-evaluation, school improvement, innovation, leadership.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΑ: Αυτοαξιολόγηση

ΑΕΕ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου

ΑΣΜ: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων

ΔΜΕΑ: Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Ε.Ε. Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΠ.Ε.Σ.: Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (Πειραματικού Σχολείου)

Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Ε. Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών

Κ.Π.Σ.: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

Π.Δ. Προεδρικό Διάταγμα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ: (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού)

Π.Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Ε.Π.Π.Ε.: Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

Υ.Α. Υπουργική Απόφαση

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.= Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μπορεί τα τέσσερα τελευταία χρόνια να μην πραγματοποιήθηκε κανενός είδους Αυτοαξιολόγηση σε καμιά σχολική μονάδα της ελληνικής επικράτειας, το ζήτημα όμως της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΑΣΜ) εξακολουθεί να είναι αρκετά επίκαιρο και να επανέρχεται διαρκώς σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο. Βέβαια, ο επικαιρικός της χαρακτήρας προκύπτει από την αναγκαιότητά της, η οποία είναι εμφανής στη σχολική καθημερινότητα, καθώς η ΑΣΜ θα μπορούσε να συμβάλει στη διάγνωση των αδυναμιών του σχολικού οργανισμού, αλλά και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, προκειμένου να εφαρμοστεί, με τη συνδρομή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, ένα καινοτόμο σχέδιο δράσης, με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση και τη μετατροπή του σχολικού οργανισμού σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Ωστόσο, είναι δεδομένη η αποτυχία των διαδικασιών ΑΣΜ του παρελθόντος να ενεργοποιήσουν τη σχολική κοινότητα και τη δυναμική της για τη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας, καθώς αντιμετωπίστηκε ως μια διεκπεραιωτική, άκρως γραφειοκρατική διαδικασία, συνδεδεμένη με την παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρήθηκε ως επιβεβλημένη από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, ταυτίστηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αποδοκιμάστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα, απαξιώθηκε και οδηγήθηκε τελικά σε παύση, με την αλλαγή κυβέρνησης, το 2015. Βέβαια, τη φετινή σχολική χρονιά επανέρχονται τα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού, τα οποία τείνουν να γίνουν πραγματικότητα το επόμενο σχολικό έτος, καθώς έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες για την ψήφιση του νομοσχεδίου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στο οποίο περιλαμβάνεται το άρθρο 47 «Συλλογικός προγραμματισμός και ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων»

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος, για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή η τετραετία 2010-2014, κατά την οποία εφαρμόστηκαν διαδικασίες ΑΣΜ αποτελεί υπαρκτή πραγματικότητα, θεωρήσαμε σκόπιμο να αξιοποιήσουμε την εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτές, προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις τους, με βάση την κουλτούρα που απέκτησαν, για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ. Η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία μέρη: α) το θεωρητικό πλαίσιο, β) τη μεθοδολογία και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και γ) τα συμπεράσματα, τη συζήτηση και τις προτάσεις. Αποτελείται από επτά κεφάλαια.

Το Θεωρητικό πλαίσιο (Πρώτο μέρος) απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, στην προσπάθεια θεωρητικής πλαισίωσης της παρούσας μελέτης αντιμετωπίσαμε ένα βασικό πρόβλημα: την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί γύρω από τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, την οποία επιχειρήσαμε να αποσαφηνίσουμε

με τη συμβολή της βιβλιογραφίας, προσδιορίζοντας τις συναφείς με την αξιολόγηση έννοιες του ελέγχου, της μέτρησης, της εκτίμησης και της αποτίμησης και των πολλαπλών μοντέλων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών ερευνών προέκυψε η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης της ΑΣΜ με διαστάσεις της, οι οποίες συνδέονται με τις προοπτικές καθιέρωσής της, όπως η λογοδοσία, η σχολική βελτίωση, η διαχείριση της αλλαγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η ηγεσία. Στο τρίτο κεφάλαιο, με αφετηρία τη σύνδεση της ΑΣΜ με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, επιχειρήσαμε να παραθέσουμε τις απόπειρες θεσμοθέτησης της ΑΣΜ με Π.Δ. (Προεδρικά Διατάγματα), νομοθετήματα και εγκυκλίους από το 1982 έως σήμερα. Κρίναμε απαραίτητη την ανασκόπηση εφαρμογής διαδικασιών ΑΣΜ στην Ελλάδα με τη συμμετοχή ελληνικών σχολείων σε διεθνή και ευρωπαϊκά προγράμματα (από το πρόγραμμα SOCRATES έως το International Leadership Project), αλλά και στην πιλοτική και υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» (2010-2014). Τέλος, με βάση τις νέες εξαγγελίες για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ αναζητήσαμε τους ευνοϊκούς και ανασταλτικούς παράγοντες της ΑΣΜ έτσι όπως προκύπτουν από το προτεινόμενο για ψήφιση νομοσχέδιο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται σε δύο ξεχωριστά κεφάλαια: η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας με βασικούς άξονες: τη σημασία του προς διερεύνηση θέματος, τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, την επιλογή ερευνητικής μεθόδου και ερευνητικών εργαλείων, το προφίλ της ομάδας στόχου, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας που ανακύπτουν. Στο μεθοδολογικό πλαίσιο, εντάχθηκε, επίσης, ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου για την πραγματοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς και η αναγκαιότητα παρουσίασης του context του σχολείου με την ανασκόπηση της συμμετοχής του στις διαδικασίες ΑΣΜ. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα εστίασαμε σε τέσσερις θεματικούς άξονες σχετικά με την ΑΣΜ: α) διαδικασίες, β) ανάπτυξη κουλτούρας, γ) αναγκαιότητα και δ) προοπτικές. Ξεκινήσαμε δηλαδή από την εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες διαδικασίες, προκειμένου να διερευνήσουμε, μέσω της σχετικής κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, που έχουν αποκτήσει, τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές επιτυχούς εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, με βάση τους τέσσερις ερευνητικούς άξονες. Στο έβδομο ακολουθεί η συζήτηση, στην οποία επιχειρείται η τεκμηρίωση της χρησιμότητας της συγκεκριμένης έρευνας και κατατίθενται προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος ΑΣΜ.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΑΣΜ)

1.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: εννοιολογικός προσδιορισμός και αποσαφήνιση

Η αξιολόγηση ως δραστηριότητα ενυπάρχει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα σε όλες τις ενέργειες του ανθρώπου από την αρχή της εμφάνισής του, καθώς είναι συνυφασμένη με κάθε προσπάθεια ατομική ή συλλογική σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησής του. Σύμφωνα με τους Smith & Adams (όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 1981: 14), οι μετρήσεις/αξιολογήσεις αποτελούν διαδικασίες αρκετά συνηθισμένες στην καθημερινότητά μας, στις οποίες προβαίνουμε συνειδητά ή και ασυνείδητα, και συνδέονται οπωσδήποτε με την πολιτισμική μας εξέλιξη και πρόοδο.

Αποτελεί, λοιπόν, αναμφισβήτητο γεγονός ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία υπήρχε από αρχαιοτάτων χρόνων, ωστόσο, ως αυτοτελής επιστημονική περιοχή αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες και μόλις πρόσφατα εμφανίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Αυτό, όπως επισημαίνει ο Δημητρόπουλος (2010:24), δημιούργησε οξύ εννοιολογικό πρόβλημα στην ορολογία, που χρησιμοποιείται στην περιοχή της αξιολόγησης, για δύο λόγους: α) γιατί εννοιολογικό πρόβλημα υπάρχει και στις άλλες γλώσσες και μεταφέρεται αυτούσιο στη δική μας βιβλιογραφία μέσα από τις μεταφράσεις των αντίστοιχων μελετών και εργασιών και β) γιατί δεν υπάρχει περιεκτικός ελληνικός όρος που να μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια τους αντίστοιχους ξένους όρους.

Η χρήση ποικίλων ορισμών συχνά αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλοεξαρτώμενων για τον όρο «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Educational Assessment» στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Black & William, 1998; Stiggins, 2004; Newton (2007); Κασσωτάκης, 2013), καταδεικνύει την πολυπλοκότητα του επιστημονικού πεδίου, αλλά και την αναγκαιότητα της εννοιολογικής του αποσαφήνισης (Πετροπούλου, κ.ά., 2015). Η πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική φόρτιση του συγκεκριμένου όρου ευνοεί την ασυμφωνία για την αποδοχή ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:115). Ωστόσο, παρατηρείται μια τάση ομοφωνίας μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) στις ποικίλες θεωρήσεις των μελετητών για τη φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1993· Πασιαρδής, 1996· Σολομών, 1999· Δημητρόπουλος, 2002). Σε αυτές έγκειται ο προβληματισμός της βιβλιογραφίας και για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΑΣΜ).

Βέβαια, παρά τις όποιες διαφωνίες ως προς τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, αποτελεί κοινή παραδοχή η αναγκαιότητά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αποτελεί μηχανισμό εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, *«αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά*

ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς, κ.ά. 1997: 11). Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση καθίσταται «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 118).

Σύμφωνα με την Τσακίρη, «η αξιολόγηση αποτελεί επιστημονικό αντικείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε για το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο, τη λειτουργία της τάξης, τις στάσεις και συμπεριφορές των υποκειμένων της παιδαγωγικής πράξης» (Τσακίρη, 2007: 372). Βέβαια, ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει εδραιωθεί εδώ και λίγες δεκαετίες. Αφετηρία υπήρξε η εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών στις Η.Π.Α. περίπου στα τέλη της δεκαετίας του '60, ενώ επίσημα άρχισε να καθιερώνεται ως επιστημονικός κλάδος στα μέσα της δεκαετίας του '80. Όπως παρατηρεί, ο Μπαγάκης (1999:133-134): «ως επιστήμη είναι διεπιστημονική (*transdisciplinary* και όχι *interdisciplinary*), βρίσκεται υπό διαμόρφωση και δεν έχει ένα σκληρό επιστημονικό πυρήνα ο οποίος συναντάται σε πρωταρχικές (*primary*) επιστήμες όπως τα μαθηματικά ή τη φυσική. Κατ'επέκταση, υπό την έννοια του *transdisciplinary* σημαίνει ότι παρέχει υπηρεσίες (*services*) σε άλλες επιστήμες και ανήκει στις λεγόμενες εργαλειακές (*tool*) επιστήμες, που οδηγούνται από κάτω προς τα πάνω (*bottom-up*) και όχι από πάνω προς τα κάτω (*top-down*) προσεγγίσεις».

Μερικές από τις προσεγγίσεις που έγιναν για την «εκπαιδευτική αξιολόγηση» χρησιμοποιούνται εδώ και μισό, περίπου, αιώνα. Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν στο παρελθόν αποκλειστικά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Μόλις τον 20ό αιώνα ο Tyler δίνει νέο περιεχόμενο στον όρο, συνδέοντάς την με την ποιότητα της μάθησης. Ο Tyler, που τη δεκαετία του 1930 ήταν υπεύθυνος ενός έργου συγκριτικής αξιολόγησης της απόδοσης Κολεγίων διαφορετικών χαρακτηριστικών, δεν περιορίστηκε μόνο στις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων, αλλά μίλησε και για ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σύνολό του. Εστίασε στους στόχους, που θέτουν οι εκπαιδευόμενες ομάδες για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και στο βαθμό που κατάφεραν να φέρουν εις πέρας αυτούς τους στόχους. Η βασισμένη σε στόχους αξιολόγηση (*goal-based evaluation*) θεμελίωσε μια νέα οπτική και έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο Tyler, ήταν ο πρώτος ο οποίος διατύπωσε την άποψη του για τη αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία είναι «η μέθοδος καθορισμού του βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται εντοπίζονται, συνειδητοποιούνται σαφώς» (Tyler, 1950: 69).

Τρεις δεκαετίες αργότερα ο Cronbach (1963) έδωσε μία νέα κατεύθυνση μιλώντας για τον ρόλο που πρέπει να παίζει η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων, προγραμμάτων, ακόμη και επιμέρους σχεδίων μαθημάτων, καθώς μπορεί να εφοδιάσει τους παράγοντες της εκπαίδευσης με πληροφορίες και κατευθύνσεις για τα μέχρι τώρα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Tolbert (1978) και Alkin (1974) αναζητώντας τη βελτίωση που μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο πρώτος επισημαίνει ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία προσέγγιση, που έχει τη δυνατότητα να προμηθεύει τους εκπαιδευτικούς με πληροφορίες, τις οποίες χρειάζονται, για να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Δημητρόπουλος, 2010). Ο δε Alkin ορίζει την αξιολόγηση ως *«τη διαδικασία καθορισμού των ειδών των αποφάσεων, που πρέπει να ληφθούν, την επιλογή, συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών, που απαιτούνται για τη λήψη αυτών των αποφάσεων και την παροχή αυτών των πληροφοριών σε εκείνους που πρόκειται να πάρουν την απόφαση»* (Δημητρόπουλος, 2010:28). Ο ορισμός του Alkin, όπως επισημαίνει ο Κασσωτάκης (1981: 16), δείχνει και μια άλλη παράμετρο της αξιολόγησης, αφού την αντιλαμβάνεται ως μια διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη εναλλακτικών αποφάσεων. Εδώ τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος της αξιολόγησης στην ανατροφοδότηση ενός σχεδίου ενέργειας, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση και τελειοποίησή του

Κατά τον Keeves (1997: 244), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: *«η μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος και κυρίως μιας δραστηριότητας που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη»*. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και στον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανάλογη είναι και η νοηματοδότηση του όρου από τους Bonniol & Vial, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι: *«Η αξιολόγηση είναι ένας αναστοχασμός των αξιακών σχέσεων...ως εκ τούτου, προσκρούει ασταμάτητα σε μια περισσότερο ή λιγότερο στη δογματική επικύρωση των αρχών, και μάλιστα σε ηθικές επιλογές, που παρουσιάζονται ως καθολικές, και σε κάθε περίπτωση σε οδηγίες-συνταγές»* (Bonniol & Vial, 2007:22). Γι' αυτό, ο Κασσωτάκης (2013), παρατηρεί ότι ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Δημητρόπουλος (2002) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη *«συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς»*.

Η αναζήτηση των κριτηρίων, των μέσων και των σκοπών δεν μπορεί παρά να συνδέεται, αφού η αξιολόγηση προσδιορίζεται ως εκπαιδευτική, με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ορίζεται, λοιπόν, και *«ως η συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που αποτελούν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης»* (Πετροπούλου κ.ά 2015). Συνδετικοί κρίκοι που αποτελούν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι οι βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί, η διδακτική διαδικασία, τα αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό, δηλαδή, σύστημα στο σύνολό του. Γι' αυτό, ο Ανδρέου (1999:188) υποστηρίζει πως *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που*

προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση τους σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους».

Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η νέα αυτή τάση της αξιολόγησης καλείται «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή «η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης» (Black, et al, 2006). Λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο μάθησης (assessment for learning), όταν εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους/τις εκπαιδευόμενες στην αξιολόγηση των προσπαθειών τους. Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο των εκπαιδευόμενων (συνεχής παρακολούθηση μαθησιακής πορείας, ανίχνευση των αδυναμιών-ελλείψεων μέσω της ανάπτυξης ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων) όσο και του ίδιου του/της εκπαιδευτικού/εκπαιδευτριας (επαναπροσδιορισμός διδακτικών στόχων, επανασχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας) (Δημητρόπουλος, 2002· Κασσωτάκης, 2013).

Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας αποτελεί πολύτιμο και δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους, καθώς διαχέει και εμπλουτίζει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει αρχίσει πλέον να αποκτά ευρύτερο χαρακτήρα, καθώς αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, και καθίσταται εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων, ωθώντας σε συλλογική μάθηση (Παμούκτσογλου, 2003:27). Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσή του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μώκος & Μώκου, 2006, σ.1).

1.2.Συναφείς Έννοιες με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Από την παραπάνω συζήτηση διαφαίνεται ότι ο όρος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» χρησιμοποιείται ως περιεκτικός όρος, που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες, μεθόδους και ενέργειες, που προαναφέρθηκαν. Στην πράξη, όμως, για την ορθή απόδοση της έννοιας ορισμένων διεργασιών, θεωρείται αναγκαία και η χρήση άλλων συγγενών όρων, τους οποίους κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε.

Ο όρος **έλεγχος**, σύμφωνα με τον Koontz et, al (όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2008: 4), είναι «η διαδικασία μέτρησης και διόρθωσης των εκτελούμενων δραστηριοτήτων των υφισταμένων, που σκοπό έχει να επιβεβαιώσει ότι εκπληρώνονται οι αντικειμενικοί σκοποί της οργάνωσης και εκτελούνται τα σχέδια – προγράμματα που έχουν καταρτιστεί για την επίτευξή τους». Σύμφωνα με τη Σαΐτη (2008:5): «ο έλεγχος είναι μια διοικητική δραστηριότητα, που εντοπίζει την παρέκκλιση από τον προκαθορισμένο στόχο, ενώ ταυτόχρονα δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λήψη διορθωτικών αποφάσεων, προκειμένου να βελτιωθεί η προσπάθεια είτε να αναπροσαρμοστούν τα σχέδια δράσης ή

ο Προγραμματισμός του Οργανισμού στο μέλλον». Με την έννοια αυτή ο όρος έλεγχος είναι πιο περιορισμένος σε σχέση με τον όρο αξιολόγηση, καθώς στέκεται στον εντοπισμό των δυσλειτουργιών μιας προσπάθειας και της διόρθωσής τους, ενώ ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία ανίχνευσης και αποτίμησης όλων των παραγόντων και των μεταξύ τους σχέσεων, που διαμορφώνουν το κάθε αποτέλεσμα, έχοντας ως απώτερο στόχο την περαιτέρω αξιοποίηση των πληροφοριών για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των μελλοντικών δράσεων. Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση δεν έχει στόχο να εντοπίσει μόνο τις δυσλειτουργίες μιας προσπάθειας, αλλά να αναδείξει και τις καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν και απέδωσαν και μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση των ενεργειών στο μέλλον.

Όπως επισημαίνει ο Δημητρόπουλος (2010:30), ο όρος **μέτρηση**, *«με την επιστημονική του έννοια δηλώνει τη διαδικασία σύγκρισης ενός μεγέθους με την πρότυπη μονάδα μέτρησης του μεγέθους αυτού»*. Συχνά, όπως παρατηρεί ο Gronlund (1976:6), υπάρχει μια σύγχυση ανάμεσα στους όρους μέτρηση και αξιολόγηση, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται λανθασμένα ως συνώνυμο του όρου μέτρηση. Ο δάσκαλος σε σχέση με την απόδοση του μαθητή μπορεί να πει ότι αξιολογεί την απόδοση ή ότι μετρά την απόδοση. Ο όρος, όμως, αξιολόγηση είναι πιο περιεκτικός και πιο ευρύς από τον όρο μέτρηση. Καταλήγοντας ο Gronlund σημειώνει ότι η αξιολόγηση μπορεί να στηρίζεται ή να μη στηρίζεται σε μετρήσεις, αλλά, όταν στηρίζεται στις μετρήσεις προχωρά πέρα από την απλή ποσοτική περιγραφή.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Popham (1975), ο οποίος αναφέρει ότι *«μέτρηση είναι ο καθορισμός της θέσης, ενώ αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας»* (όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2010:26). Στη διάκριση του όρου μέτρηση και αξιολόγηση επισημαίνεται επίσης ότι ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τον καθορισμό της συνολικής διαδικασίας, στην οποία οι αξιακές κρίσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στον καθορισμό του επιπέδου απόδοσης των μαθητών όσο και στην περαιτέρω ανατροφοδότησή τους. Η ερμηνεία, όμως, της βαθμολόγησης, η διατύπωση κρίσεων για το αν είναι καλή ή άσχημη με αναφορά έναν συγκεκριμένο σκοπό δεν αποτελούν μέτρηση, αλλά αξιολόγηση (Stanley & Hopkins, 1972:3). Είναι επίσης σαφές ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία περικλείει περισσότερο υποκειμενισμό, από ό,τι η μέτρηση, αν και στοιχεία υποκειμενισμού μπορεί να υπάρχουν και στην πιο αντικειμενική μέτρηση (Stanley & Hopkins, 1972:4).

Ο όρος **εκτίμηση** χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό της αξίας (ποσοτικής ή ποιοτικής) ενός αντικειμένου και *«κάποτε υποκαθιστά τον όρο μέτρηση»* (Δημητρόπουλος, 2010:25). Ο όρος υποδηλώνει, κατά κάποιο τρόπο, τον κατά προσέγγιση υπολογισμό της αξίας, χωρίς να βασίζεται σε επαρκή δεδομένα. Πολλές φορές ο όρος χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της αξίας ενός δείγματος, για να εκτιμηθεί περίπου η αξία του συνόλου στο οποίο αναφέρεται το δείγμα. Τέλος, συχνά ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο εκτίμηση *«σε περιπτώσεις αναφοράς σε ψυχικά φαινόμενα, πνευματικά βιώματα, κοινωνικές στάσεις κ.λπ. επειδή, καθώς ισχυρίζονται, αυτά δεν μπορούν να μετρηθούν με μέσα μαθηματικού τύπου»* (Κασσωτάκης, 1981:21). Στο σχολείο, πολλές φορές, γίνεται άτυπη και κατά προσέγγιση αξιολόγηση με την έννοια της εκτίμησης π.χ. εκτιμάται η πορεία προόδου της τάξης, η πρόοδος του συγκεκριμένου μαθητή, οι ελλείψεις που παρουσιάζονται

κλπ. Ωστόσο, επειδή η εκτίμηση μιας κατάστασης προϋποθέτει και περαιτέρω λήψη αποφάσεων, η εκτίμηση πρέπει να προσεγγίσει όσο το δυνατό καλύτερα την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό μια καλή εκτίμηση πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια ή ιδιότητες.

- Πρέπει να είναι δηλαδή αμερόληπτη και να εγγίζει την πραγματικότητα.
- Να μην είναι αυθαίρετη, αλλά να βασίζεται σε δείγμα πραγματικών δεδομένων.
- Να έχει συνέπεια, οι διαδοχικές, δηλαδή, εκτιμήσεις να μην είναι αντιφατικές και όσο αυξάνονται τα δεδομένα τόσο να προσεγγίζεται η πραγματική κατάσταση.
- Να είναι αποτελεσματική, βαθμιαία δηλαδή να βελτιώνει την κατάσταση.
- Να είναι επαρκής, να χρησιμοποιούνται δηλαδή επιδέξια όλα τα δεδομένα και να συνεκτιμώνται όλες οι σχετικές παράμετροι.

Ο όρος **αποτίμηση**, σύμφωνα με το Λεξικό του Μπαμπινιώτη, αναφέρεται στην εκτίμηση σε γενικές γραμμές της φύσης, της ποιότητας, της σημασίας, πράξεως, καταστάσεως ή διαδικασίας. Χρησιμοποιείται εναλλακτικά, αντικαθιστώντας τον όρο εκτίμηση (Δημητρόπουλος, 2010:25).

1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

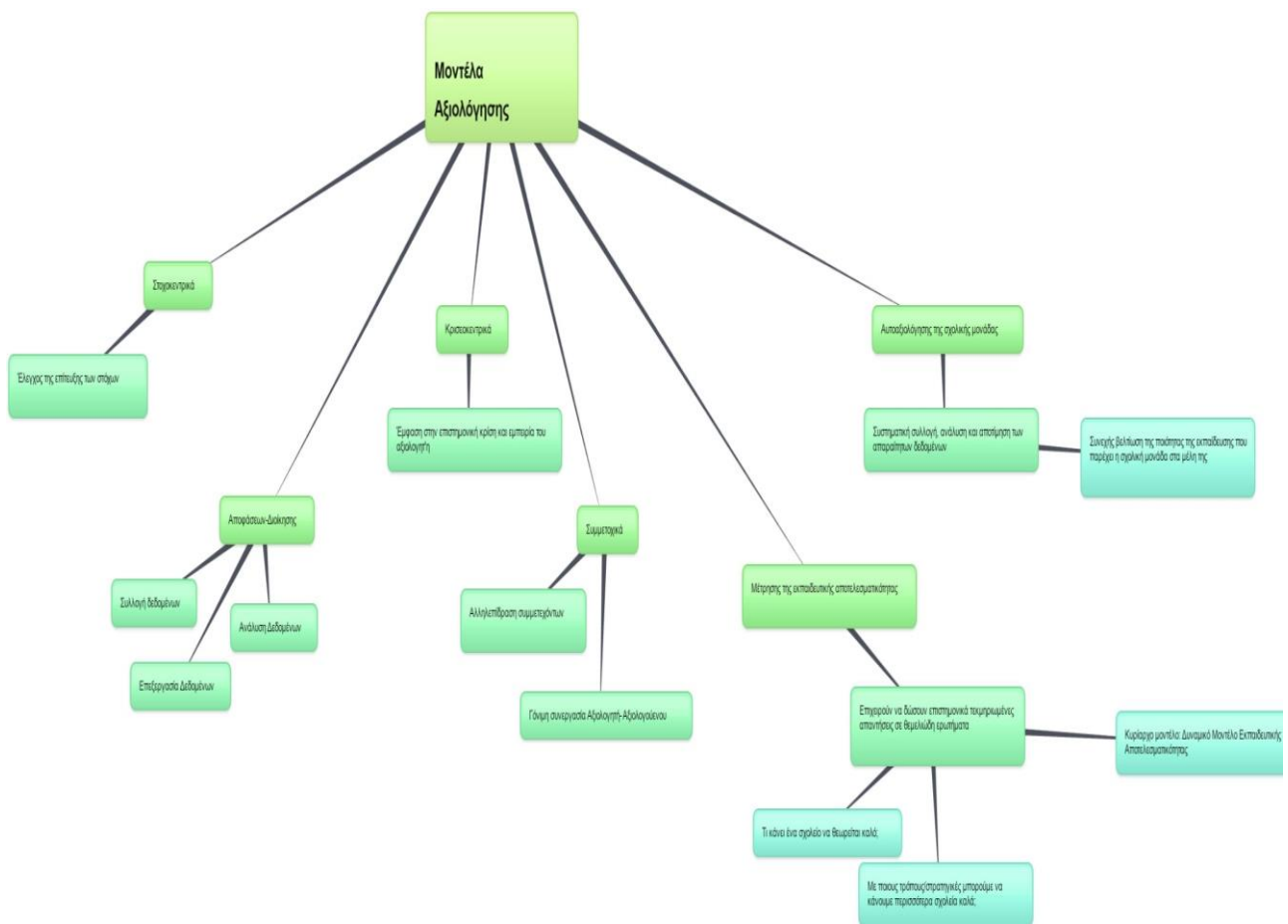
Το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίστηκε η ανάπτυξη και η εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσδιορίζεται από την ύπαρξη πολλαπλών και ποικίλων μοντέλων αξιολόγησης που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε τη δομημένη και χρηστική προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και το σκοπό και τους στόχους που θέτει, τα αντικείμενα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συμμετεχόντων συντελεστών, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία-μέσα που αξιοποιούνται, το εύρος της εφαρμογής της, καθώς επίσης και την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της (Πετροπούλου κ.ά. 2015). Με βάση τις διαφορετικές προσεγγίσεις και εννοιολογήσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προτιμάται ο διαχωρισμός τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν και τις δύο κύριες κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης: α. το τεχνοκρατικό μοντέλο και β. το ανθρωπιστικό -πλουραλιστικό μοντέλο. Σύμφωνα με τους Meuret & Morlaix, (όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011), το τεχνοκρατικό μοντέλο βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες και συνάδει με τη γραφειοκρατική πλευρά του σχολείου, ενώ το συμμετοχικό μοντέλο εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του τεχνοκρατικού μοντέλου, η διαδικασία της αξιολόγησης νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση και επιτυχία της διαδικασίας αξιολόγησης στηρίζεται στον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. (Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008:116). Αποτελεί, δηλαδή, μια συγκριτική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία κάνει επιλογές και ταξινομήσεις και διαμορφώνει ιεραρχίες (Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008:117), καθώς εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς την παροχή στοιχείων για την ερμηνεία

των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του συστήματος που αξιολογείται. Πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης παραδοσιακού τύπου, από την οποία απουσιάζουν εντελώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, γεγονός που την καθιστά ανεπαρκή για τη διαδικασία της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Μαντάς, κ.ά. 2009:199). Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησε στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου, στο πλαίσιο του οποίου δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση του σχολείου και στην ανάπτυξη σχεδίων-στόχων από το ίδιο το σχολείο. Το μοντέλο αυτό αναδεικνύεται ως ανθρωπιστικό εξαιτίας της επικέντρωσης στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και πλουραλιστικό εξαιτίας του συνυπολογισμού πολλαπλών παραγόντων (Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008:118-119). Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά μια διαρκή και σκόπιμη λειτουργία, η οποία έχει ταυτόχρονη εκκίνηση και εξέλιξη με την εκπαιδευτική διαδικασία και σηματοδοτεί την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της (Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008:119)

Στον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη απεικονίζονται τα δημοφιλέστερα μοντέλα (ταξινομημένα σε έξι κατηγορίες) και οι βασικές τους ιδιότητες, όπως έχουν προταθεί από διακεκριμένους επιστήμονες του χώρου και έχουν εφαρμοστεί από μεγάλο αριθμό διεθνών φορέων και οργανισμών (Πετροπούλου, κ.ά. 2015: 58):



created with www.bubbi.is

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η χρήση του εννοιολογικού χάρτη για την απεικόνιση των μοντέλων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς έχει ήδη αναγνωριστεί ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Novak & Canas, 2008). Σύμφωνα με αυτόν τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (Πετροπούλου, κ.ά., 2015) ως εξής:

A. Τα στοχοκεντρικά μοντέλα ή μοντέλα σκοπών: Δίνουν έμφαση στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Αποτελεί, δηλαδή, βασική τους προτεραιότητα να διαπιστώσουν αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι οι: Tyler, Metfessel & Michael, Provus και ο Hammond (Πετροπούλου, κ.ά. 2015: 59).

B. Τα μοντέλα αποφάσεων-διοίκησης: Αποσκοπούν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κ.λπ.). Σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι ο Alkin και ο Stufflebeam. Ο Stufflebeam θεωρείται ένας από τους πιο διακεκριμένους θεωρητικούς επιστήμονες της αξιολόγησης. Το μοντέλο που πρότεινε, γνωστό ως CIPP (ακρώνυμο των λέξεων Context, Input, Process, Product), αποσκοπούσε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τέσσερα είδη αποφάσεων: α) οι αποφάσεις σχεδίασης, που σχετίζονται με τον καθορισμό των στόχων, β) οι αποφάσεις δομής, που λαμβάνονται για τον προγραμματισμό των διαδικασιών, γ) οι αποφάσεις εφαρμογής, που αποσκοπούν στη βελτίωση των διαδικασιών και δ) οι αποφάσεις αντίδρασης, που αφορούν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους ως στοιχεία ανατροφοδότησης (Πετροπούλου, κ.α. 2015: 63).

Γ. Τα μοντέλα επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά: Προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην επιστημονική κρίση και εμπειρία του αξιολογητή και υποστηρίζουν ότι η γνώση και η κρίση του εξειδικευμένου αξιολογητή εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι των Scriven, Borich και Eisner. Ο Scriven θεωρείται ως ο δημιουργός του μοντέλου «Αξιολόγηση ερήμην των σκοπών» (Goal Free Evaluation). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι αξιολογητές πρέπει να ελέγχουν τα αποτελέσματα του προγράμματος, να κρίνουν τους στόχους του και να καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με τη συνολική αξία του και όχι σε σχέση μόνο με τους προκαθορισμένους στόχους. Ο Scriven υποστήριζε ότι αν ο αξιολογητής δε γνωρίζει τους στόχους της διαδικασίας που καλείται να αξιολογήσει, τότε αφενός οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν θα μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του, αφετέρου θα μπορεί να εντοπίζει-ανιχνεύει τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τους σκοπούς (Πετροπούλου, κ.ά. 2015: 64).

Δ. Τα συμμετοχικά μοντέλα: Εισαγάγουν μια νέα τάση στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτά, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανθρωποκεντρική,

εστιασμένη στην αλληλεπίδραση (interaction) μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. αξιολογητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων). Μέσα από τη γόνιμη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου γίνονται κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων, συνεκτιμούνται οι ελλείψεις-αδυναμίες και συνεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι των Stake & Guba (Πετροπούλου, κ.ά. 2015: 66).

Ε. Τα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (educational effectiveness): Έχουν αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία και αποσκοπούν να δώσουν επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα όπως: «Τι κάνει ένα σχολείο να θεωρείται καλό;», «Με ποιους τρόπους-στρατηγικές μπορούμε να κάνουμε περισσότερα σχολεία καλά;». Τα μοντέλα αυτά φιλοδοξούν να αναδείξουν ποιοι παράγοντες στη διαδικασία μάθησης, στο πρόγραμμα σπουδών, στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα μπορούν άμεσα ή έμμεσα να εξηγήσουν τις διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα στα επιτεύγματα-αποδόσεις των μαθητών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ικανότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.λπ.). Το πιο αντιπροσωπευτικό και κυρίαρχο μοντέλο αυτής της σύγχρονης τάσης είναι των Creemers & Kyriakides (2008), οι οποίοι ανέπτυξαν το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Το ΔΜΕΑ αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο, το οποίο προσδιορίζει τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα. Στόχος των Creemers & Kyriakides ήταν μέσω αυτής της προσέγγισης να συμβάλουν στην ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα που μπορούν αφενός να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους και αφετέρου να αναπτύξουν περαιτέρω τις κατάλληλες πολιτικές-στρατηγικές για τη διδασκαλία και για το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχολικές πρακτικές (Πετροπούλου, κ.ά. 2015:67).

ΣΤ. Τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής-επιστημονικής κοινότητας, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες. Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν ότι η σχολική μονάδα θεωρείται ένας «ζωντανός οργανισμός μάθησης», όπου «τα μέλη της επεκτείνουν διαρκώς την ικανότητα τους να δημιουργούν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης και δράσης, όπου η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990). Σε αυτό το πλαίσιο η ΑΑ θεωρείται ο πυλώνας πάνω στον οποίο εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της. Ο MacBeath θεωρείται από τους πιο διακεκριμένους επιστήμονες αυτής της τάσης και οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλα τα μεταγενέστερα μοντέλα που αναπτύχθηκαν, βασίστηκαν στις δικές του μελέτες και έρευνες (Πετροπούλου, κ.ά. 2015: 69).

1.4. Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν τις δύο βασικές μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση (Σολομών, 1999· Μπουζάκης, 2001). Η **εξωτερική αξιολόγηση** είναι η αξιολόγηση όπου «ο φορέας αξιολόγησης είναι εξωτερικός προς το αξιολογούμενο αντικείμενο» (Δημητρόπουλος, 2010:166). Στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, η αξιολόγηση δε διενεργείται από το προσωπικό, δηλαδή, του ιδρύματος, αλλά από ένα άλλο ίδρυμα, από μία υπερκείμενη υπηρεσία ή ακόμη από ένα ειδικό σώμα αξιολογητών, που καθορίζεται από την υπηρεσία (για παράδειγμα το OFSTED στην Αγγλία για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων). Η πιο παλιά μορφή εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι η επιθεώρηση.

Το σώμα των εξωτερικών αξιολογητών εξακολουθεί να κατέχει σημαντική θέση στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια γίνεται μία προσπάθεια σταδιακού μετασχηματισμού του ρόλου τους, ώστε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη συμβουλευτική διάσταση του έργου τους και όχι τόσο στην ελεγκτική τους δράση. Η μεταστροφή αυτή βοηθά και τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης και να αποβάλλουν το άγχος του ελέγχου, ενώ παράλληλα βοηθά και τους ίδιους τους αξιολογητές να επικεντρωθούν στην προσπάθεια ανεύρεσης εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων, για την πιο αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και όχι να περιορίζονται απλά στον εντοπισμό των κακώς κειμένων. Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται και κατά την αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών. διενεργείται από φορείς έξω από το σχολείο (για παράδειγμα Πανελλήνιες Εξετάσεις, εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης ξένης γλώσσας, διεθνείς συγκριτικές εξετάσεις PISA, TIMSS κ.λπ.).

Σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση, **στην εσωτερική αξιολόγηση** ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογείται, οπότε καλείται και εσωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 23). Η εσωτερική αξιολόγηση, επομένως, διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999).

Στη βιβλιογραφία παρατηρούνται, όπως και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ποικίλες θεωρήσεις στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της ΑΣΜ. Εκτός από τον φορέα υλοποίησής της, ο προσδιορισμός της έννοιάς της επιβάλλει τον σαφή καθορισμό των στόχων και των κινήτρων της. Όπως παρατηρεί ο MacBeath (2005b:34) «η Αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί μια σειρά διαφορετικών στόχων και υπηρετεί μια ποικιλία κινήτρων, γεγονός που αποτυπώνεται και στα διαφορετικά ονόματα ή μορφές με τα οποία εμφανίζεται ή συγχέεται με όρους όπως «αξιολόγηση»,

«αποτύπωση», «έλεγχος», «εξασφάλιση ποιότητας». Οποσδήποτε, οι στόχοι και τα κίνητρά της σηματοδοτούν την ένταξή της στα ανθρωπιστικά-πλουραλιστικά μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Αφετηρία για τη νοηματοδότηση του όρου της Αυτοαξιολόγησης (ΑΑ) δεν μπορεί παρά να είναι η ετυμολογία της λέξης. Δικαιολογημένα, ο Θεοφιλίδης (2014) ξεκινά από την ετυμολογία της λέξης για τη διατύπωση του ορισμού της έννοιας «αυτοαξιολόγηση» (ΑΑ). Το πρώτο συνθετικό «αυτο» αναφέρεται στη σχολική μονάδα και υπονοεί ότι η απόφαση για ΑΣΜ λαμβάνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και δεν επιβάλλεται από το εξωτερικό περιβάλλον. Με το δεύτερο και τρίτο συνθετικό «λέγω + αξία» υπονοείται ότι η αξία της σχολικής μονάδας αποφασίζεται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας ή της αναζήτησης. Κατά συνέπεια, η πρωτοβουλία και η απόφαση για την ΑΣΜ προέρχεται από την ίδια τη σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να αναζητήσει και τεχνική βοήθεια από εξωτερικούς συνεργάτες, ενώ η απόδοση αξίας θα φωτίσει τι είναι ικανοποιητικό και τι είναι ελλειμματικό και επομένως χρήζει βελτίωσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2014). Ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών αποσκοπεί πρώτα την κατανόηση και την ερμηνεία τους, προκειμένου να επιτευχθεί η αξιοποίηση των πρώτων για την αντιμετώπιση των δεύτερων με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον MacBeath (2005a:33) *«αναμένεται από τα σχολεία να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε όλη τους την πολυπλοκότητα, προκειμένου η έλλειψη της επίγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους να μη ζημιώσουν τους μαθητές και το προσωπικό τους και να μην παραπλανήσουν τους γονείς τους».*

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαδικασία της ΑΣΜ αποτελεί διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και υποδεικνύει τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων, ενώ παραμένει ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δράση του ίδιου του σχολικού οργανισμού, που αποτελεί το υποκείμενο της συλλογικής αυτής διαδικασίας. Υπό αυτή την έννοια, σύμφωνα με τους Vanhoof & Petegem (2007) η ΑΑ ορίζεται ως *«μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του».* Η ΑΣΜ υλοποιείται, δηλαδή, «από» και «για» τη σχολική κοινότητα και συμβάλλει στην αυτογνωσία της σχολικής μονάδας μέσω της ενεργοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και του σχεδιασμού βελτιωτικών παρεμβάσεων (McBeath κ.α. 2004). Όπως παρατηρεί ο Σολομών (1999), η ΑΣΜ στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς ακόμα και τους τοπικούς φορείς, οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και γι' αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Καπαχτσή, 2011). Κατά συνέπεια, η ΑΣΜ αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του

εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για τη βελτίωσή του (Κουλαϊδής, κ.α. 2005).

Η ΑΣΜ, όμως, δεν περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση των «καλώς και κακώς κειμένων». Η αποτίμηση συνιστά την αφετηρία για την πρόκληση μιας ευρύτερης αναστοχαστικής διαδικασίας, στην οποία καλείται να συμμετάσχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την εκπόνηση ενός σχεδίου για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις αυτές ενισχύονται και από τη θεώρηση των Guskey και Hubermann (1995: 253), σύμφωνα με την οποία, *«η ΑΣΜ είναι μια συνεχής διαδικασία αναστοχασμού, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη δική τους γνώση, εξετάζοντας τα δεδομένα για τη ζωή στην τάξη και στο σχολείο και εξερευνώντας τις συνθήκες εκείνες που συντελούν στη μάθηση»*. Ανάλογη είναι και η θεώρηση του MacBeath (2005a), ο οποίος εστιάζει στην αναστοχαστική φύση της ΑΣΜ και την περιγράφει ως μια διαδικασία αναστοχασμού πάνω στη δράση, που γίνεται συστηματικά και με διαφάνεια, με σκοπό τη βελτίωση της μαθητικής, επαγγελματικής και οργανωσιακής μάθησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον MacBeath (2001:21), η ικανότητα και η δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης, αποτελεί δείκτη υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ΑΣΜ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και συνεπώς σχετίζεται με την ιδιαίτερη ιστορία και φυσιογνωμία του, γι' αυτό δεν υπάρχει μία απλή ή μοναδική συνταγή για το πώς πρέπει να γίνεται. Καθίσταται, λοιπόν, ουσιώδες και αναπόσπαστο συστατικό της καλής διδασκαλίας, της ουσιαστικής μάθησης και της τεκμηριωμένης διαχείρισης (McBeath, et al, 2005c).

Συμπερασματικά, η ΑΣΜ ορίζεται στη βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, et al 2011;) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, et al. 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (MacBeath, 2005a; Guskey & Hubermann, 1995) που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Κουτούζης 2008· Hofman, et al. 2009), συμβάλει στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008) και περιλαμβάνει στοχοθεσία, σχεδιασμό, έλεγχο (Hofman, et al 2009) και συλλογή πληροφοριών (Schildkamp, 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Κουλαϊδής & Ταμπακοπούλου 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Από την βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών ερευνών στις διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

2.1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση διεθνών ερευνών

Η ΑΣΜ αποτελεί ένα από τα περισσότερο προβεβλημένα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στο οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου, στο πλαίσιο της λογικής της οικονομίας, ενώ ταυτόχρονα η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (MacBeath, 2005b). Γι' αυτό, αναλαμβάνει να εξυπηρετήσει και να επιτύχει μία ευρεία ποικιλία στόχων: πολιτικούς, λογοδοσίας, επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του οργανισμού, βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (MacBeath, 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, μια βιβλιογραφική επισκόπηση πρόσφατων σχετικά διεθνών ερευνών, είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση της σύνδεσης της ΑΣΜ με συγκεκριμένες διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας. Οπωσδήποτε, η επίτευξη της σχολικής βελτίωσης προβάλλεται ως ο κύριος και πρωταρχικός στόχος της ΑΣΜ, ο οποίος όμως τις περισσότερες φορές συρρικνώνεται απέναντι στη λογική της λογοδοσίας. Οι διαφορετικές απόψεις για την αντιπαράθεση ή τον συνδυασμό σχολικής βελτίωσης και λογοδοσίας ισοδυναμούν με τις απόψεις για την επικράτηση της εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης ή την αναγκαιότητα συνδυασμού τους.

Στη μελέτη των McNamara & O' Hara (2005), που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος LAOS (Looking at our schools) και εφαρμόστηκε σε 35 σχολεία της Ιρλανδίας, ως προς την ΑΣΜ διερευνάται η ποιότητα σε πέντε βασικούς τομείς: διδασκαλία-μάθηση, στήριξη των μαθητών, διοίκηση του σχολείου, σχολικός προγραμματισμός και αναλυτικό πρόγραμμα. Διαπιστώνεται ότι δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ο ρόλος των μαθητών και των γονέων στην ΑΣΜ.

Στη μελέτη των Janssens & Amelsvoort (2008) επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης της ΑΣΜ με την εξωτερική αξιολόγηση. Διαπιστώνεται ότι στις αγγλοσαξονικές (Αγγλία, Σκωτία, Βόρεια Ιρλανδία) και στις Κάτω Χώρες, που η ΑΣΜ συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση, υπάρχει αυξημένη καθοδήγηση και σεβασμός στη μορφή και στο περιεχόμενο της διαδικασίας και η ΑΣΜ είναι προσανατολισμένη στο συνδυασμό λογοδοσίας και σχολικής βελτίωσης. Αντίθετα σε χώρες, όπως Βέλγιο και Δανία, που η εξωτερική αξιολόγηση κατέχει μέτρια ή αδύναμη θέση, διαπιστώνονται προβλήματα στην εφαρμογή της ΑΣΜ, η οποία είναι προσανατολισμένη κατεξοχήν στη σχολική βελτίωση.

Από την έρευνα του Schidkamp και των συνεργατών του (2009) για τα αποτελέσματα εφαρμογής ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Ολλανδίας, με την επωνυμία ZEBO (πλαίσιο αυτοαξιολόγησης για σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), διαπιστώνεται η διαφοροποίηση των σχολείων σε σχέση με τον βαθμό που είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση της ΑΣΜ: η θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, η ικανότητα σχολικής βελτίωσης και ο βαθμός

στον οποίο τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

Οπωσδήποτε, η ΑΣΜ αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 79 ολλανδικά σχολεία (Bij, Geijsel & Dam, 2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται, μέσω ενός εργαλείου, η αξιολόγηση της ποιότητας της ΑΣΜ και διαπιστώνεται ότι είναι ανάλογη της ποιότητας εκπαίδευσης, που παρέχεται στον ίδιο σχολικό οργανισμό. Γι' αυτό, απαιτείται εξισορρόπηση ανάμεσα στη διασφάλιση της ποιότητας και στη σχολική βελτίωση, που επιτυγχάνεται με την εναρμόνιση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με τη συμβολή των διευθυντών των σχολείων. Υπό αυτό το πρίσμα, συνίστανται: φιλικά στον χρήστη εργαλεία και διαδικασίες, εξωτερική υποστήριξη, ανάπτυξη διαλόγου, λογοδοσία, διαφάνεια των διαδικασιών, δυνατότητα εναρμόνισης με το context του σχολείου, κουλτούρα διαμόρφωσης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, κυκλική προσέγγιση, οικειοποίηση και διαχείριση της αλλαγής.

Τη γνωστική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούνται στην ΑΣΜ, προσπαθούν να διερευνήσουν οι Faddar, Vanhoof & Maeyer (2017). Το ζήτημα που τίθεται είναι, εάν προδικάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων από τον τρόπο σύνταξης του ερωτηματολογίου από τον ερευνητή. Προτείνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της ΑΣΜ, προκειμένου να αναδειχθούν ο τρόπος με τον οποίο οι ερωτηθέντες ερμήνευσαν τα στοιχεία και ο τρόπος με τον οποίο προέκυψαν τα αποτελέσματα. Στην ουσία, μέσω της πρότασης αυτής αναδεικνύεται η αντιπαράθεση της σχολικής ανάπτυξης με τη λογοδοσία, στο πλαίσιο της ΑΣΜ, καθώς πρόκειται για διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των ίδιων αποτελεσμάτων.

Η ΑΣΜ συνδέεται και με τη σχολική αποτελεσματικότητα, στο πλαίσιο της επίδρασής της στη βελτιστοποίηση των μαθητικών επιδόσεων. Τη διερεύνηση της σχέσης της ΑΣΜ με τις μαθητικές επιδόσεις επιχειρούν ο Hofman και οι συνεργάτες του (2009), αναζητώντας τις διαφορές της εσωτερικής από την εξωτερική αξιολόγηση. Παρατίθενται τρεις διαφορετικές οπτικές για την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης στα σχολεία, κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ: α) τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως ιδιαίτερα αξιόπιστοι οργανισμοί, β) τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί και γ) τα σχολεία βρίσκονται υπό πίεση από εξωτερικούς οργανισμούς. Στα σχολεία της δεύτερης κατηγορίας, που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης, η εφαρμογή της ΑΣΜ επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις. Σε αυτά βελτιστοποιούνται τα ταλέντα του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, ώστε να μπορούν να συμβάλουν στο μέγιστο βαθμό στην ποιότητα του σχολείου. Επιπλέον, πρόκειται για σχολεία με υψηλές ικανότητες καινοτομίας που είναι σε θέση να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο στις αλλαγές.

Το ίδιο ερευνητικό ζήτημα απασχολεί και τους Demetriou & Kyriakides (2012). Στο πλαίσιο, της έρευνας αυτής δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες σχολείων. Διατέθηκαν διάφορα είδη υποστήριξης στις τρεις πρώτες ομάδες σχολείων προκειμένου να βοηθήσουν στην καθιέρωση μηχανισμών ΑΣΜ, ενώ σε κανένα από τα σχολεία της τέταρτης ομάδας δεν δημιουργήθηκε μηχανισμός ΑΣΜ. Στην πρώτη ομάδα δόθηκε η ευκαιρία στους σχολικούς φορείς να αναπτύξουν τους δικούς τους

μηχανισμούς ΑΣΜ και να σχεδιάσουν τις δικές τους στρατηγικές βελτίωσης. Η δεύτερη ομάδα ακολούθησε την ίδια διαδικασία, με την πρώτη ομάδα, στον σχεδιασμό των μηχανισμών ΑΣΜ, αλλά πριν την εισαγωγή αυτής της προσέγγισης, προσφέρθηκε υποστήριξη στους ενδιαφερόμενους, προκειμένου να αντιμετωπιστούν και να περιοριστούν οι ανησυχίες τους. Η τρίτη ομάδα κλήθηκε να αναπτύξει μηχανισμούς ΑΣΜ και να λάβει αποφάσεις για τις στρατηγικές βελτίωσής τους, αξιοποιώντας έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Και οι τρεις πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από την τέταρτη ομάδα, αλλά ο αντίκτυπος της τρίτης προσέγγισης στην επίδοση των σπουδαστών ήταν υψηλότερος από τον αντίκτυπο των άλλων δύο προσεγγίσεων στην ΑΣΜ. Η διαφοροποίηση της τρίτης από τις υπόλοιπες ομάδες εξηγείται από την αξιοποίηση ενός θεωρητικού πλαισίου για τον σχεδιασμό των μηχανισμών ΑΣΜ που αναπτύχθηκαν.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω έρευνα, η ΑΣΜ προϋποθέτει την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας και τον εξωτερικό υποστηρικτικό ρόλο του κριτικού φίλου.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι McNamara & O' Hara (2008) διερευνούν την έννοια της αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση και παρουσιάζουν ορισμένες από τις δυνατότητες και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτήν. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η παροχή δυνατότητας σε μεμονωμένα σχολεία και εκπαιδευτικούς να αυτο-αξιολογούνται αποτελεσματικά είναι ένα πολύπλοκο έργο που προϋποθέτει υποστήριξη από επαγγελματίες αξιολογητές, ιδιαίτερα ως προς την ανάλυση των δεδομένων. Γι' αυτό, προτείνεται η δημιουργία δικτύων σχολείων, προκειμένου τα σχολεία να αναπτύξουν τα δικά τους πλαίσια, για να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και αντιμετωπίζοντας δυσκολίες. Ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία δικτύων τίθενται: α) η ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας, για να εξηγηθεί τι πράγματι συμβαίνει κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, β) η παροχή ενός ασφαλούς, ενθαρρυντικού χώρου για την ανάπτυξη των σχέσεων δικτύου, γ) σαφής, εστιασμένη και χρήσιμη καταχώριση δεδομένων (inputs) που να αποσκοπεί στην τόνωση της συζήτησης και σε μελλοντικές εργασίες, δ) η παροχή ευκαιριών για την άσκηση βιωματικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι O'Brien, McNamara & O'Hara (2014) στο πλαίσιο της αναγκαιότητας εξωτερικής υποστήριξης για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης και συνακόλουθα της σχολικής βελτίωσης εστιάζουν στον ρόλο του κριτικού φίλου, ο οποίος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αξιολόγησης (evaluation capacity building), καθώς παρέχει επαγγελματική εξωτερική υποστήριξη στους συμμετέχοντες, προκειμένου να τους βοηθήσει να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, με στόχο τη σχολική βελτίωση. Για να το επιτύχει εργάζεται με οργανωμένο, επαγγελματικό, υποστηρικτικό, ενθουσιώδες τρόπο, επιβεβαιώνει ότι η διαδικασία είναι χρήσιμη για τους συμμετέχοντες, επικεντρώνεται σε αυτά που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, απλοποιεί τη διαδικασία, για να διευκολύνει τις ομάδες να συμμετάσχουν, διαβεβαιώνει ότι ο φόρτος εργασίας κατανέμεται δίκαια μεταξύ των συμμετεχόντων. Η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η απλοποίηση και η διασφάλιση της διεξαγωγής της διαδικασίας, ο συντονισμός της και η τεχνική υποστήριξη αποτελούν

βασικές παραμέτρους του πολυδιάστατου ρόλου του ως «κριτικού διευκολυντή» της ΑΣΜ.

Βέβαια, η ΑΣΜ προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η οποία συνδέεται άμεσα με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.

Σε έρευνα του Vanhoof και των συνεργατών του (2009) σε 96 σχολεία στο Βέλγιο, αποκαλύπτεται ότι η θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση που ευνοεί την επιτυχή υλοποίησή της. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι διευθυντές των σχολείων παρουσιάζουν μια πιο θετική στάση απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Οι αναλύσεις σε πολλαπλά επίπεδα καταδεικνύουν ότι η στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σχετίζεται με χαρακτηριστικά της ευρύτερης λειτουργίας του σχολείου, όπως η σχολική κουλτούρα και το αν το σχολείο πληροί τα κριτήρια μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Συμπεραίνεται ότι η υλοποίηση ποιοτικής αυτοαξιολόγησης συνδέεται με την υποστήριξη και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου.

Η επίδραση της ΑΣΜ στην εργασία του εκπαιδευτικού διερευνάται σε μελέτη των Hall & Noyes (2009). Ανιχνεύονται τρεις μορφές κουλτούρας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ΑΣΜ: συνεργατική, συγκεντρωτική και αντίστασης (collaborative, centralized, resisting culture). Σύμφωνα με αυτές, τα σχολεία διακρίνονται σε αυτά που αναπτύσσεται ένα συνεργατικό περιβάλλον στο πλαίσιο της διαδικασίας της ΑΣΜ, καθώς υπάρχει σαφής αίσθηση του σκοπού της και οικειοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της διαδικασίας και σε αυτά όπου κυριαρχεί η εστίαση σε μετρήσιμα δεδομένα και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καταπιεσμένοι και επαγγελματικά συμβιβασμένοι, καθώς ασχολούνται με δραστηριότητες που αφορούν περισσότερο τη συμμόρφωση παρά την παιδαγωγική διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα, ανακύπτει έντονος προβληματισμός για τη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που εκπορεύεται από την ΑΣΜ. Επιπλέον, ανεξάρτητα από τη διαφορετική κουλτούρα του κάθε σχολείου τίθεται το ζήτημα της εντατικοποίησης της εργασίας του εκπαιδευτικού, καθώς η ΑΣΜ απαιτεί διάθεση χρόνου για διοικητικές εργασίες και ο φόρτος εργασίας επηρεάζει αρνητικά την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η εφαρμογή της ΑΣΜ αναδεικνύει και ζητήματα ηγεσίας, που οπωσδήποτε συνδέονται με όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις.

Υπό αυτό το πρίσμα, τη διαδικασία της ΑΣΜ προσπαθεί να καταγράψει με βάση μελέτη περίπτωσης ενός ελληνοκυπριακού σχολείου η Karagiorgi (2012), διερευνώντας την εφαρμογή της διαδικασίας και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτή. Διαπιστώνεται η ζωντάνια της συμμετοχικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΑΣΜ, αλλά και η έλλειψη συστημικής υποστήριξης. Από τη μια μεριά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΑΣΜ χαρακτηρίζεται θετική, εξαιτίας της εφαρμογής ενός συμμετοχικού μοντέλου ΑΣΜ, που τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν συλλογική δράση και στόχους, ώστε να οικειοποιηθούν τη διαδικασία. Από την άλλη μεριά, η απουσία εξειδίκευσης και υποστήριξης καθιστά αδύνατη τη σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, καθηλώνοντάς την έτσι σε ένα εμβρυακό στάδιο.

Οι επιδράσεις της ΑΣΜ ως τεχνικής αυτοανάπτυξης στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, στην παρώθηση των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας και στη σχολική βελτίωση διερευνώνται σε αρκετά πρόσφατη έρευνα του Wihono (2017), που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία. Διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί τη δημιουργικότητα, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής βελτίωσης και συμβάλλει στην παρώθηση και την ανάπτυξη συνεργασιών. Επιπλέον, το μοντέλο αυτοαξιολόγησης με ανατροφοδότηση έχει ισχυρότερες επιδράσεις σε όλους τους προαναφερόμενους τομείς σε σύγκριση με την αυτοαξιολόγηση χωρίς ανατροφοδότηση. Η εφαρμογή της ανατροφοδότησης θα μπορούσε να βελτιώσει τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, καθώς μέσω της ανατροφοδότησης, οι λεπτομέρειες των δεδομένων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να βελτιωθούν, γεγονός που θα συνέβαλε στην ενίσχυση των τελικών αποτελεσμάτων.

2.2. Οι διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση των διεθνών ερευνών προέκυψε η αναγκαιότητα συσχέτισης και διερεύνησης της σχέσης της ΑΣΜ με διαστάσεις που συνδέονται με την εφαρμογή και επιτυχή υλοποίηση των διαδικασιών της, όπως η λογοδοσία, η σχολική βελτίωση, η διαχείριση της αλλαγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και η εκπαιδευτική ηγεσία.

2.2.1. Αυτοαξιολόγηση και Λογοδοσία

Αξιολόγηση και έλεγχος είναι μη διαχωρίσιμες έννοιες, αφού η αξιολόγηση εμπεριέχει τον έλεγχο, χωρίς να ταυτίζεται με αυτόν, και αποσκοπεί πάντα σε αξιολογικές κρίσεις (Βεργίδης, 2001:43). Ο έλεγχος, η καθυπόταξη σε «οδηγίες-συνταγές», αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολόγησης, καθώς σύμφωνα με τους Bonniol & Vial η ΑΑ ως «αναστοχασμός των αξιακών σχέσεων προσκρούει ασταμάτητα σε μια περισσότερο ή λιγότερο δογματική επικύρωση των αρχών, και μάλιστα σε ηθικές επιλογές, που παρουσιάζονται ως καθολικές, και σε κάθε περίπτωση σε οδηγίες-συνταγές» (Bonniol & Vial, 2007:22).

Ως εκ τούτου, η ΑΣΜ υπηρετεί τη λογική της λογοδότησης (Θεοφιλίδης, 2014), αφού τα σχολεία πρέπει να τεκμηριώνουν το έργο που επιτελούν και να πείσουν ότι ανταποκρίνονται θετικά και αποτελεσματικά στην εμπιστοσύνη της οποίας τυγχάνουν (MacBeath, 1999). Η ενίσχυση του αιτήματος της λογοδοσίας σε συνδυασμό με το αίτημα για αύξηση της επένδυσης στη γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σημασία που αποδίδεται στην ΑΣΜ για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής αρκετών κρατών (Kyriakides & Campell, 2004). Αφού η διαχείριση της χρηματοδότησης ανατίθεται στα σχολεία και αφού οι γονείς «επενδύουν» στην εκπαίδευση των παιδιών τους, απαιτείται από τα σχολεία να αποδίδουν απολογισμό, όπως όλες οι επιχειρήσεις ή οργανισμοί που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, γεγονός που καθιστά αλληλένδετες τη λογική της οικονομίας και τη λογική της λογοδοσίας στο πλαίσιο της ΑΣΜ. (MacBeath, 2005a). Οι σχολικές μονάδες, εφόσον

λειτουργούν με δημόσια δαπάνη, πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξουν ότι αξιοποιούν τους πόρους που τους παρέχει το δημόσιο και ότι είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές (MacBeath, 2005a).

Γι' αυτό, σύμφωνα με την Ανδρέου (2012), η λογοδοσία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως έννοια, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποβάλουν οποιαδήποτε φοβικά σύνδρομα και να επανακαθορίσουν την επαγγελματική τους στάση και την υπευθυνότητα τους απέναντι στη σχολική κοινότητα (Ανδρέου, 2012:4). Σύμφωνα με έρευνες, η επιτυχία ενός συστήματος λογοδοσίας εξαρτάται από το πόσο συμβάλλει στην ενίσχυση της γνώσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην δέσμευση τους σε μία τέτοια διαδικασία (Elmore, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Θεοφιλίδης (2014), αναγνωρίζει στη λογοδότηση δύο βασικές αλληλένδετες διαστάσεις, που η καθεμία ενισχύει και στηρίζει την άλλη. Η ηθική διάσταση προκύπτει από την υποχρέωση να αξιολογηθούν οι διαδικασίες και η αποτελεσματικότητά τους, ενώ η πραγματολογική διάσταση πρέπει να αποκαλύψει και να οδηγήσει στη βελτίωση (Θεοφιλίδης, 2014).

Ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της λογοδοσίας μπορεί να καταστεί σαφής, εάν στις λογικές του διοικητικού ελέγχου και της απόδοσης λόγου, οι οποίες συνδέονται με την εξωτερική αξιολόγηση αντιπαρατεθεί η λογική του αυτοελέγχου της ΑΑ (Σολομών, 1999). Σύμφωνα με τη λογική αυτή η ΑΣΜ είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται στο σχολείο από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητα και εξυπηρετεί το ίδιο το σχολείο (Swaffield & MacBeath, 2005). Σημαντικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι η ευρεία αποδοχή της διαδικασίας, αφού έχει ως βασική της παράμετρο την ευρεία συμμετοχή (MacBeath, 2001), καθώς οι άνθρωποι επηρεάζονται περισσότερο από μία απόφαση, όταν έχουν λόγο στη λήψη αυτής της απόφασης (MacBeath et al, 2005c:151).

Υπό αυτό το πρίσμα, η λογοδοσία στην περίπτωση της ΑΣΜ δεν είναι διοικητική (managerial accountability), αφού δεν συνδέεται με την αξιολόγηση εκπλήρωσης των καθηκόντων που έχουν ανατεθεί στους εκπαιδευτικούς από κάποιον ανώτερο με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Επομένως, δεν βασίζεται σε ιεραρχικές γραφειοκρατικές δομές και δεν εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα, δηλαδή στις επιδόσεις των μαθητών. Είναι επαγγελματική λογοδοσία (professional accountability), αφού επίκεντρο έχει τους μαθητές και τις ανάγκες τους και συνδέεται με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και την αναζήτηση και υιοθέτηση των πρακτικών εκείνων, που θα ενισχύσουν τη μάθηση τους και την υπευθυνότητα, καθώς στηρίζεται σε βασικές αξίες, όπως είναι ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ισότητας και η αποδοχή του γεγονότος ότι ο τρόπος που ενεργεί κάποιος επηρεάζει τις ζωές άλλων (Sinclair, 1995). Με άλλα λόγια, πρόκειται για διαδικασία στη διάρκεια της οποίας ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός ανακαλύπτει τι πραγματικά θα μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση του και την ανάπτυξη των μαθητών, γεγονός που συμβάλλει και σε καλύτερα αποτελέσματα. Είναι, δηλαδή, μία εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στην αυτοβελτίωση του σχολείου (Μπινιάρη, 2012).

2.2.2..Αυτοαξιολόγηση και σχολική βελτίωση

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της εννοιολογικής αποσαφήνισης της ΑΣΜ, η σχολική βελτίωση αποτελεί τον βασικότερο στόχο της. Ο κύριος στόχος της ΑΑ είναι αναπτυξιακός, καθώς θεωρείται μηχανισμός που δίνει στα ίδια τα σχολεία τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητά τους «εκ των έσω», βοηθώντας τα στην παρακολούθηση της προόδου τους (MacBeath, et al, 2005c). Κατά συνέπεια, αποτελεί μια διαδικασία που διεκπεραιώνεται από τη σχολική μονάδα με στόχο:

- τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της,
- την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών αυτών
- και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων, για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137).

Επομένως, η ΑΑ αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό στάδιο σε οποιαδήποτε διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας, αφού στη διάρκειά της γίνεται συλλογή πληροφοριών, οι οποίες εξετάζονται, ώστε να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα, που θα χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό της βελτίωσης (Kythreotis, 2007). Στόχος της, στο πλαίσιο «διασφάλισης της ποιότητας», είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους. Γι' αυτό, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα (Δούκας, 1999:175).

Σε αυτό το πλαίσιο, απαιτείται να αποσαφηνιστεί τι εννοούμε με τον όρο «σχολική βελτίωση» και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να επέλθει μέσω της εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ, καθώς ασκείται έντονη κριτική στην αντιμετώπιση του σχολείου ως εκλογικευμένου οργανισμού, στο μονοδιάστατο ενδιαφέρον για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην εξέταση των σχολείων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στην ταύτιση της ΑΑ με διαδικασία «άνωθεν επιβεβλημένη» (top down).

Για την εστίαση στη σχολική βελτίωση κρίνεται αναγκαία η διάκρισή της από τη σχολική αποτελεσματικότητα, που δίνει έμφαση στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών να βοηθούν τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις (Mortimore, 1991). Αντίθετα, η σχολική βελτίωση αντιμετωπίζει το σχολείο ως μηχανισμό που αλλάζει, γι' αυτό διερευνά την κουλτούρα των μελών του, εκπαιδευτικών και μαθητών, προκειμένου να προσδιορίσει τον τρόπο βελτίωσης των σχολείων, αλλά και να κατανοήσει τον τρόπο αλλαγής τους. Εστιάζει στο πλαίσιο (school context), που αποτελείται από πολλαπλές μεταβλητές και παραμέτρους, και επικεντρώνεται σε σχολικές διαδικασίες, που ξεκινούν από κάτω προς τα πάνω (bottom up), αποσκοπώντας στην αλλαγή, στην καινοτομία και στην επίλυση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πράξη (Reynolds et al, 1993).

Ενώ έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τη σχολική βελτίωση, όπως εκείνος του Διεθνούς Σχεδίου για τη Σχολική Βελτίωση (International School Improvement Project) – σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για τη συστηματική προσπάθεια που

επιδιώκει την αλλαγή των μαθησιακών και άλλων εσωτερικών συνθηκών στο πλαίσιο του σχολείου, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Ο σαφής εννοιολογικός της προσδιορισμός εξακολουθεί να αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα, δεδομένου ότι οι υποστηρικτές της σχολικής αποτελεσματικότητας επιδιώκουν την υπαγωγή της βελτίωσης στη σχολική αποτελεσματικότητα, ενώ άλλοι ερευνητές (Hopkins, & Reynolds, 2001) επιδιώκουν τον σαφή διαχωρισμό της και προτείνουν, αντί της βελτίωσης, την «αλλαγή του συστήματος», στην οποία χρειάζεται να σταθούμε ερευνητικά και πρακτικά, καθώς ενέχει «ηθικό βάθος».

Μπορεί η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική βελτίωση να αποτελούν διαφορετικές προσεγγίσεις και να παρουσιάζουν αρκετές αποκλίσεις, ωστόσο, γίνονται πλέον προσπάθειες για εποικοδομητική σύνδεση και συνέργεια των δύο αυτών θεωρήσεων. Ο συνδυασμός των πορισμάτων τους μπορεί να επιταχύνει τη διαδικασία αλλαγής στα σχολεία (Stoll & Fink 1996), καθώς η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως βάση δεδομένων, ενώ η σχολική βελτίωση ως εργαλειοθήκη για την εφαρμογή των καινοτομιών.

Στο πλαίσιο της ΑΣΜ, σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση είναι απαραίτητες για τον σαφή προσδιορισμό του context του σχολείου, την επιλογή των τρόπων και την εισαγωγή των αλλαγών που θα επιφέρουν τη βελτίωσή του. Άλλωστε, η ΑΣΜ ορίζεται από τον Schildkamp (2007) ως «διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή συστηματικής πληροφόρησης, που ξεκίνησε από το ίδιο το σχολείο και προοριζόταν να αξιολογήσει τη λειτουργία του και την επίτευξη των παιδαγωγικών του στόχων, αποσκοπώντας στη στήριξη της λήψης αποφάσεων και της μάθησης, προκειμένου να προάγει τη σχολική βελτίωση στο σύνολό της». Στόχος της ΑΑ, σύμφωνα με τη διατύπωση του Stufflebeam (στο Bonniol & Vial, 2007) «δεν είναι να αποδείξει, αλλά να βελτιώσει», γι' αυτό η στρατηγική που διέπεται από τις διεργασίες της δέσμευσης, της επένδυσης, της αποστασιοποίησης και της αυτορρύθμισης αποτελεί την καλύτερη εγγύηση (Bonniol & Vial, 2007:360).

Συνεπώς, η ΑΣΜ δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom up), μια διαδικασία που επιλέγουν να την πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Έτσι, κεντρικά σχεδιασμένες γενικές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων αποδεικνύεται ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά σχολεία, καθώς τα σχολεία διαφέρουν, για παράδειγμα, σε ότι αφορά τις αιτίες της υποαπόδοσης και τις ικανότητες χάραξης πολιτικής (Fullan, 1998). Με άλλα λόγια, η βελτίωση του σχολείου αποδεικνύεται εξαρτώμενη από το context του σχολείου, το οποίο γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον το προσωπικό του σχολείου. Γνωρίζει, δηλαδή, τι είναι εφικτό και τι δεν είναι, καθώς βρίσκεται στην πλεονεκτικότερη θέση, για να επιλέξει και στη συνέχεια να αποφασίσει ποιοι τομείς μπορούν να βελτιωθούν, προκειμένου να αναληφθούν δράσεις για την επίτευξη της βελτίωσής τους. Επομένως, σύμφωνα με τους Coe & Visscher «ένα σύστημα σχολικής ΑΑ είναι πολύτιμο από αυτήν την οπτική γωνία, καθώς μπορεί να παρακολουθεί τα σχολεία διεξοδικά και να παρέχει έγκαιρη, υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση, για να χρησιμεύσει ως βάση για τη σχολική βελτίωση (Coe & Visscher, 2002a).

Υπό αυτό το πρίσμα, για τη βελτίωση του σχολείου μέσω της διαδικασίας ΑΣΜ έχουν καταγραφεί δύο βασικές προϋποθέσεις: α) θα πρέπει να αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία (MacBeath, et al, 2005c) και β) η υλοποίηση της να στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων (Πεδή & Αυγητίδου, 2013). Από τη μια μεριά, επιβάλλεται, δηλαδή, να διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής ζωής, ώστε να επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος στη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου και η αξιοπιστία αυτής της εικόνας (MacBeath, et al, 2005c, Kyriakides & Kampell, 2004). Από την άλλη μεριά, ως διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους η ΑΣΜ δεν πρέπει να ειπωθεί ως διεκπεραίωση, αλλά ως μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Σολομών, 1999:27). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), η ΑΣΜ δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά γίνεται για να διαπιστωθεί κατά πόσο μια συγκεκριμένη δράση είναι η πέπουσα, αλλά και κατά πόσο το αποτέλεσμα της είναι αρκετό σε έκταση και ικανοποιητικό σε ποιότητα. Οποσδήποτε, η διαδικασία θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη γιατί η εικόνα του σχολείου που θα προκύπτει από τη συγκέντρωση στοιχείων δεν είναι στατική, καθώς το σχολείο διαρκώς εξελίσσεται (Μπινιάρη, 2012).

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης (Βεργίδης & Καραλής, 1999:118). Όπως υποστηρίζει ο MacBeath (2005a) τα σχολεία, στο πλαίσιο της λογικής της βελτίωσης, πρέπει να παρακολουθούν τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές αμυνόμενα ενάντια στον εφησυχασμό, ελέγχοντας και αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους. Άλλωστε, μέσω της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης των αναγκών και των ελλείψεων, η ΑΣΜ οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 2002:24-25).

2.2.3. Αυτοαξιολόγηση και αλλαγή

Η αλήθεια και η πραγματικότητα έχουν πολλές όψεις και η πραγματικότητα του κόσμου των άλλων διαφέρει από την πραγματικότητα του δικού μας. Γι' αυτό, η εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής απαιτεί ανοικτό μυαλό και ετοιμότητα, προκειμένου να κατανοήσουμε τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων. Οι Everard & Morris (1999), περιγράφουν την έννοια της αλλαγής ως μια διεργασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης, τροποποίησης στόχων, επαναδιατύπωσης σχεδίων, αντιμετώπισης ανάμεικτων συστημάτων και αξιών, πραγματισμού, μικροπολιτικής, απογοήτευσης, υπομονής και σύγχυσης. Τονίζουν την συνθετότητά της και επισημαίνουν ότι η αλλαγή επηρεάζει πεποιθήσεις παραδοχές και αξίες, ενώ επηρεάζεται επίσης από αυτές.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ΑΣΜ ως διαδικασία αλλαγής ορισμένων στοιχείων του οργανισμού, η οποία υλοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με την αποστολή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μπορεί να αποτελέσει καινοτομία για τον

συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Εάν αποτελεί ανάγκη που προέρχεται από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό, εφόσον ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός επιλέγει μια διαδικασία αυτοκριτικής με στόχο την αυτοβελτίωσή του, τότε είναι εγγενής και ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό με βασική αξία τη δέσμευση για αλλαγή. Βέβαια, μια τέτοιου είδους αλλαγή, για να έχει διάρκεια (βιώσιμη αλλαγή) συνεπάγεται ηθική ευθύνη για την έναρξη, τη διατήρηση και την αξιολόγηση της διαδικασίας της αλλαγής.

Η διαδικασία της ΑΣΜ οφείλει να πληροί κάποιες από τις προϋποθέσεις, σύμφωνα με το μοντέλο Fullan (1991), για την τυπολογία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Να ξεκινά, δηλαδή, από την εισαγωγή και υιοθέτηση (initiation: mobilisation or adoption), την καταγραφή και εκτίμηση της πραγματικότητας (φάση διερεύνησης) και να συνεχίζει στην εφαρμογή (implementation), στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης. Βέβαια, η διαδικασία της ΑΣΜ τις περισσότερες φορές δεν επιτυγχάνει στο τελευταίο στάδιο, στην εγκαθίδρυση (continuation or institutionalisation), καθώς δεν ενσωματώνεται στο σύστημα του σχολικού οργανισμού, επειδή και οι προηγούμενες δύο φάσεις δεν έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μετεξέλιξη της ΑΣΜ σε καινοτομία, στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, αποτελούν: η δέσμευση, η αξιοποίηση των δυνάμεων για δράση, η ηγεσία, η εστίαση και το ασφαλές περιβάλλον/κλίμα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται αποκλειστικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή και εφαρμογή της διαδικασίας ΑΣΜ. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Fullan (1991): «για να εισαχθούν καινοτομίες και να αλλάξουν χρόνιες δυστοκίες στο σχολικό οργανισμό πρέπει πρώτα από όλα να πειστούν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό». Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις. Τότε και μόνο τότε θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους. Γιατί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά ζητούμενα της ΑΣΜ.

Για παράδειγμα, η ύπαρξη συνεργατικών δομών, με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πράξης σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό σχετικών πρακτικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, ενισχύουν τη συλλογική δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς τον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης που διασφαλίζεται αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο δημοκρατικών δομών και διαδικασιών σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού (Barth, 2001). Υπό αυτήν την έννοια η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς ως επί της ουσίας δημοκρατική διαδικασία συνδέεται με τη δυνατότητα όλων των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν ως συντελεστές αλλαγής (Gronn, 2000), αλλά και με την αξιοποίηση-ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου (γνώσεις, ικανότητα, πείρα) στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής σχέσης ομοτέχνων που ανασηματοδοτεί την έννοια της σχολικής βελτίωσης δια της εμπλοκής σε διαδικασίες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Gronn, 2000).

Επιπρόσθετα, ο Fullan (2005) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Είναι ως εκ τούτου αναγκαίο, αλλά και αρκετά δύσκολο,

να υπάρξει σαφήνεια και συναίνεση σχετικά με τους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα της ΑΣΜ (Παλαιοκρασσάς, κ.α., 1997; MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Μια βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της όλης αυτής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη ανοιχτού σχολικού κλίματος, συνεργασίας, διαφάνειας, εμπιστοσύνης (MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004), καθώς και αποδοχής των βασικών παραδοχών της ΑΣΜ (Κουτούζης, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές εμποδώνονται με τη γνωστοποίηση στους εκπαιδευτικούς των επιτυχημένων πρωτοβουλιών και των συνθηκών πραγματοποίησής τους. Επειδή, η διαδικασία της ΑΣΜ συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο ανά σχολική μονάδα, προωθεί τις διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και προάγει τις βελτιώσεις και τις αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1998). Η διαχείριση από τον σχολικό οργανισμό της διαδικασίας της αλλαγής, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της ΑΣΜ, συντελεί στη σχολική βελτίωση, όπως παρατηρεί ο MacBeath (2005a).

Βέβαια, υπάρχουν και επιφυλάξεις για τη δυνατότητα της ΑΣΜ, ως διαδικασίας αλλαγής, επειδή λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου, κάθε ένα ή δύο χρόνια. Γι' αυτό, αποτελεί μέσο ανάπτυξης, το οποίο μάλλον «αλληλεπιδρά», παρά «εναρμονίζεται», με τις ανάγκες, τόσο τις ατομικές όσο και του σχολείου (Day, 2003: 208).

2.2.4. Αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε νέα θέματα, συμπληρώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, προωθούν την ικανότητα του «διδάσκειν», αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας και συνειδητοποιούν τις διαστάσεις του επαγγέλματός τους (Fullan & Hargreaves, 1992). Επιπλέον, όταν επιδιώκουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις τους, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Earley & Bubb, 2004· Φωκιάλη κ.ά., 2005). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ηθική ικανοποίηση για το έργο τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και το επαγγελματικό τους κύρος (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Η σύνδεση της ΑΣΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ανάπτυξη της «αυτογνωσίας» τους, που επιτυγχάνεται με την άσκηση του στοχασμού και της αυτοκριτικής τους, μέσω της χρήσης των εργαλείων της (MacBeath, 2005a). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες και τους δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Έτσι σταδιακά ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους, ενώ ενθαρρύνονται οι μεταξύ τους συνεργασίες. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών, την αμφισβήτηση παρωχημένων αντιλήψεων (Τσατσαρώνη, 2005) και την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση στο πλαίσιο των διαδικασιών της ΑΣΜ.

Επιπρόσθετα, η ΑΣΜ ως συμμετοχική διαδικασία ενθαρρύνει την αναζήτηση, επιτρέπει τον διάλογο και την αυτοκριτική στάση, μέσω τη χρήσης των ερευνητικών

εργαλείων (Θεοφιλίδης, 2014). Ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της μπορεί να εντοπίσει τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως πρωταγωνιστών της διδακτικής πράξης και εξυπηρετεί την ενίσχυση και την εξέλιξή τους σε επαγγελματίες της μάθησης (Stronge, 1995). Υπό αυτό το πρίσμα, η ΑΣΜ προάγει το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Schon, 1983), καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και στην ενεργό εμπλοκή τους στην πρακτική του αναστοχασμού. Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί δυναμικό εργαλείο ενδοσκοπήσης και αυτοαξιολόγησης ρητών και άρρητων γνώσεων, αξιών και αντιλήψεων, προσδιορίζεται ως μέσο αυτοελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οδηγώντας στον μετασχηματισμό επιλογών και στάσεων που συνδέονται με την επαγγελματική συμπεριφορά και οριοθετούν πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης (Graham & Phelps, 2003).

Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας δύναται να επιτευχθεί μέσω της εδραίωσης και διάχυσης πρακτικών που συνδέονται με διαδικασίες συστηματικής ανατροφοδότησης για το εκπαιδευτικό έργο. Στις διαδικασίες αυτές περιλαμβάνονται διαδικασίες που σχετίζονται εξολοκλήρου με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΑΣΜ, όπως: η δημιουργία κύκλων συζητήσεων, ομάδων μελέτης και δικτύων μάθησης, οι συνεργασίες με ειδικούς και η υποστήριξη από έναν κριτικό φίλο, οι συνεργατικές διδασκαλίες και η αλληλοπαρατήρηση, η έρευνα δράσης, η συλλογή και ανάλυση δεδομένων, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις κ.α. (Lieberman & Miller, 1999:73).

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υποστούν παθητικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά πρέπει να εμπλακούν και να συμμετάσχουν ενεργητικά σε διαδικασίες επαγγελματικές ανάπτυξης στον χώρο του σχολείου. Η ΑΣΜ μπορεί να αποτελέσει κατεξοχήν διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τον Day «ως διαδικασία αποτίμησης έχει διττή λειτουργία και επιδρά τόσο στον σχεδιασμό της ατομικής ανάπτυξης όσο και στον σχεδιασμό της ανάπτυξης του σχολείου, αποτελώντας μέρος ενός ευρύτερου σχήματος διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης» (Day, 2003:214). Επομένως, η επιδίωξη της επαγγελματικής τους εξέλιξης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της διαδικασίας ΑΣΜ, όταν λειτουργεί παρωθητικά για την ανάληψη πρωτοβουλιών που συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης με αλλαγές που χαρακτηρίζονται από διάρκεια και αποσκοπούν στη διηνεκή πρόοδο της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 2002), διασφαλίζοντας παράλληλα και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Katzenmeyer & Moller, 2001).

2.2.5. Αυτοαξιολόγηση και σχολική κουλτούρα

Η σχολική κουλτούρα καθορίζεται από εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις και εκφράζει τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας (Ανθόπουλος, 1999). Συνίσταται από άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στον σχηματισμό της (Πασιαρδής, 2004). Η σχολική κουλτούρα απαρτίζεται από τις αξίες, τους υποκείμενους κανόνες που εκφράζονται στην καθημερινή πρακτική, και το συνολικό έθος του σχολείου. Οι αξίες και οι κανόνες στο

σχολείο σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον υποστηρίζει ή εμποδίζει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Επομένως το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί κεντρικό οργανωτικό χαρακτηριστικό της σχολικής κουλτούρας εφόσον βασικός στόχος του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει όλες τις στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωσή τους.

Ένας σχολικός οργανισμός μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει ισχυρή κουλτούρα (αυτό)αξιολόγησης, όταν όλοι όσοι τον (συν)αποτελούν:

- Αποδέχονται την αυτοαξιολόγηση
- Κατανοούν τους λόγους που ο οργανισμός τη χρησιμοποιεί
- Έχουν τη δυνατότητα να τη σχεδιάσουν και να την υλοποιήσουν
- Την αντιλαμβάνονται ως μέσο υποστήριξης των αναγκών για τη βελτίωση αλλαγών (Murphy, 1999).

Η ισχυρή κουλτούρα ΑΣΜ, δηλαδή, συνδέεται με τη στάση αποδοχής της διαδικασίας, συμμετοχής στην εφαρμογή της και θετικής θεώρησης των βασικών της στόχων από όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού και όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Αναμφίβολα, «η κουλτούρα επηρεάζεται από τα άτομα που φοιτούν και εργάζονται μέσα στον οργανισμό και αντίστροφα τα άτομα αυτά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, τη σκέψη, τη στάση και επομένως και την επίδοσή τους ανάλογα με την κουλτούρα του οργανισμού» (Ανθόπουλος, 1999:26).

Υπό το πρίσμα αυτό, κεντρικό στοιχείο της ανάπτυξης του σχολείου αποτελεί η κουλτούρα του σε συνάρτηση με την ηγεσία, σύμφωνα με το πλαίσιο για τη βελτίωση του σχολείου, με το οποίο οι Davidoff & Lazarus (2002) επιχείρησαν να συλλάβουν την ιδιαιτερότητά του σχολείου ως «οργανισμού». Επομένως, οποιαδήποτε στρατηγική βελτίωσης και αλλαγής στο σχολείο είναι αποτελεσματική και βιώσιμη μόνο εφόσον γίνει κατανοητή και μετασχηματιστεί η ολιστική κουλτούρα του σχολείου με την καταλυτική συμβολή της ηγεσίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται και η διαδικασία της ΑΣΜ ως στρατηγικός σχεδιασμός που συμπεριλαμβάνει τους στόχους καθώς και τα κριτήρια για την μέτρηση των επιτευγμάτων, τον σχεδιασμό για την επίτευξη αυτών των στόχων και την αξιολόγηση που συνδέεται με τους στόχους και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφία δίνει έμφαση στην κουλτούρα του σχολείου και στην αλλαγή της, καθώς θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την εισαγωγή νέων αξιών και αντιλήψεων στα σχολεία. Η ΑΣΜ μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου αναπτύσσοντας μια αίσθηση συνευθύνης και τη διάθεση συμμετοχής σε ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που για τους Meuret και Morlaix (2003) είναι το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στις αξιολογικές διαδικασίες.

Ένας από τους κύριους στόχους της ΑΣΜ είναι και η ανάπτυξη μιας «κουλτούρας αξιολόγησης», ενός ιδιαίτερου κλίματος, όπου θα υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη σχολική βελτίωση (MacBeath & MacGlynn, 2002). Κατά συνέπεια, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην

αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε κουλτούρα μάθησης και πολυεπίπεδης συνεργασίας, αλλά και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Η συνεργατική κουλτούρα αποτυπώνεται σε συγκεκριμένες δομές και πρακτικές (ομάδες εργασίας, επιτροπές συνεργασίας με ακαδημαϊκούς και επιστημονικούς φορείς, εξωτερικούς φορείς, ενώσεις γονέων, δίκτυα εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία), που σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της ΑΣΜ (Katzenmeyer & Moller, 2001) και έχουν θετική επίδραση και «προστιθέμενη αξία» τόσο για τη διατήρηση της οργάνωσης του σχολείου και την προώθηση της αλλαγής όσο και τη διατήρηση της αναπτυξιακής προοπτικής του οργανισμού στο διηνεκές (Hargreaves & Fink, 2007).

Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας απαιτεί απόκτηση της αίσθησης «ιδιοκτησίας» και «κοινού σκοπού» μεταξύ των εμπλεκομένων, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις και για την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ. Με την ίδια λογική που συνδέει την αυτοαξιολόγηση με τη σχολική κουλτούρα μπορούν να συμβάλουν η εμπλοκή και δέσμευση των στελεχών της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της ΑΣΜ ως μέσου για την ενίσχυση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Ovando, 2001).

2.2.6. Αυτοαξιολόγηση και εκπαιδευτική ηγεσία

Ο όρος ηγεσία έχει λάβει πολυάριθμες ερμηνείες, χωρίς να έχει αποσαφηνιστεί με ακρίβεια τι είναι αυτό που διακρίνει τους ηγέτες. Έτσι, δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι κάποια από αυτές είναι η σωστή, αφού κάθε μία εξαρτάται από την οπτική και τη φιλοσοφία του ατόμου που τη δίνει. Το συμπέρασμα, λοιπόν, που προκύπτει είναι ότι δεν μπορεί να δοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός (Μπινιάρη, 2012). Γι' αυτό το λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα» όπως τη χαρακτηρίζουν οι York-Barr & Duke (2004:6), η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους. Αυτό διαπιστώνεται και από τις τυπολογίες ηγεσίας που έχουν προτείνει διάφοροι ερευνητές, όπως οι Bush & Glover (2003) και MacBeath, (2003).

Μία από τις λίγες αντιλήψεις για τις οποίες υπάρχει σύγκλιση απόψεων στη βιβλιογραφία είναι η σύνδεση της ηγεσίας με την αλλαγή σε επίπεδο σχολικού οργανισμού (Stoll & Fink, 1996). Στο πλαίσιο των πιο σημαντικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής αλλαγής, δηλαδή της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) και της σχολικής βελτίωσης (school improvement) η ηγεσία αναγνωρίζεται ως βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Από τον προσδιορισμό του όρου της ΑΣΜ, παρατηρούμε ότι η στοχοθεσία της επικεντρώνεται στη σχολική βελτίωση, που προάγει την καινοτομία και προϋποθέτει αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Τα τελευταία χρόνια το πρόταγμα του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» και η σύνδεση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με ενδοσχολικές πρακτικές (school-based practices) αποτελούν βασικές παραμέτρους της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο (Hargreaves & Fullan, 2012) και επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Η έννοια του σχολείου ως «οργανισμού που μαθαίνει» (learning organization) συνδέεται ιδιαίτερα με την έννοια της ΑΣΜ, καθώς έχει ως βασικές παραμέτρους, τον

εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη βελτίωση της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Πασιάς, 2012). Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (*professional learning communities*) που μπορούν να χρησιμεύσουν ως μηχανισμοί αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Stoll, Bolam *et al.*, 2006). Παράλληλα, η δέσμευση της κοινότητας σε κοινούς στόχους και η ανάληψη ευθυνών για ενέργειες και αποτελέσματα στο πλαίσιο διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, με σκοπό την αλλαγή αναποτελεσματικών πρακτικών, ολοκληρώνουν την εικόνα ενός μοντέλου ευέλικτης σχολικής ηγεσίας, ικανής να αντεπεξέλθει στο πολυσύνθετο αίτημα των καιρών για ένα αποτελεσματικά βελτιούμενο σύγχρονο σχολείο (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Με δεδομένο ότι η ενίσχυση της μάθησης συνιστά τον τελικό σκοπό του συνόλου των επιτελούμενων διαδικασιών σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, η διανεμημένη σχολική ηγεσία πρωτίστως συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε πυρήνες ηγεσίας ικανούς να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Smylie & Denny, 1990) υποστηρίζοντας την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων με τις ικανότητες, την κατάρτιση και την εμπειρία τους. Η κατά κανόνα αγγλοσαξονική αντίληψη για την ικανότητα αυτοβελτίωσης ως αναπτυξιακής δυναμικής του εκπαιδευτικού οργανισμού αντανακλάται στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς (*teacher leadership*) και προϋποθέτει την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης για τη δρομολόγηση πρακτικών που στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων προωθούν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Frost & Durrant, 2003).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών σημασιοδοτείται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων που εστιάζουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της και αποτυπώνονται σε ποικίλους ορισμούς. Η έμφαση στην άσκηση επιρροής (Katzenmeyer & Moller, 2001:5), η σύνδεση της ηγεσίας με διαδικασίες αλληλεπίδρασης για τη διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων που μετασχηματίζουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Harris, 2003), η εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συλλογική μάθηση (Boles & Troen, 1992), η αποτύπωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Childs-Bowen *et al.*, 2000:28) συνιστούν προσεγγίσεις που αναδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία που προσλαμβάνει η ηγεσία των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας αλλά και της διδακτικής πράξης, μέσω της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της διά βίου μάθησής τους. Σε κάθε περίπτωση η βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύει ως κοινό τόπο όλων των προσεγγίσεων την έμφαση στη συλλογική δράση για τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης, στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και στη συλλογική προσπάθεια για αλλαγές, προκειμένου να υπηρετηθεί ο ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών (Fullan, 1994).

Συνοφασμένη με αξίες, όραμα και ανάληψη στρατηγικής δράσης, η ηγεσία των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών και στην ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού με τη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την οικοδόμηση- μετάδοση γνώσης στο πλαίσιο συνεργατικών

διαδικασιών που διευρύνουν τις σφαίρες επιρροής των εκπαιδευτικών σε πολλαπλά επίπεδα και συνδέονται με ποικιλία δραστηριοτήτων (Frost & Roberts, 2006:2).

Απεμπολώντας παραδοσιακές εσωστρέφειες και αυτοαναφορές, η ηγεσία των εκπαιδευτικών ευνοεί συνθήκες αναστοχασμού, προβληματισμού και ανατροφοδότησης για τη διδακτική πρακτική, στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που επιτρέπουν τη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και την αναβάθμιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Barth, 2001). Ειδικότερα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει δίκτυα πληροφόρησης και επικοινωνίας γνώσεων ή συσσωρευμένης εμπειρίας, διαδικασίες που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τις επαγγελματικές ικανότητες μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αμοιβαίας μάθησης, όπως μέντορες, ομάδες μελέτης, συνέρευνα, αλληλοπαρατήρηση (Little, 1995) ή της προσφυγής σε εξωτερική βοήθεια (κριτικό φίλο, πανεπιστημιακές ομάδες, σχολικό σύμβουλο κ.λπ.), διαμορφώνοντας νέες προσεγγίσεις που μετουσιώνουν τις αρχές της σχολικής βελτίωσης σε διδακτικές πρακτικές (Katzenmeyer & Moller, 2001) και επιδρούν με ιδιαίτερο τρόπο στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης¹. Συγχρόνως η συστηματική έρευνα δράσης² και ο πειραματισμός για την οικοδόμηση ικανότητας για σχολική βελτίωση εστιάζουν στη δημιουργία συνθηκών που εδραιώνουν μια διευρυμένη αντίληψη για τη μάθηση καθ' εαυτή, η οποία συμπεριλαμβάνει και την παραγωγή επαγγελματικής γνώσης αλλά και τη διάχυσή της εκτός σχολικής κοινότητας.

Η μετεξέλιξη, λοιπόν, του σχολικού οργανισμού σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης», στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, διαμορφώνοντας κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας της γνώσης, αποσκοπώντας στην ενσωμάτωση αλλαγών για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης, αποτελεί βασική στόχευση της διαδικασίας ΑΣΜ. Γιατί, εάν η διαδικασία ΑΣΜ εφαρμοστεί έτσι όπως πρέπει να εφαρμοστεί, τότε θα αντιληφθούν την αναγκαιότητά της όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και θα αποκτήσει νόημα και αξία για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

¹ Γενικότερα η διεθνής βιβλιογραφική έρευνα στο σχετικό πεδίο επισημαίνει σε αντίθεση την ηγεσία του σχολικού διευθυντή την αυξημένη πιθανότητα κατανοημένες μορφές ηγεσίας να σχετίζονται με αποτελεσματικότερες μαθητικές επιδόσεις (Spillane et al, 2001).

² Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (1993) νοείται ως ερευνητική διαδικασία που εστιάζει στον εντοπισμό μιας προβληματικής κατάστασης, στη διερεύνηση των αιτίων που την προκαλούν, καθώς και στην εφαρμογή-αξιολόγηση εναλλακτικών πρακτικών αποσκοπώντας στην αναίρεση του προβλήματος. Η έρευνα δράσης λειτουργεί αφενός αναστοχαστικά, αξιολογώντας επιλογές και στάσεις, και αφετέρου παρεμβατικά, αποσκοπώντας όχι απλώς στην ερμηνεία, αλλά και στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Προβληματισμός για την εφαρμογή και την επαναφορά διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

3.1. Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Διανύουμε την εποχή στην οποία η εκπαίδευση θεωρείται εν δυνάμει «πόρος προστιθέμενης αξίας» (Cheong, 2002) για την επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη κάθε πολίτη και κάθε εργαζόμενου και απαραίτητο στοιχείο για την επιβίωση του σε έναν κόσμο που αλλάζει με εκρηκτικούς ρυθμούς. Πρωτεύον μέλημα της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) αποτελεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Partnership for 21st Century Skills, 2009³), που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει «ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα» που θα δημιουργεί, θα διαχειρίζεται και θα αξιολογεί τη γνώση. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση αναλαμβάνει έναν αναβαθμισμένο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο και χρησιμοποιείται ως «όχημα» για την πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων της Κοινωνίας της Μάθησης (Πετροπούλου, 2011).

Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της «κοινωνίας της γνώσης»⁴ ενεργοποίησαν τους μηχανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την αντιμετώπισή τους. Προς το σκοπό αυτό η Ε.Ε. έθεσε ως όραμα σε βάθος δεκαετίας τη στρατηγική της Λισαβόνας, με επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την επιτυχία της στρατηγικής αυτής τον τομέα της εκπαίδευσης.

Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000)⁵ αποσκοπεί στην αναγωγή της Ε.Ε. σε δυναμική οικονομία της γνώσης, βασισμένης στο ανθρώπινο κεφάλαιο και την εκπαίδευση για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και της ανάπτυξης. Η ανταπόκριση της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης στις νέες προκλήσεις αποκρυσταλλώνεται σε ένα φάσμα αλλαγών στοχοπροσανατολισμένων στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) προβάλλεται ως παράμετρος ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών, συνιστώντας παράλληλα μηχανισμό ανατροφοδότησης και αναγκαία προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.⁶

³ Βλ. <https://www.ims.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>

⁴ Με την έννοια κοινωνία της γνώσης εννοούμε την «κοινωνία στην οποία η Γνώση αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα τόσο για την Οικονομική (Economic Development) όσο και για την Κοινωνική, αλλά και την Ατομική Ανάπτυξη (Social and Personal Development), αφενός, αλλά και τον βασικό οικονομικό πόρο (ή συντελεστή παραγωγής), αφετέρου» (Σ. Μπουζάκης, 2012,382).

⁵ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα (23-24.3.2000)

⁶ Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνονται σταδιακά ήδη από τη δεκαετία του 1970 ετερογενή συστήματα αξιολόγησης σε συνάφεια με το ιδιαίτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε χώρας (Σολομών, 1999).

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»⁷, το οποίο δημιούργησε η Ε.Ε. για την πρώτη δεκαετία του 2000 με στόχο να συμβάλει στην επιτυχία της στρατηγικής της Λισαβόνας, απευθύνονταν περισσότερο στις σχολικές μονάδες. Οι στόχοι του, δηλαδή, προσεγγίζουν σχεδόν στο σύνολο τους στόχους των προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Η Ε.Ε. χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της αξιολόγησης με συστηματικό τρόπο κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010», με χρήση κριτηρίων και δεικτών⁸ απόδοσης, καταρτίζει και εφαρμόζει διορθωτικά προγράμματα, όπου διαπιστώνει ότι τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά. Γι' αυτό χρησιμοποιεί τη βελτίωση των κριτηρίων και των δεικτών απόδοσης για τη συνεχή βελτίωση του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010», διότι θεωρεί ότι η περαιτέρω βελτίωση των κριτηρίων και των δεικτών απόδοσης, ανεβάζει τη λειτουργία τους σε υψηλότερο ποιοτικό επίπεδο γενίκευσης, πράγμα που συντελεί στη συνεχή ποιοτική βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Κατά την υλοποίηση του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασιών (ΛΠΕ)⁹, εφαρμόστηκε στην πράξη η διαδικασία της **μετα-αξιολόγησης**, αποτέλεσμα της οποίας υπήρξαν μια σειρά από βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές στους προτεινόμενους δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης. Γενικά, η Ε.Ε., χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της αξιολόγησης ως βασικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και του έργου της. Λέξεις ή φράσεις κλειδιά που διέπουν την προσπάθεια αναβάθμισης του έργου της σχολικής μονάδας είναι: ποιότητα – κριτήρια ποιότητας - δείκτες απόδοσης – αξιολόγηση - περαιτέρω βελτίωση.

Το πιεστικό αίτημα για εναρμόνιση με το ευρωπαϊκό συγκεκριμένο οδηγεί στη θεσμοθέτηση και προώθηση ενός πλαισίου αξιολόγησης της ελληνικής εκπαίδευσης με τη μορφή της ΑΣΜ, που ως πρακτική συνδέεται γενικότερα με την ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, την αποσυγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και την ανάγκη για βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Συγχρόνως, η ΑΣΜ απαντά στην απαίτηση για απόδοση λόγου συμβάλλοντας και στην κανονικοποίηση-ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Σε κάθε περίπτωση η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, σε συνδυασμό με την προώθηση της ΑΕΕ, συνιστούν στη διαλεκτική αλληλεπίδρασή τους κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρά τις όποιες ασυνέχειες στην εφαρμογή του θεσμού.¹⁰

⁷ Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010', Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας, κοινή ενδιάμεση έκθεση Συμβουλίου και Επιτροπής (EDUC 168-COM (2003) 685 final, 26-2-2004.

⁸ Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου και την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση» [COM(2007) 21ης Φεβρουαρίου 2007].

⁹ Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη [Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002].

¹⁰ Η ΑΣΜ θεσμοθετείται και προωθείται με την Υ.Α. Γ1/30972 (ΦΕΚ Β'614/15-3-2013), ύστερα από αρκετές αποτυχημένες προσπάθειες εισαγωγής της (Ν. 3848/2010 άρθρο 32, Ν. 2986/2002 άρθρο 4, Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998), για να ανασταλεί εκ νέου το 2015. Σημειωτέον ότι μετά την κατάργηση του

3.2. Το θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε δυο περιόδους. Η πρώτη αφορά την αξιολόγηση που γίνεται από τον επιθεωρητή και διαρκεί από την έναρξη της ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους μέχρι το 1982. Η δεύτερη αφορά την αξιολόγηση που γίνεται από το νέο θεσμό αξιολόγησης, το θεσμό του σχολικού συμβούλου από το 1982 και μετά.

Με τον Ν. 1304/82 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και θεσπίζεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος οφείλει να παρέχει επιστημονική συμβουλευτική καθοδήγηση, να προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Παράλληλα με τον Ν. 1566/85 το εκπαιδευτικό σύστημα εκσυγχρονίζεται, αποκτά αποκεντρωτικό χαρακτήρα και ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται σε τοπικό επίπεδο από τους κοινωνικούς φορείς, ενώ η εποπτεία της εκπαίδευσης παραμένει στην κεντρική διοίκηση. Η σχετική του ρύθμιση όμως που αναφέρεται στην αξιολόγηση, όπως και αρκετά προεδρικά διατάγματα, παραμένουν ανεφάρμοστα.

Η κατοχύρωση της ΑΣΜ σε νομοθετικό πλαίσιο ξεκινά με το Π.Δ. 320/1993, στο οποίο προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο διδασκόντων στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Ωστόσο, δεν προσδιορίζεται το πλαίσιο δράσης και δεν καθορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Θα ακολουθήσει ο Ν. 2525/97 που θα θέσει το πλαίσιο και τους σκοπούς της ΑΕΕ. Σύμφωνα, με το άρθρο 8 ως ΑΕΕ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Αφορά όλους τους τύπους και τις μορφές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Το νέο στοιχείο στον Ν. 2525/1997 είναι η θέσπιση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, ενός σώματος εξωτερικών αξιολογητών, που θα είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Ο συγκεκριμένος νόμος καθώς και η Υ.Α.02/1938/26-2-1998 προκάλεσαν τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να ανασταλεί η εφαρμογή του (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007, 140).

Με τους νόμους 2986/2002 και 3848/2010 τίθενται οι όροι για μια πιο συγκεκριμένη και συστηματική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με καθορισμένο πλαίσιο δράσης και συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης. Με τον Ν. 2986/2002 η ΑΕΕ ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2986/2002, το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών

και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, το Π.Ι. αναλαμβάνει την ΑΕΕ και των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το Κ.Ε.Ε. σχεδίασε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα αποτύπωσης των σχολείων με στόχο την καταγραφή ποσοτικών στοιχείων. Όμως, αυτή η διαδικασία δεν εξασφάλιζε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους, ώστε να επιτευχθεί μια συστηματική και ουσιαστική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ζουγανέλη, 2007, 145).

Στην Ελλάδα, λόγω της εμπειρίας του επιθεωρητισμού, ο όρος «αξιολόγηση» ακόμη και γι' αυτούς που δεν την υπέστησαν, ταυτίζεται περισσότερο με αυθαίρετες κρίσεις, παρά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 40). Με αυτό το δεδομένο τα εκπαιδευτικά συνδικάτα επιχείρησαν από την αρχή να ματαιώσουν την εφαρμογή των κρατικών προθέσεων, προτείνοντας την ΑΕΕ, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας θα έπρεπε να αξιοποιούνται αποκλειστικά για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ 1993· ΟΛΜΕ 1997) και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογηθούν με τη μορφή κρίσεων μόνο όταν αφορά την επιλογή στελεχών (Αθανασιάδης, 2000:3). Στην πραγματικότητα το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται στα ανωτέρω νομοθετικά κείμενα δεν διαφέρει δομικά από το παραδοσιακό επιθεωρητικό. Απλώς οι αξιολογικές αρμοδιότητες του επιθεωρητή επιμερίζονται σε τρεις θεσμούς (τον διοικητικό προϊστάμενο, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας), ενώ τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης παραμένουν ίδια ή τροποποιούνται ελαφρώς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 86-87).

Το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να τροποποιήσει τη διαμορφωμένη κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα - όσον αφορά στην αξιολόγηση - με τον Ν. 3848/2010, με τον οποίο επιχείρησε να υποκαταστήσει τις υπάρχουσες ρυθμίσεις. Η πολιτική ηγεσία, με τον νέο νόμο, αλλάζει κατεύθυνση, καθώς επιδιώκει να ξεφύγει από το μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης και εισάγει την ΑΣΜ, προκειμένου όχι μόνο να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στην Ελλάδα. Στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, καθώς και τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Συμμετέχοντας σε αυτή την προσπάθεια οριοθέτησης και διαμόρφωσης του πλαισίου της ΑΣΜ, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), θα εκδώσει, το 2012, ένα πεντάτομο έργο με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας», στο οποίο γίνεται μια αναλυτικότερη παρουσίαση της λογικής της ΑΑ σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς και μια περιγραφή όλης της διαδικασίας ΑΣΜ.

3.3.Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συμμετοχή ελληνικών σχολείων

Η συμμετοχή ελληνικών σχολείων σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα από το 1997 έως το 2010 έκανε γνωστό το ζήτημα της ΑΣΜ στην ελληνική ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα (Μπαγάκης, 2017).

Η πρώτη πιλοτική εφαρμογή της ΑΣΜ έγινε (1997-2000), στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος SOCRATES, με τίτλο: «Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (*Evaluating quality in school education*)». Η ελληνική συμμετοχή αριθμούσε πέντε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα σύνολο 101 σχολικών μονάδων από δεκαπέντε ευρωπαϊκές χώρες. Τα κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος, όπως επισημαίνονται από τον συντονιστή του, τον MacBeath ήταν:

- Ο πρωταρχικής σημασίας ρόλος των κύριων εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στη διαδικασία.
- Η αναγνώριση του τι έχει μεγαλύτερη σημασία στους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του σχολείου για την αξιολόγηση της σχολικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας.
- Η στήριξη και η παρακίνηση από κριτικούς φίλους, οι οποίοι επιλέγονται από ή σε συνεννόηση με το σχολείο.
- Ο διάλογος που έγινε ως αποτέλεσμα των διαφορετικών απόψεων και η πίεση για υποστηρικτικά στοιχεία
- Η ποικιλία των εργαλείων για χρήση από τους εκπαιδευτικούς.
- Η απλότητα και η προσβασιμότητα του πλαισίου.
- Η εστίαση στη μάθηση και τη στήριξη της διδασκαλίας (MacBeath, 2005a: 46).

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε η πρώτη αυτοαξιολογική παρέμβαση στη χώρα μας με συντονιστή τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Πρόκειται για την ελληνική συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος. Το ελληνικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) κατά τη διετία 1997-1999. Ήταν ελληνικό πρόγραμμα, από τον ίδιο φορέα υλοποίησης, και σε παρόμοια κατεύθυνση με το προαναφερθέν ευρωπαϊκό. Πραγματοποιήθηκε με ευρωπαϊκά κονδύλια του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) για την υλοποίηση πειραματικών δράσεων σε 11 σχολεία (Μπαγάκης, 2017).

Η επόμενη καταγεγραμμένη πιλοτική εφαρμογή πρακτικών σχολικής Αυτοαξιολόγησης ήταν η ελληνική συμμετοχή στο διεθνές πρόγραμμα “*Carpe Vitam-Leadership for Learning*”, που συντόνιζε πάλι ο καθηγητής της Σχολής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge, John MacBeath. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, τετραετούς διάρκειας (2002-2005), έλαβαν μέρος 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α., Νορβηγία), 8 πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, καθώς και 24 σχολεία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τρία ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με το τότε Κ.Ε.Ε. και το Πανεπιστήμιο Πατρών. Κατά τη διάρκεια του

προγράμματος «έγινε διερεύνηση εννοιών, όπως της ηγεσίας της μάθησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής και της ανάπτυξης του σχολείου» (Μπαγάκης, κ.ά, 2007:193).

Επιπλέον, το 2004-2005, υπήρξε ελληνική συμμετοχή στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Bridges Across Boundaries». Στο πρόγραμμα μαζί με την Ελλάδα συμμετείχαν έξι ακόμη χώρες: η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία. Ορισμένες από αυτές τις χώρες, μόλις είχαν ολοκληρώσει την ενταξιακή τους φάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η πρόσκληση τους στο πρόγραμμα έγινε με το σκεπτικό η συμμετοχή τους να συμβάλει αντισταθμιστικά την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών τους (Brotto, 2005). Η πρόθεση συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως παρατηρεί ο MacBeath ήταν: «να απομυθοποιήσουν την ΑΑ και να την κάνουν κτήμα τους ως διαδικασία, παρά να εργάζονται σύμφωνα με μια κυβερνητική φόρμουλα» (MacBeath, 2005a:48).

Τέλος, το 2009, πραγματοποιήθηκε το διεθνές πρόγραμμα «International Teacher Leadership», με συμμετοχή 6 ελληνικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συντονιστής ήταν ο David Frost από το Πανεπιστήμιο του Cambridge (στενός συνεργάτης του John MacBeath). Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης, ενώ δόθηκε έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία και το portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, 2017).

3.4. Η πιλοτική και η υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

Στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική το πιο πρόσφατο μοντέλο ΑΣΜ είναι το μοντέλο της ΑΕΕ, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά για πρώτη φορά το 2010 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με φορέα υλοποίησης το Ι.Ε.Π. Σύμφωνα με το μοντέλο ΑΕΕ, η αυτό-αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη βελτιωτικών αποφάσεων.

Με την υπουργική απόφαση Γ1/37100/31-03-2010: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», προετοιμάστηκε η εφαρμογή του πιλοτικού αυτού προγράμματος, στο οποίο σταδιακά και εντάχθηκαν 600 σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύνολο περίπου 15.000. Η πρόβλεψη ήταν τα σχολεία μετά την εφαρμογή του προγράμματος της ΑΕΕ θα λειτουργούσαν πολλαπλασιαστικά για τα υπόλοιπα, μη συμμετέχοντα στο πρόγραμμα σχολεία. Η πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου ΑΕΕ πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2010-2012 και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά (Μπαγάκης, 2017).

Τα σχολεία που συμμετείχαν ανέπτυξαν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια, διαμόρφωσαν, υλοποίησαν, παρακολούθησαν και αξιολόγησαν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ανιχνεύθηκαν ορισμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες κατά την εφαρμογή των διαδικασιών σε αυτά τα σχολεία, που οφείλονταν κυρίως στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών και στην ελλιπή ενημέρωσή τους απέναντι στη διαδικασία της ΑΣΜ. Όπως επισημαίνει ο Μπαγάκης: «το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ομοιότητες τόσο με το αρχικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα

όσο και με αυτό που το ακολούθησε, κατά την περίοδο 1997-2000. Επιδιώχτηκε έτσι ένα είδος συνέχειας, αξιοποιώντας ευρήματα αυτής της περιόδου (όπως π.χ. τις εστίες ανάπτυξης), με διαφορετικό όμως συντονιστή, συντονιστική ομάδα, φορέα υλοποίησης, πολιτικό πλαίσιο, κλίμακα (αριθμό) σχολείων, και χωρίς τη διεθνή δικτύωση του αρχικού ευρωπαϊκού προγράμματος» (Μπαγάκης, 2017).

Από το 2013, το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιο του (157723/Γ1/23-10-2013) προσδιόρισε τις διαδικασίες γενίκευσης της εφαρμογής του μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτή την υπουργική απόφαση ορίστηκε ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες της ΑΕΕ στη σχολική μονάδα. Προσδιορίστηκε, επίσης, η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο. Με την υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013 εγκύκλιο του υπουργείου Παιδείας με θέμα: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες» άρχισε η υποχρεωτική πλέον εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη διαδικασία της ΑΣΜ σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, με απώτερο στόχο να συνδεθεί με την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε εντελώς διεκπεραιωτικά, κατά το σχολικό έτος 2013-14, και αντιμετωπίστηκε ως μια ακόμη υποχρεωτική γραφειοκρατική διαδικασία από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, προκαλώντας βέβαια και μεγάλες αντιδράσεις σε συνδυασμό με αντεκπαιδευτικά μέτρα (κατάργηση ειδικοτήτων και απολύσεις εκπαιδευτικών στα ΕΠΑΛ). Δικαιολογημένα τέθηκε ζήτημα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ΑΣΜ, καθώς επικράτησε η λογική της βιαστικής υλοποίησης και ωραιοποίησης της πραγματικότητας υπό τον φόβο της επερχόμενης εξωτερικής αξιολόγησης (Μπαγάκης, 2017).

Τέλος, το ίδιο έτος (2013-14), με απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (αρ. πρωτ. Γ1/14814/03-02-2014) ζητήθηκε η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.). Σε αυτή τη φάση, η Δ.Ε.Π.Π.Σ. προβαίνει στην υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε Π.Π.Σ. με την ένταξή της στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, ζητώντας από τα σχολεία τις παρακάτω διαδικασίες: α) Σύνταξη έκθεσης γενικής εικόνας σχολικής μονάδας, β) Δράση 1. Αξιολόγηση διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όπως αυτή περιγράφεται για την υλοποίηση στον οδηγό της ΑΕΕ. Μετά την ολοκλήρωση της εν λόγω διαδικασίας συντάσσονται εκθέσεις αποτίμησης της παραπάνω δράσης ανά γνωστικό πεδίο, οι οποίες καταχωρούνται με ευθύνη του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου (ΕΠ.Ε.Σ) των Π.Π.Σ. σε συγκεκριμένη ηλεκτρονική διεύθυνση¹¹, γ) Δράση 2. Αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών – εκπαιδευτικοί όμιλοι: προκειμένου να αποτιμηθεί η επίτευξη των στόχων των καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών - εκπαιδευτικών ομίλων, με ευθύνη του ΕΠ.Ε.Σ, καταχωρούνται στην ίδια ηλεκτρονική διεύθυνση η περιγραφή, οι στόχοι και οι συμμετέχοντες σε κάθε όμιλο ή δράση. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συντάσσονται εκθέσεις αποτίμησης των παραπάνω δράσεων, οι οποίες, μαζί με τα όποια παραδοτέα, καταχωρούνται επίσης στην εν λόγω ηλεκτρονική διεύθυνση, δ) Σύνταξη Ετήσιας Έκθεσης

¹¹ <http://depps.athena.net.gr/depps/pps/login.php>

Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και με συντονισμό του ΕΠ.Ε.Σ., συγκεντρώνονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να συμπληρωθεί η σχετική φόρμα της Ετήσιας Έκθεσης Αυτοαξιολόγησης. Τα σχετικά στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ζητήθηκε να γνωστοποιηθούν στους μαθητές και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

3.5.Νέες εξαγγελίες για την επαναφορά ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τον Ιανουάριο του 2015, μετά τις εκλογές, η νέα κυβέρνηση πάγωσε οποιαδήποτε διαδικασία ΑΕΕ. Το ζήτημα, βέβαια, της ΑΣΜ άρχισε να επανέρχεται γενικόλογα με δημοσιεύματα στον τύπο στελεχών του υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ. Στις εξαγγελίες αυτές τίθενται η στοχοθεσία και η φιλοσοφία/βασικές αρχές σε μια προσπάθεια πρόταξης των δυνατών σημείων της ΑΣΜ, τα οποία αιτιολογούν και την αναγκαιότητα εφαρμογής της. Ο όρος «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» επαναπροσδιορίζεται ως «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου», επιχειρώντας εξαρχής την αποσυσχέτιση της διαδικασίας από τις προηγούμενες εφαρμογές της, αλλά και την αποτύπωση των βασικών αξόνων της στοχοθεσίας της.

Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου» αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο στην υποβληθείσα, από τις αρχές του σχολικού έτους 2017-2018 για δημόσια διαβούλευση, πρόταση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τις «Νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου»¹². Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας ορίζεται ότι:

- *Οι σχολικές μονάδες μπορούν να καθορίζουν τα σημεία έμφασης και να τα εντάσσουν στον σχεδιασμό τους, τεκμηριώνοντας τις επιλογές τους με τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.*
- *Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, εντοπίζει και αναλύει στην πορεία υλοποίησης του προγραμματισμού τα σημεία υπεροχής, τα προβλήματα και τις αδυναμίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση δράσεων και δραστηριοτήτων και μέσα από συμμετοχικές-συνεργατικές διαδικασίες αναστοχασμού, αποτιμά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν, αναδιατυπώνοντας ή/και αναπλαισιώνοντας τους στόχους του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού.*

¹² Βλ. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/protasi_nees_domes_yp_ekp_ergoy-1.pdf

- *Ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων έχει την ευθύνη του συντονισμού της διαδικασίας διαμόρφωσης και υλοποίησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του σχολείου και της διαδικασίας προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.*
- *Το Σχολικό Συμβούλιο συμμετέχει στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, εκφράζοντας προτάσεις, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, που επηρεάζουν θετικά το ποιοτικό αποτέλεσμα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.*

Επιπλέον, η διαδικασία της αποτίμησης προσδιορίζεται ως προσπάθεια αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, αποσκοπώντας από τη μια μεριά στην επαγγελματική αναβάθμιση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και από την άλλη στην εκπαίδευση των μαθητών. Τονίζεται η αναγκαιότητα ιδιαίτερης εστίασης στην αποτελεσματική επίτευξη των διατυπωμένων στόχων, στον εντοπισμό των προβλημάτων και δυσκολιών που ενδεχομένως προέκυψαν σε όλες τις φάσεις της εφαρμογής του σχεδίου δράσης καθώς και στον τρόπο αντιμετώπισής τους, ώστε τα νέα δεδομένα να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης. Παράλληλα, προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), με έργο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της επιμόρφωσης και την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους.

Τέλος, με το άρθρο 245 του Ν. 4512/2018, με το οποίο αντικαθίσταται η παρ. 8 του άρθρου 13 του Ν. 1566/1985 (Α' 167) στο πλαίσιο της υποχρεωτικής τριαντάωρης παραμονής εβδομαδιαίως των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν μία από τις υπηρεσίες που τους ανατίθεται από τα όργανα διοίκησης του σχολείου.

3.5.1. Ευνοϊκοί παράγοντες για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ

Τα δυνατά σημεία της ΑΣΜ, καθώς και η αναγκαιότητά της, έχουν ήδη επισημανθεί παραπάνω στην ανάλυση των βασικών της διαστάσεων. Βέβαια, προκύπτουν και από τους στόχους της, η ομαδοποίηση των οποίων με την πρόθεση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οδηγεί, σύμφωνα με την Καλλιμάνη, στη διάκριση των ακόλουθων αξόνων:

Α) παιδαγωγικός – διδακτικός άξονας, στον οποίο οι στόχοι συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του,

Β) κοινωνικός – επικοινωνιακός άξονας, στον οποίο οι στόχοι συνδέονται με την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος και τη διάχυση καλών πρακτικών,

Γ) οργανωτικός – διοικητικός άξονας, στο πλαίσιο του οποίου οι στόχοι συνδέονται με την ενίσχυση της αυτονομίας αλλά και την καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου (Καλλιμάνη, 2016:33).

Οποσδήποτε, η υλοποίηση των στόχων και των τριών αξόνων αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή οποιασδήποτε αλλαγής στη σχολική μονάδα, που μπορεί να εξελιχθεί σε καινοτομία.

Η εισαγωγή της διαδικασίας της ΑΣΜ αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής η οποία, εάν υλοποιηθεί επιτυχώς μπορεί να εξελιχθεί σε καινοτομία. Επειδή η ΑΣΜ έχει συνδεθεί, κατά τις προηγούμενες προσπάθειες εφαρμογής της με τον εξωτερικό έλεγχο (εκπαιδευτικές πολιτικές 2010-2015), αναπτύσσοντας φοβικά σύνδρομα και την αντίδραση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο οι διαδικασίες της να γίνουν αντιληπτές ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Γι' αυτό, στη στοχοθεσία των νέων εξαγγελιών του υπουργείου παιδείας διακηρύσσεται ότι η ΑΣΜ αποτελεί εσωτερική, δυναμική, συμμετοχική διαδικασία αποτίμησης και προγραμματισμού οργανωμένη από τη σχολική κοινότητα, που θα συμβάλει στη διασφάλιση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, αφού θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συλλογική λήψη των αποφάσεων.

Για την επίτευξη της συγκεκριμένης στοχοθεσίας τίθενται ως βασικές προϋποθέσεις: η ενεργοποίηση, η συμμετοχή, ο διάλογος, η διαπραγμάτευση. Οι προϋποθέσεις μπορούν να υπάρξουν στο πλαίσιο ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και ως χώρος άσκησης δραστηριοτήτων, που συμβάλουν στον συλλογικό προγραμματισμό και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ οδηγεί στην αναβάθμιση της κουλτούρας του σχολείου, καθώς, σύμφωνα με τον Saunders (όπ αναφ. στο: Καπαχτσή, 2011) ενδυναμώνονται η σχολική μονάδα και οι παράγοντες που την αποτελούν. Η σχολική μονάδα επαναπροσδιορίζεται πλέον ως οργανισμός της πράξης και οι εκπαιδευτικοί ως φορείς της δράσης.

Σε μια σχολική μονάδα με αυτά τα χαρακτηριστικά διασφαλίζεται η πραγμάτωση των στόχων και των τριών αξόνων, όπως προσδιορίζονται από την Καλλιμάνη (2016:33). Γιατί διασφαλίζονται οι εξής ευνοϊκοί παράγοντες που καθιστούν τη διαδικασία της ΑΣΜ διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας και εισαγωγής καινοτομιών:

- Η αυτοαξιολόγηση προκύπτει ως διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής «από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up), καθώς με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας βελτιώνονται σχέσεις και ενισχύονται συνεργασίες, εντοπίζονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας, τίθενται στόχοι και προτεραιότητες, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για βελτίωση (Σολομών, 1999).
- Διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος στη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου και η αξιοπιστία αυτής της εικόνας (McBeath κ.α. 2005c), καθώς η διεύθυνση του σχολείου μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς μπορούν να εργαστούν συλλογικά μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού.
- Δημιουργείται σταδιακά η αίσθηση της οικειοποίησης της αλλαγής (ownership) από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς η όλη διαδικασία προκύπτει ως αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και ενεργειών των

μελών του σχολικού οργανισμού και επομένως θεωρείται δική τους υπόθεση, σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (όπως αναφέρεται στο: Καπαχτσή, 2011).

- Καλλιεργείται η συνυπευθυνότητα και η αυτοδέσμευση, αφού πραγματοποιείται από τους άμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.λ.π.).
- Η δέσμευση της σχολικής κοινότητας σε κοινούς στόχους και η ανάληψη ευθυνών για ενέργειες και αποτελέσματα στο πλαίσιο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης αποσκοπεί στην αλλαγή αναποτελεσματικών πρακτικών.
- Συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ανιχνεύει εκ των έσω, αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εντοπίζει αδυναμίες δημιουργώντας τις συνθήκες για τη βελτίωση τους και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Αποτελεί προστάδιο για την υιοθέτηση ενός μοντέλου ευέλικτης σχολικής ηγεσίας, ικανής να αντεπεξέλθει στο πολυσύνθετο αίτημα των καιρών για ένα αποτελεσματικά βελτιούμενο σύγχρονο σχολείο (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

3.5.2. Ανασταλτικοί παράγοντες για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ

Οι δυσχέρειες που μπορούν να προκύψουν εντοπίζονται, σύμφωνα με τις εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της ΑΣΜ, σε εξωγενείς παράγοντες (εκπαιδευτικές πολιτικές και κοινωνικοοικονομική συγκυρία), καθώς και στις ενδογενείς αδυναμίες που τίθενται από την εμπειρία προηγούμενων προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης. Στην ουσία πρόκειται για παράγοντες που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και ο συνδυασμός τους επιτείνει την αδυναμία επίτευξης των πλεονεκτημάτων, καθιστώντας την αυτοαξιολόγηση μια διαδικασία «προς αποφυγή».

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας και η αδυναμία διάκρισης της από την εξωτερική αξιολόγηση, οι μικροπαραταξιακές σκοπιμότητες που ενισχύουν την καχυποψία σε οποιαδήποτε αλλαγή, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του επαγγέλματός τους, τα οποία εντείνονται εξαιτίας και της συγκυρίας του μνημονίου που διανύουμε, οδηγούν στην αμφισβήτηση της χρησιμότητας της διαδικασίας και των πορισμάτων της. Από τη μια μεριά, η συμμετοχή στην ΑΣΜ θεωρείται επιβάρυνση στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα των εντύπων που πρέπει να συμπληρώσουν (Σολομών, 1999). Από την άλλη μεριά, δεν πληρούνται επαρκώς για την επιτυχή εισαγωγή της ως καινοτομίας δύο βασικές προϋποθέσεις: η συστηματική ενημέρωση και η συναίνεση των εμπλεκόμενων φορέων (Κασιωτάκης, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται και ο αντίλογος από τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών που απορρίπτει την οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης ως συντηρητική επιλογή μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής, η οποία αποβλέπει στον ασφυκτικό έλεγχο του

εκπαιδευτικού και εντάσσεται στον γενικότερο προσανατολισμό της συρρίκνωσης του δημόσιου τομέα και του κοινωνικού κράτους (Καλλιμάνη, 2016).

Οι ενδογενείς αδυναμίες της ΑΣΜ, όπως προκύπτουν από τις προηγούμενες εμπειρίες εφαρμογής της, εντοπίζονται κυρίως στην έλλειψη συστηματικότητας και στην αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς τόσο η επεξεργασία των δεδομένων όσο και η εξαγωγή πορισμάτων απαιτεί τεχνογνωσία και ιδιαίτερες γνώσεις σχετικά με το θεσμό της ΑΣΜ (Vanhoof et al., 2009). Επιπλέον, θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να συνδεθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης με κάποιο σχέδιο δράσης για σκοπούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα (Plowright, 2007). Άλλωστε, στις προηγούμενες εφαρμογές, τα κριτήρια που επιλέχθηκαν από τους ενδιαφερόμενους και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, δεν περιείχαν ουσιαστικές πληροφορίες για τη σχολική μονάδα (Scriven, 1991), καθώς οι άμεσα εμπλεκόμενοι δεν είχαν εξειδικευμένες γνώσεις για να δημιουργήσουν ένα σύνολο ανεξάρτητων κριτηρίων, επέλεξαν κριτήρια που οδηγούσαν σε κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα και η όλη διαδικασία τελικά, πολύ εύκολα αποσυντονίστηκε και τελμάτωσε λόγω του μεγάλου αριθμού των ομάδων αξιολόγησης, και μάλιστα με πολύ διαφορετική υπόσταση και συμφέροντα (π.χ. μαθητές και καθηγητές).

Από την επισήμανση των ευνοϊκών και ανασταλτικών παραγόντων για την καθιέρωση ενός συστήματος της ΑΣΜ, όπως επανέρχεται με βάση τις νέες εξαγγελίες του υπουργείου Παιδείας, προκύπτει η αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος, αλλά και ο προσδιορισμός των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής του στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ΑΣΜ μπορεί στο πλαίσιο της εφαρμογής της να εξελιχθεί ως εξής:

1. Να πάρει τη μορφή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας που θα περιγράφει και θα αξιολογεί τη ρουτίνα του σχολείου, όπως έγινε στο πρόσφατο παρελθόν, με αποτέλεσμα να προσφέρει ελάχιστα στο διαρκές ζητούμενο που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας.
2. Να ενεργοποιήσει το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, να αξιοποιήσει τη φαντασία τους, να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, να αναδεικνύει σχεδιασμούς που θα ανοίγουν νέα πεδία και θα κινητοποιούν δυνάμεις, καθώς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα και στην κοινωνία.

Στην πρώτη περίπτωση η διαδικασία της ΑΣΜ ταυτίζεται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και εξελίσσεται σε μια διεκπεραιωτική ανούσια διαδικασία, που περιορίζεται στη λογική της λογοδοσίας. Στη δεύτερη περίπτωση συνδέεται με την εξέλιξη του σχολικού οργανισμού σε «κοινότητα μάθησης». Η παιδαγωγική αξία της ΑΣΜ, δηλαδή, ως δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητά της για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Προβληματική της έρευνας – Σημασία του προς διερεύνηση θέματος

Όπως επισημαίνουν οι Verma & Mallick η αξία μιας έρευνας δεν προσδιορίζεται από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, αλλά από τον εντοπισμό ενός προβλήματος και την προσπάθεια επίλυσής του. Άλλωστε, πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι η έρευνα διεξάγεται όχι για να ανακαλύπτει γεγονότα, αλλά για να εντοπίζει και να διαμορφώνει το πρόβλημα, το οποίο επιζητεί να επιλύσει (Verma & Mallick, 2004: 271). Υπό αυτό το πρίσμα θα προσπαθήσουμε να θέσουμε και την προβληματική της παρούσας έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη, διαδικασίες ΑΣΜ στο πλαίσιο εφαρμογής ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων, στις οποίες συμμετείχαν και ελληνικά σχολεία σε αντιδιαστολή με τη διαδικασία της ΑΕΕ που ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας, μετά το 2010 και εγκαταλείφθηκε το 2015 και καθώς επανέρχονται τα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού, θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ.

Προτιμήσαμε να εστιάσουμε σε ένα Πειραματικό σχολείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό συμμετείχαν σε διαδικασίες ΑΣΜ και αξιολογήθηκαν και οι ίδιοι. Εξάλλου με το άρθρο 50, του Ν. 3966 (24/05/2011), προβλέπεται η συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των ΠΠΣ με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου μπορεί να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη από τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου σχολείου για το ζήτημα της ΑΣΜ. Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου για την ΑΣΜ, λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες, στις οποίες συμμετείχαν στο παρελθόν, προκειμένου να αντιληφθούμε αν υπάρχει η αναγκαιότητα για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ σήμερα.

Ωστόσο, η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και ο ορισμός του γίνονται παράλληλα, καθώς αποτελούν συγχρονικές δραστηριότητες (Verma & Mallick, 2004), με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το αντικείμενό της είναι να διερευνήσει ποιοι ερευνητές στην επιλεγμένη επιστημονική περιοχή έχουν κάνει ή εξακολουθούν να κάνουν έρευνα και να ξεκαθαρίσει το πρόβλημα που πρόκειται να ερευνηθεί, καθώς διαβάζοντας προηγούμενες έρευνες είναι δυνατόν να εντοπίσουμε και να αποφύγουμε προβλήματα από την αρχή, τα οποία θα συναντούσαμε στη διάρκεια της έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Με αυτό το πνεύμα, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας επισημάνθηκε η μετάβαση από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ΑΣΜ, η οποία αποτελεί τον πυλώνα πάνω στον οποίο εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της. Ο βασικός της στόχος εντοπίζεται στη βελτίωση του σχολείου στο σύνολό του, γεγονός που

συνδέεται με διαδικασίες αλλαγής και καινοτομίας, κουλτούρας, επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας.

Από τον βασικό στόχο προκύπτει και η ανάγκη για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς απομακρύνει την ΑΣΜ από λογικές ποσοτικές, γραφειοκρατικές και λογοδοσίας και την ανάγει σε διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στην μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», με την προϋπόθεση βέβαια της καλλιέργειας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, όπως αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από τη σύνδεση της διαδικασίας ΑΣΜ με την καινοτομία, τη σχολική βελτίωση και τη σχολική ηγεσία. Βέβαια, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η ΑΣΜ αποτελεί μέρος της ΑΕΕ που περιλαμβάνει και την εξωτερική αξιολόγηση και έχει συμπεριληφθεί στα προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την «Κοινωνία της Μάθησης». Υπό αυτό το πρίσμα, επιχειρήθηκε και η εισαγωγή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία.

Επομένως, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός, για την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αναζητήσει τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα μπορούσε το σύστημα αυτό να ενισχύσει τις προοπτικές της σχολικής βελτίωσης.

4.2.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, με βάση τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ, τις δυνατότητες και την κουλτούρα που απέκτησαν, προκειμένου να διερευνηθούν η αναγκαιότητα και οι προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ, το οποίο να προάγει τη σχολική βελτίωση, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να διέπεται από χαρακτηριστικά καινοτομίας και να μετατρέπει το σχολείο σε «οργανισμό που μαθαίνει» (learning organization).

4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) Αγίων Αναργύρων σε διαδικασίες ΑΣΜ και των γνώσεων/δεξιοτήτων που απέκτησαν, προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα πρόγραμμα ΑΣΜ.
2. Διερεύνηση της κουλτούρας ΑΑ που απέκτησαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ.
3. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ.
4. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ, που να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

4.3.Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί αναφορικά με: α) *το είδος των συλλεχθέντων δεδομένων*, β) *τον τρόπο συλλογής των δεδομένων*, γ) *το σκοπό*, και

δ) τη *χρονική διάρκεια*. Σχετικά με το είδος των δεδομένων, οι έρευνες διαχωρίζονται σε *ποσοτικές* (quantitative), *ποιοτικές* (qualitative) και *μικτές* (mixed), οι οποίες συνδυάζουν τις δύο προαναφερθείσες (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου της παρούσας έρευνας θα θέλαμε να αιτιολογήσουμε την μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήσαμε. Είναι αλήθεια ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει απορροφήσει από τις κοινωνικές επιστήμες δύο είδη ανταγωνιζόμενων οπτικών: τις θετικιστικές και τις αντι-θετικιστικές, που πηγάζουν από τις διάφορες θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και που σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994), μπορούν να περιγραφούν με τους όρους «κανονιστικό» και «ερμηνευτικό» παράδειγμα ή μοντέλο. Σύμφωνα με το πρώτο η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ότι διέπεται κατά βάση από κανόνες και θα έπρεπε να διερευνηθεί με τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο, ενδιαφέρον συγκεντρώνει το άτομο και η προσπάθεια κατανόησης του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν το «**κανονιστικό**» πρότυπο προσπαθούν να επινοήσουν γενικές θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να τις επικυρώσουν μέσω της χρήσης αυξανόμενων περίπλοκων ερευνητικών μεθοδολογιών. Ο απώτατος σκοπός του ερευνητή σε αυτή τη περίπτωση είναι να θεμελιώσει ένα περιεκτικό «ορθολογικό οικοδόμημα», μια καθολική θεωρία, που να εξηγεί την ανθρώπινη και την κοινωνική συμπεριφορά. Αντίθετα οι ερευνητές του «**ερμηνευτικού**» παραδείγματος ξεκινάνε από τα άτομα και επιχειρούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους. Η θεωρία αναδύεται και πρέπει να προκύπτει από συγκεκριμένες καταστάσεις. Άρα η θεωρία δεν πρέπει να προηγείται της έρευνας αλλά να έπεται αυτής (Cohen & Manion, 1994: 20).

Η έρευνα που πραγματοποιούμε αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού Λυκείου για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ. Κατατείνοντας ευνοϊκά στη δεύτερη άποψη για την κοινωνική πραγματικότητα η οποία τονίζει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας των ατόμων στη δημιουργία του κοινωνικού κόσμου επιλέχθηκε το «ερμηνευτικό μοντέλο» και στο πλαίσιο αυτού η ποιοτική έρευνα, για να ερμηνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΑΣΜ. Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Verma & Mallick, οι εκπαιδευτικοί, στην προκειμένη περίπτωση, είτε ως υποκείμενα, είτε ως παρατηρητές του σκηνικού της ΑΑ παίρνουν μέρος στο προς διερεύνηση θέμα, καθώς συλλέγονται στοιχεία που αντανακλούν τις εμπειρίες, τα αισθήματα και τις κρίσεις τους, με τα οποία θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της ΑΣΜ (Verma & Mallick, 2004). Η ποιοτική έρευνα καταγράφει κατά γράμμα τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο οι συμμετέχοντες και να κατανοήσει σε βάθος τα αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον τους. Θέλει, δηλαδή, να κατανοήσει την ποιότητα των όσων λένε και κάνουν οι συμμετέχοντες, καθώς και τους άδηλους ή πρόδηλους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ποιότητα (εξ' ου και ο όρος ποιοτική έρευνα) (Μαντζούκας, 2007).

4.4. Ερευνητικά Εργαλεία

4.4.1.1. Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια κατά βάση έρευνα σε βάθος, παρά σε εύρος και μπορεί να εφαρμοστεί στη μελέτη μιας μικρής ομάδας (Verma & Mallick, 2004: 169). Οι Hitchcock και Hughes (1989) χαρακτηρίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως όρο «ομπρέλα» για μια ευρεία κλίμακα ερευνητικών τακτικών ή μεθόδων, ενώ σύμφωνα με τον Robson (2007: 212), *«η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης»*

Όπως υποστηρίζουν οι Verma & Mallick, η μελέτη περίπτωσης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επικεντρωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση και να εξερευνήσει τις διάφορες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στην ίδια κατάσταση. Οι υποστηρικτές της τονίζουν τη σημασία των δεδομένων, τα οποία συλλέγονται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους και γεγονότα, όπως είναι στο φυσικό τους περιβάλλον (Verma & Mallick, 2004: 230).

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που προέρχονται από ένα και μόνο σχολείο, το οποίο αντιμετωπίζεται με τη λογική της μελέτης περίπτωσης. Πρόκειται για εμπειρική διερεύνηση των απόψεων μια μικρής ομάδας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του περιβάλλοντος ενός σχολείου με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αυτή θα προκύψει από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στο γεγονός της ΑΣΜ, χρησιμοποιώντας ως πηγές απόδειξης αρχειακό υλικό του σχολείου (π.χ. εκθέσεις ΑΣΜ, σχέδια δράσης κ.α.). Βέβαια, δεν πληροί τις προϋποθέσεις μιας εμπειριστατωμένης μελέτης περίπτωσης, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, όπως αυτές προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ, οι οποίες έχουν παρέλθει χρονικά και δεν μπορούν να διερευνηθούν εμπειρικά ως συγκεκριμένο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Robson, 2010),

4.4.1.2. Το context του σχολείου

Το Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων είναι ο υπό μελέτη εκπαιδευτικός οργανισμός. Ιδρύθηκε το 1994, σε μια αστική περιοχή της Δυτικής Αθήνας. Είναι το μοναδικό Πειραματικό Λύκειο της Γ΄ Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας και είναι συνδεδεμένο με το Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων. Το 2012, μετά τη σύνταξη έκθεσης λειτουργίας, μετονομάστηκε σε Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, σύμφωνα με τον Ν.3966/2011, ο οποίος προέβλεπε ως όργανα διοίκησης των Προτύπων Πειραματικών σχολείων: α) τη Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) σε εθνικό επίπεδο και β) το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (Ε.Π.Ε.Σ.) σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το ΕΠ.Ε.Σ. του Πειραματικού Λυκείου

Αγίων Αναργύρων έχει την παιδαγωγική και την επιστημονική ευθύνη του σχολείου, προγραμματίζει τις ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και τις δράσεις που αφορούν την προσφορά του στην τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, συντονίζει την εσωτερική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. και υποβάλλει τη σχετική έκθεση στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. Είναι πενταμελές και συγκροτείται για τριετή θητεία με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, από τα ακόλουθα μέλη: α) ένα μέλος Δ.Ε.Π. ή Ε.Π. Α.Ε.Ι. ως πρόεδρο, β) τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο του Π.Π.Σ., γ) τον διευθυντή του σχολείου, δ) δύο εκπαιδευτικούς του Π.Π.Σ., οι οποίοι επιλέγονται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα τους στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής). Με τον ν. 4327/2015 και τη διάκριση πειραματικών και πρότυπων σχολείων, το σχολείο μετονομάστηκε σε Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, διατηρήθηκε ο θεσμός του Ε.Π.Ε.Σ., ενώ σταμάτησε κάθε είδους αξιολόγηση.

Στο σχολείο υπηρετούν σήμερα 17(δεκαεπτά) εκπαιδευτικοί με πενταετή θητεία, οι οποίοι αξιολογήθηκαν το 2012-13. Η θητεία τους λήγει τη φετινή σχολική χρονιά, αλλά παρατάθηκε με υπουργική απόφαση. Από αυτούς οι εννέα (9) υπηρετούσαν στο σχολείο με οργανικές θέσεις και αξιολογήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 ως προς τα τυπικά προσόντα τους (υποβολή φακέλου) και το εκπαιδευτικό τους έργο στο πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης που διενεργήθηκε από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, υπό την εποπτεία του ΕΠΕΣ. Οι υπόλοιποι 8(οκτώ) εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2013, για την κάλυψη κενών θέσεων, μετά από αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2013 (σε πανελλαδικό επίπεδο) ως προς τα τυπικά τους προσόντα (υποβολή φακέλου στο ΕΠΕΣ της οικείας σχολικής μονάδας) και ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (διεξαγωγή συνέντευξης από τριμελή επιτροπή που απαρτιζόταν από έναν πανεπιστημιακό, έναν σχολικό σύμβουλο και έναν διευθυντή σχολικής μονάδας). Οι υπόλοιπες κενές θέσεις καλύπτονται σε ετήσια βάση με αποσπάσεις μονίμων εκπαιδευτικών ή αναπληρωτών αυξημένων προσόντων, στο πλαίσιο διαδικασίας που προκηρύσσεται από τη ΔΕΠΠΣ και διενεργείται από το ΕΠΕΣ στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς για την κάλυψη των αναγκών της επόμενης.

Το κτίριο, στο οποίο στεγάζεται το Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων από το 1995, είναι αρκετά μικρό και είχε σχεδιαστεί για δημοτικό σχολείο. Συνολικά υπάρχουν εννέα αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής, φυσικής, βιολογίας/χημείας, αίθουσα βιβλιοθήκης και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Το προαύλιο είναι μικρό και δεν υπάρχει αίθουσα για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Εάν υπήρχαν περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας, το σχολείο θα μπορούσε να εξυπηρετήσει μεγαλύτερο μαθητικό δυναμικό και να ικανοποιήσει μεγαλύτερο αριθμό αιτήσεων μαθητών για την εισαγωγή τους στην Α΄ Λυκείου.

Παρόλο, που συνορεύει με το 3ο Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, έχει σταθερό μαθητικό δυναμικό και μπορεί να χαρακτηριστεί πολυσυλλεκτικό σχολείο ως προς το μαθητικό του δυναμικό. Συγκεντρώνει, μαθητές εκτός από το δήμο στον οποίο εδρεύει και από άλλους δήμους της Δυτικής Αθήνας (Ιλιον, Πετρούπολη, Περιστερί κ.α), αλλά και από τους δήμους Αθηναίων (Πατήσια κυρίως), Ν. Φιλαδέλφειας και Αχαρνών.

Λειτουργεί με τρία τμήματα σε κάθε τάξη, πλήρως επανδρωμένα (27 μαθητές). Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών είναι 243. Με εξαίρεση τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-2014 που οι μαθητές εισήχθησαν με τη διαδικασία των εξετάσεων, όλα τα υπόλοιπα σχολικά έτη εφαρμόζεται η διαδικασία της κλήρωσης.

Το σχολείο λειτουργεί στο πλαίσιο της νομοθεσίας που διέπει τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία (Ν.3966/2011, όπως τροποποιήθηκε με τον Ν.4327/2015). Το εκπαιδευτικό έργο συντονίζεται και εποπτεύεται από το ΕΠΕΣ, το οποίο απαρτίζεται από έναν πανεπιστημιακό ως πρόεδρο, τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, τον διευθυντή και δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το ΕΠΕΣ προτείνει και εγκρίνει την πραγματοποίηση δράσεων, προγραμμάτων, τη λειτουργία των ομίλων, στο πλαίσιο του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου.

Στο σχολείο λειτουργούν Όμιλοι δημιουργικότητας που σχετίζονται με γνωστικά αντικείμενα και ενδιαφέροντα των μαθητών (θέατρο, μαθηματικά, φυσική, κινηματογράφος, περιβάλλον κ.α.). Πραγματοποιούνται προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων: περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, αγωγής σταδιοδρομίας. Το σχολείο είναι μέλος του δικτύου «Αειφόρο Σχολείο» και συμμετέχει κατά καιρούς σε πιλοτικά προγράμματα σε συνεργασία με πανεπιστήμια ή ερευνητικά κέντρα.

Επιπλέον, συνεργάζεται με πανεπιστημιακά τμήματα του ΕΚΠΑ (Φιλοσοφική, Θεολογική, τμήμα Μαθηματικών) για την πραγματοποίηση της διδακτικής άσκησης των φοιτητών, οργανώνοντας δειγματικές διδασκαλίες. Από το 2011 συμμετέχει στο πρόγραμμα «Εκπαιδευτικών μεντόρων» της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ.

4.4.1.3. Η συμμετοχή του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων στις διαδικασίες ΑΣΜ από το 2010 έως το 2014

Έχει ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση της συμμετοχής του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων στις διαδικασίες ΑΣΜ, στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του, που αποτελούν την ομάδα στόχου της έρευνας.

Κατά τα σχολικά έτη 2010-2012, το σχολείο ήταν ένα από τα 600 σχολεία, που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα ΑΕΕ (σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.12/80/8876/Γ1/24/01/2011). Η συμμετοχή του στη διαδικασία ΑΣΜ θα παρουσιαστεί, με βάση: α) την ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης 2010-2011, β) τα σχέδια δράσης και γ) την έκθεση προόδου για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης.

Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου διενεργήθηκε κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2010 – 2011 (ειδικότερα από τον Νοέμβριο του 2010 έως τον Ιανουάριο του 2011). Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες εκπαιδευτικών, μία για καθένα από τους ακόλουθους άξονες: 1. Μέσα και Πόροι, 2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του σχολείου, 3. Κλίμα και σχέσεις, 4. Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης, 5. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ερωτηματολόγια με τη χρήση της κλίμακας Likert σε περιορισμένο αριθμό μαθητών, αυτοψία στους χώρους του σχολείου και μελέτη διοικητικών εγγράφων (βιβλίο πρακτικών, βιβλίο εσόδων-εξόδων, βιβλίο υλικού). Εντοπίστηκαν οι εξής αδυναμίες σε κάθε άξονα: 1. Περιορισμένος αριθμός αιθουσών, ανεπάρκεια εποπτικών μέσων, απουσία

εργαστηρίου ξένων γλωσσών, 2. Απουσία υποστήριξης και συντονισμού για την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, 3. Απουσία ανάπτυξης πρωτοβουλιών για συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και για άνοιγμα της σχολικής μονάδας στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, 4. Περιορισμένη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία και προβλήματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. 5. Περιορισμός των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην επίδοση των μαθητών και όχι στην ανάπτυξη και καλλιέργεια πολύπλευρων ενδιαφερόντων.

Στο δεύτερο τετράμηνο από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2011 αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι εξής δείκτες του εκπαιδευτικού έργου α) η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης μαθητών στη σχολική τάξη από τον τομέα 3: Διδασκαλία και Μάθηση και β) οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ μαθητών και οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς από τον τομέα 4: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο. Σχηματίστηκαν δύο ομάδες εκπαιδευτικών, μια τετραμελής και μια τριμελής αντίστοιχα που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Η έκθεση συστηματικής διερεύνησης της πρώτης ομάδας αναρτήθηκε ως καλή πρακτική στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ¹³.

Ως προς τον πρώτο δείκτη, με βάση την έκθεση συστηματικής διερεύνησης, τέθηκαν υπό μελέτη παράμετροι που χαρακτηρίζουν την οργάνωση της τάξης, όπως το πλαίσιο λειτουργίας, το κλίμα της τάξης, η αξιοποίηση του δυναμικού της ομάδας, η καταγραφή της προόδου των μαθητών, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Ως εργαλεία – τεχνικές άντλησης πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν τα προτεινόμενα από το ΙΕΠ ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και σχέδιο παρατήρησης των διαστάσεων της διδακτικής πράξης για τον παρατηρητή/κριτικό φίλο. Όπως προέκυψε από τη διερεύνηση του εν λόγω δείκτη, η οργάνωση της τάξης είναι κυρίως δασκαλοκεντρική και η διδασκαλία δεν λαμβάνει υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και των νέων τεχνολογιών. Ως προτεραιότητες για την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης επισημάνθηκαν η ανάπτυξη επιμόρφωσης (ενδοσχολικής και μη), ο εμπλουτισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο εμπλουτισμός της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και η συστηματοποίηση του τρόπου αποτύπωσης της προόδου του μαθητή.

Για τη βελτίωση των αδυναμιών, εκπονήθηκε σχέδιο δράσης με τίτλο: «Εμπλουτισμός των τρόπων κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και σύνδεση της αξιολόγησης των μαθητών με την ανάπτυξη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Ως στρατηγικές για την αποτελεσματική υλοποίηση του ορίζονται, με βάση τις προτεραιότητες που τέθηκαν: η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, συνεργατική παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού και η αμοιβαία ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις.

¹³ <http://aee.iep.edu.gr/research>.

Ως προς τον δεύτερο δείκτη, με βάση την έκθεση συστηματικής διερεύνησης, τέθηκαν υπό μελέτη: α) οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με βασικές παραμέτρους τη συνεργασία, τις συναντήσεις, τις συλλογικές δραστηριότητες, την αλληλεγγύη, τη δημοκρατικότητα, την ενθάρρυνση για πρωτοβουλίες από τη διεύθυνση, β) οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, με βασικές παραμέτρους την αξιολόγηση, την εκτίμηση, τον αλληλοσεβασμό, τη διαχείριση της πειθαρχίας, την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, τους κανόνες συμπεριφοράς, τη συμπαράσταση, γ) οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, με βασικές παραμέτρους τις συγκρούσεις – απειλές, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αλληλοβοήθεια και συνεργασία, δ) οι σχέσεις μεταξύ γονέων και σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διερευνήθηκαν η ενημέρωση των γονέων για τις διαδικασίες του σχολείου, την πρόοδο των παιδιών τους, οι απόψεις τους για το επίπεδο και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπαράσταση από τους γονείς, ε) οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων, όπως προκύπτουν από τις συναντήσεις με εκπαιδευτικές αρχές, εκπροσώπους του δήμου, τις συνεργασίες με σχολικούς συμβούλους και άλλα σχολεία, τις πρωτοβουλίες της σχολικής κοινότητας και των τοπικών φορέων. Ως εργαλεία-τεχνικές άντλησης πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν τα προτεινόμενα από το ΙΕΠ ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το βιβλίο πράξεων του συλλόγου για ποσοτική καταγραφή και φόρμα παρατήρησης για τη συμπεριφορά των μαθητών στα διαλείμματα. Όπως προέκυψε από τη διερεύνηση των εν λόγω δεικτών, χαμηλές επιδόσεις σημειώνονται στην αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη συναίνεση εκπαιδευτικών-μαθητών για τη δημιουργία κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, στην ενημέρωση των γονέων για την πορεία υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος και στη γνωστοποίηση σε αυτούς του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου. Ως προτεραιότητες για την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης επισημάνθηκαν η δημιουργία σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες νέου κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η δημιουργία ιστοσελίδας του σχολείου, η θεσμοθέτηση ημερολογιακά τακτικών συναντήσεων του προέδρου του συλλόγου γονέων και του προέδρου του δεκαπενταμελούς με τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κάθε τμήμα.

Τα σχέδια δράσης που προέκυψαν από τη διερεύνηση των δεικτών υλοποιήθηκαν το επόμενο σχολικό έτος (2011-2012), οπότε και ολοκληρώθηκε η συμμετοχή του σχολείου στο εν λόγω πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ. Το επόμενο σχολικό έτος (2012-2013) αξιολογήθηκαν όσοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου επέλεξαν να παραμείνουν με πενταετή θητεία, σύμφωνα με τον ν. 3966/2011 για την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Το επόμενο σχολικό έτος (2013-2014) το σχολείο συμμετείχε, όπως και όλα τα Π.Π.Σ. στο πρόγραμμα Εσωτερικής Αυτοαξιολόγησης – Αυτοαξιολόγησης των Π.Π.Σ., με βάση την υπ' αρ. Γ1/14814/03-02-2014 απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν, με ευθύνη του Ε.Π.Ε.Σ. του σχολείου, οι εξής δράσεις αυτοαξιολόγησης: αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών ομίλων. Στάλθηκε υλικό με φόρμες παρατήρησης της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί, σε ομάδες των 2-3 ατόμων, τις συμπλήρωσαν παρατηρώντας δύο

τουλάχιστον διδασκαλίες εκπαιδευτικού της ίδιας ή συναφούς ειδικότητας. Στη συνέχεια συντάχθηκαν εκθέσεις αποτίμησης ανά γνωστικό πεδίο. Επιπλέον, συντάχθηκαν εκθέσεις αποτίμησης από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν καινοτόμες δράσεις ή συντόνισαν εκπαιδευτικούς ομίλους στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όλες οι εκθέσεις καταχωρήθηκαν σε συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα (<http://depps.athena.net.gr/depps/pps/login.php>), στην οποία είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί με τους κωδικούς τους. Μετά την κατάργηση οποιασδήποτε διαδικασίας αξιολόγησης (Ιανουάριος 2015 κ.ε.) δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στα στοιχεία αυτά.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι τα Π.Π.Σ. ενεπλάκησαν εξ αρχής, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε όλες τις διαδικασίες ΑΕΕ. Γι' αυτό, επιλέξαμε τους εκπαιδευτικούς ενός τέτοιου σχολείου να αποτελέσουν δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας.

4.4.2.1. Η συνέντευξη

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου Πειραματικού σχολείου, στο πλαίσιο της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη. Όπως επισημαίνουν οι Verma & Mallick, σε αντιδιαστολή με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα, με τη συνέντευξη είναι δυνατόν να ερευνηθούν με περισσότερες λεπτομέρειες και σε βάθος μερικές σημαντικές πτυχές ή θέματα, τα οποία δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004: 245).

Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι προσωπικές (one - to - one interview) και ημιδομημένες. Η μέθοδος της συνέντευξης «πρόσωπο με πρόσωπο» αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδος άντλησης ποιοτικού υλικού και διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης, παρόλο που η δομή της μοιάζει με αυτήν του ερωτηματολογίου δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει σε βάθος αρκετές λεπτομερείς πτυχές, όπως είναι τα κίνητρα συμπεριφοράς του ερωτώμενου, οι οποίες δεν αποκαλύπτονται από το ερωτηματολόγιο. Βέβαια, ο ερευνητής πρέπει να είναι έτοιμος να εφευρίσκει καινούριες ερωτήσεις, κατά την εξέλιξη της συνέντευξης, καθώς οι ερωτώμενοι δεν αντιδρούν με τον προβλεπόμενο τρόπο (Verma & Mallick, 2004).

4.4.2.2. Οι Συμμετέχοντες – Προφίλ της ομάδας στόχου

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων. Πρόκειται για δειγματοληψία, που δεν προκύπτει βάσει πιθανοτήτων, αλλά είναι, σύμφωνα με τον Robson (2010): α) ευκολίας, αφού ο ερευνητής εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο, τα τελευταία πέντε χρόνια (από τα οποία τα τρία ως υποδιευθυντής) και β) σκόπιμη, καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου, επειδή είχαν συμμετάσχει σε διαδικασίες ΑΣΜ και είχαν αξιολογηθεί και οι ίδιοι.

Από τους 17 μόνιμους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας στην έρευνα συμμετείχαν οι 14, 11 γυναίκες και 3 άνδρες. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (7 φιλόλογοι, 3 μαθηματικοί, 1 φυσικός, 1,

οικονομολόγος, 1 αγγλικής φιλολογίας, 1 φυσικής αγωγής). Ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 48,5 έτη και ο μέσος όρος εκπαιδευτικής εργασιακής εμπειρίας τους τα 19,5 έτη. Και οι 14 κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ πέντε από αυτούς έχουν και διδακτορικό δίπλωμα. Αξίζει να αναφερθεί ότι τρεις έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με την ΑΣΜ και τρεις έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΠΑ για την ΑΣΜ. Προτιμήθηκε για την κατοχύρωση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων να μην δοθούν αναλυτικά δημογραφικά στοιχεία για καθένα εξ αυτών.

Το συγκεκριμένο δείγμα ανάλογα με τη συμμετοχή του σε διαδικασίες ΑΣΜ μπορεί να χωριστεί στις εξής κατηγορίες:

1η ομάδα: Όσοι συμμετείχαν στην πιλοτική φάση της διαδικασίας ΑΣΜ στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων (2010-2012), αξιολογήθηκαν εντός του Πειραματικού Λυκείου από τον Διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο (2012-2013) και συμμετείχαν στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E1, E2, E3.

2η ομάδα: Όσοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην πιλοτική φάση της διαδικασίας ΑΣΜ στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων (2010-2012), αξιολογήθηκαν εντός του Πειραματικού Λυκείου από τον Διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο (2012-2013) και συμμετείχαν στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E4 και E5

3η ομάδα: Όσοι, αφού αξιολογήθηκαν, ήρθαν στο Πειραματικό Λύκειο για να καλύψουν κενές θέσεις το 2013 και συμμετείχαν στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12

4η ομάδα: Όσοι ήρθαν μετά από αξιολόγηση, από το 2014 και μετά, και είχαν συμμετάσχει στην υποχρεωτική ΑΣΜ σε άλλο σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E13 και E14.

4.4.2.3. Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) αφού καθοριστούν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας με συνεντεύξεις, στη συνέχεια είναι απαραίτητο για την επιτυχή έκβαση του ερευνητικού εγχειρήματος να σχεδιαστεί λειτουργικός «οδηγός συνέντευξης». Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει θεματικές περιοχές, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν στη διάρκεια της συνέντευξης. Στην περίπτωση δε των ημιδομημένων συνεντεύξεων καλό είναι να περιλαμβάνονται και συγκεκριμένες ερωτήσεις γι' αυτό τον σκοπό. Όπως επισημαίνει ο Ribbins (2007:215), *«οι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όταν αυτές πραγματοποιούνται μια κι έξω, πρέπει να σχεδιάζονται λεπτομερώς»*.

Στο πλαίσιο αυτό, το πρωτόκολλο της συνέντευξης αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο θεμελίωσης της εγκυρότητας της μελέτης περίπτωσης (Robson, 2007), καθώς καθιστά περισσότερο αποδοτική τη συνολική διαδικασία της συλλογής του ερευνητικού υλικού. Το πρωτόκολλο είναι μια τυποποιημένη ατζέντα για την ερευνητική γραμμή του ερευνητή, καθώς περιέχει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες που

θα ακολουθηθούν και μπορεί να αξιοποιηθεί ως υποβοήθημα μνήμης για τον ερευνητή (Yin, 1993).

Το πρωτόκολλο της συγκεκριμένης συνέντευξης σχεδιάστηκε από τον ερευνητή για την οργάνωση των πληροφοριών που του δίνουν οι συμμετέχοντες σε κάθε ερώτημα (Creswell, 2011). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας και περιλαμβάνει συνολικά 26 ερωτήσεις.

Αφετηρία για τη δόμηση του οδηγού και των ερωτήσεων της συνέντευξης αποτέλεσαν ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάπτυξη των διαφορετικών ερωτήσεων οργανώθηκε σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι ήταν ανάλογοι με τα ερευνητικά ερωτήματα:

Για να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΑΣΜ, γνώσεις/δεξιότητες που απέκτησαν) υποβλήθηκαν 5 ερωτήσεις. Ειδικότερα:

- 1 ερώτηση αφορούσε στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ (προσδιορισμός των διαδικασιών, ρόλος)
- 4 ερωτήσεις αφορούσαν στις γνώσεις/δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ (ρόλος, συνεργασίες, είδος εργαλείων, χρήση/τροποποίηση/κατασκευή εργαλείων).

Για να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης) υποβλήθηκαν 7 ερωτήσεις. Ειδικότερα:

- 2 ερωτήσεις αφορούσαν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα (συμμετοχή και σύνδεση με διαδικασία ΑΣΜ)
- 2 ερωτήσεις αφορούσαν στα οφέλη που αποκόμισαν ως εκπαιδευτικοί από τη διαδικασία της ΑΣΜ (εάν αποκόμισαν οφέλη και πώς αυτά συνέβαλαν στην αυτοβελτίωσή τους)
- 2 ερωτήσεις αφορούσαν στον εντοπισμό των ευνοϊκών και ανασταλτικών παραγόντων κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας της ΑΣΜ
- 1 ερώτηση αφορούσε στην επιλογή τους να συμμετάσχουν σε μία προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ.

Για να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ) υποβλήθηκαν 5 ερωτήσεις. Ειδικότερα:

- 4 ερωτήσεις αφορούσαν στα οφέλη που προέκυψαν για τη σχολική κοινότητα από την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ (στο σύνολό της, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)
- 1 ερώτηση αφορούσε στην αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.

Για να διερευνηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ) υποβλήθηκαν 9 ερωτήσεις. Ειδικότερα:

- 1 ερώτηση αφορούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ
- 2 ερωτήσεις αφορούσαν στην υποστήριξη και στην επιμόρφωση που απαιτείται
- 4 ερωτήσεις αφορούσαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των συντελεστών της ΑΣΜ (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, μαθητές, γονείς)

- 1 ερώτηση αφορούσε στο ρόλο των Πειραματικών σχολείων στη διαδικασία της ΑΣΜ
- 1 ερώτηση αφορούσε στις προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ.

4.5. Ερευνητική Διαδικασία και ζητήματα δεοντολογίας.

Στο σημείο αυτό έχοντας αναλύσει τα θέματα που συνιστούν το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, θεωρούμε χρήσιμο να περιγράψουμε το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα ζητήματα πρακτικής φύσης που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, να αναδειχθούν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης τους.

Μόλις συντάχτηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης έγινε πιλοτικός έλεγχος σε δυο εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Η πρώτη εκπαιδευτικός είχε συμμετάσχει στην πιλοτική φάση της ΑΣΜ στο Πειραματικό Λύκειο ως συντονίστρια και πλέον είναι αποσπασμένη σε σχολείο του εξωτερικού. Η δεύτερη εκπαιδευτικός είχε συμμετάσχει στην υποχρεωτική φάση της ΑΣΜ σε άλλο σχολείο και είχε ασχοληθεί με την ΑΕΕ στη διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού της. Με βάση την ανατροφοδότηση που έδωσαν οι δυο αυτές εκπαιδευτικοί αποφασίστηκε να μη γίνει καμία τροποποίηση στις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Βέβαια κατά τη ροή της ημιδομημένης συνέντευξης υπήρχε η δυνατότητα να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων, ανάλογα με τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου. Επίσης, εάν ο ερευνητής το έκρινε απαραίτητο θα μπορούσαν να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προκύψει και από τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου, εάν για παράδειγμα απαντούσε αρνητικά στην ερώτηση για τα οφέλη της ΑΣΜ στη σχολική κοινότητα δεν θα του υποβάλλονταν τα επόμενα ερωτήματα που αφορούσαν ειδικότερα τα οφέλη για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Σε αυτή την περίπτωση θα του ζητούνταν να αιτιολογήσει την αρνητική του απάντηση.

Επειδή στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις θα παίρνονταν από τους εκπαιδευτικούς μιας και μόνο σχολικής μονάδας και θα αξιοποιούνταν και υλικό από το αρχείο της για τη συμμετοχή της σε διαδικασίες ΑΣΜ στο παρελθόν θεωρήθηκε σκόπιμο, αφού εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση της Διευθύντριας, να ενημερωθεί ο Σύλλογος των Καθηγητών για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε συνεδρίαση του συλλόγου για άλλα ζητήματα, ο ερευνητής ζήτησε τη σύμφωνη γνώμη των συναδέλφων του για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθεί και παρουσίασε συνοπτικά τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι θετικό το γεγονός ότι, ακόμη και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν συμμετάσχει στη διαδικασία της ΑΣΜ στο παρελθόν δήλωσαν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη. Σε αυτό, βέβαια, έπαιξαν ρόλο και οι σχέσεις εμπιστοσύνης που έχουν οικοδομηθεί τα πέντε τελευταία χρόνια που ο ερευνητής αποτελεί μέλος του συλλόγου διδασκόντων και μάλιστα τα τρία τελευταία είναι υποδιευθυντής του σχολείου, έχοντας εξασφαλίσει την απόλυτη πλειοψηφία του συλλόγου για την εκλογή του στη συγκεκριμένη θέση και κατά την πρώτη (2015-17) και κατά τη δεύτερη θητεία του (2017-20).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2018 στο χώρο του σχολείου. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου 25 έως 30 λεπτά, πρόκειται για τον ενδεικτικό χρόνο, όπως επισημαίνεται στην ανάλογη βιβλιογραφία (Robson, 2007:324). Προκειμένου να υπάρχει ευχέρεια χρόνου και να μην διαταραχθεί η ροή του σχολικού προγράμματος πραγματοποιήθηκαν, έπειτα από προσυνεννόηση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ώρες των «κενών» τους. Ως χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η αίθουσα βιβλιοθήκης του σχολείου, η οποία είναι διαθέσιμη για ποικίλες χρήσεις. Ο χώρος αυτός ήταν κατάλληλος για την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων, διότι είχε πολύ χαμηλά επίπεδα θορύβου και διαφύλαττε την ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων.

Πριν από την έναρξη της κάθε συνέντευξης, όπως προτείνεται και από την βιβλιογραφία (Cohen, et al. 2003; Verma & Mallick, 2004), μετά από τις ευχαρίστηση του ερωτώμενου για τη συμμετοχή του στην έρευνα, γινόταν μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δίνονταν διαβεβαιώσεις εχεμύθειας και ανωνυμίας και ζητούνταν η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) της συνέντευξης. Επιπλέον, επισημαινόταν ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτήσεων και ότι είχαν την επιλογή να τερματίσουν τη συνέντευξη και να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή έκριναν οι ίδιοι σκόπιμο, για προσωπικούς λόγους. Έγινε, επίσης, σαφές ότι δεν θα υπήρχε δυνατότητα διαγραφής ειρημένων λέξεων και φράσεων, οι οποίες και αποτελούν μέρος του καταγεγραμμένου ερευνητικού υλικού της συνέντευξης. Τέλος διασφαλίστηκε το δικαίωμα στους συμμετέχοντες να λάβουν γνώση, εάν φυσικά το επιθυμούν, των αποτελεσμάτων της έρευνας (Howitt, 2010).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μορφή, στο ύφος και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων. Καταβλήθηκε προσπάθεια, σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, ώστε οι ερωτήσεις της συνέντευξης να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να είναι σύντομες, σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα (Kvale & Brinkmann, 2009: 131), να μην περιέχουν ανακρίβειες και αμφιλεγόμενα σημεία και να μη βασίζονται σε υποθέσεις (Cohen et al., 2003: 358). Επιπρόσθετα, βασική επιδίωξη ήταν οι ερωτήσεις «να προάγουν/προωθούν δυναμικά μια θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων, να διατηρούν τη ροή της συνέντευξης και να προκαλούν τα υποκείμενα να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους» (Kvale & Brinkmann, 2009, σ. 131).

Κατά τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης, λήφθηκαν υπόψη από τον ερευνητή οι πέντε βασικές πτυχές της συμπεριφοράς του υπευθύνου της συνέντευξης, οι οποίες σχετίζονται με τους τρόπους με τους οποίους: α) παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας, β) τίθενται οι ερωτήσεις, γ) αντιμετωπίζονται οι ανεπαρκείς απαντήσεις, δ) καταγράφονται οι απαντήσεις, ε) αντιμετωπίζονται οι διαπροσωπικές πτυχές της συνέντευξης (Verma & Mallick, 2004). Γι' αυτό, και στη διάρκεια της διαδικασίας ο ερευνητής φρόντιζε να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας και αμοιβαίου σεβασμού, με την προσεκτική/ενεργητική ακρόαση ενδιαφέρον, κατανόηση και

σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Ο λόγος που προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έναντι των γραπτών σημειώσεων είναι η ακριβής καταγραφή των δεδομένων καθώς και η δυνατότητα να επανεξεταστούν τα πρωτογενή δεδομένα σε μελλοντικό χρόνο (Καλλινικάκη, 2010).

4.6. Επεξεργασία εμπειρικού υλικού

Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην ασφαλή αποθήκευση σε ηλεκτρονική μορφή των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στην απομαγνητοφώνησή τους. Η μετεγγραφή/μετατροπή σε γραπτό κείμενο της ηχητικά καταγεγραμμένης συνομιλίας συνεντευκτή – πληροφορητή έγινε με τη βοήθεια του εργαλείου «Ηχητική πληκτρολόγηση» του google drive. Κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης αποδόθηκαν με κάθε δυνατή ακρίβεια τα λόγια του πληροφορητή, χωρίς τη διόρθωση λαθών ή την παρέμβαση του ερευνητή σε παραδρομές, διακοπές, επαναλήψεις. Επίσης, αποδόθηκε και ο λόγος του συνεντευκτή κατά τη διατύπωση των κύριων και των συμπληρωματικών ερωτημάτων, όπου κρίθηκε σκόπιμο να τεθούν. Χρησιμοποιήθηκε ένα υποτυπώδες σύστημα σημειογραφίας για την απόδοση μόνο των παύσεων (...), της έντασης της φωνής (υπογράμμιση φράσης) και του γέλιου (γέλιο).

Τα ποιοτικά δεδομένα λοιπόν που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις οφείλαμε να τα διαχειριστούμε και να τα αναλύσουμε μέσα από τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης τους, προκειμένου να διερευνήσουμε τους ερευνητικούς στόχους (Ιωσηφίδης, 2003). Στόχος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι η απόδοση νοήματος στα δεδομένα, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας.

Για την αξιοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, όπως την περιγράφουν οι Miles & Huberman (1994). Αρχικά τμηματοποιήθηκε το υλικό που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, με βάση τους τέσσερις άξονες (διαδικασίες, κουλτούρα, αναγκαιότητα, προοπτικές) που προήλθαν από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Δηλαδή χωρίσαμε το υλικό σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και ουσιαστικά, όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα ή οδηγούν στην ερμηνεία ή κατανόηση του ίδιου του φαινομένου. Η συγκέντρωση αυτή των ομοειδών ως προς το περιεχόμενό τους αποσπασμάτων, σύμφωνα με τον Τσιώλη, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τα αντιπαραβάλλει και να αναγνωρίσει εντός τους κοινά νοηματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις (Τσιώλης, 2017: 8). Εν συνέχεια, το τμηματοποιημένο αυτό υλικό κωδικοποιήθηκε με την απόδοση του νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων, με αποτέλεσμα τη μετατροπή των απαντήσεων σε ένα καθορισμένο αριθμό τυποποιημένων απαντήσεων. Δηλαδή επιχειρήσαμε να αποδώσουμε τα δεδομένα με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, που προέκυπτε από την κατανόηση του νοήματός τους στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας (Τσιώλης, 2017).

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης, με αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων (Ιωσηφίδης,2003) και ομαδοποίηση των τμημάτων τους οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών. Ξεκινήσαμε αρχικά από ευρείες κατηγορίες, ώστε να μπορέσουμε να ταξινομήσουμε όλα τα δεδομένα μας. Να σημειώσουμε δε πως αυτή η διαδικασία κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης του υλικού μας έγινε για κάθε θεματική περιοχή που αφορούσε στους επιμέρους ερευνητικούς στόχους που είχαμε θέσει και ειδικότερα στους παράγοντες που αναζητούσαμε για κάθε επιμέρους στόχο. Η παρουσίαση στη συνέχεια του κατηγοριοποιημένου ποιοτικού υλικού στην αναφορά μας έγινε με άξονα τα παραπάνω θεματικά πεδία. Με κατάλληλη δε επιλογή παραδειγμάτων προσπαθήσαμε να τεκμηριώσουμε την επιλογή των κατηγοριών που κάναμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων, οι οποίοι ενεπλάκησαν σε διαδικασίες αξιολόγησης και ΑΣΜ τα προηγούμενα χρόνια, ως προς τις διαδικασίες, την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ, την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης συστήματος αυτοαξιολόγησης, μέσω της διαδικασίας της ημιδομημένης συνέντευξης, υποβλήθηκαν, όπως ειπώθηκε, είκοσι έξι (26) ερωτήσεις σε δεκατέσσερις (14) από τους δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας θα χρησιμοποιήσουμε τους τέσσερις άξονες, με βάση τους οποίους κατηγοριοποιήσαμε τα ερωτήματα της συνέντευξης και οι οποίοι είναι ανάλογοι με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε για την πραγμάτωση του σκοπού της έρευνας. Τα κύρια θεματικά πεδία που αφορά η ανάλυση των συνεντεύξεων, μετά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης τους, βάσει των επιμέρους ερευνητικών στόχων που είχαμε θέσει και ειδικότερα των παραγόντων που αναζητούσαμε για κάθε επιμέρους στόχο είναι:

1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΑΣΜ.
2. Τι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους ως προς την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ.
3. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.
4. Οι βασικές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ.

5.1. Οι διαδικασίες ΑΣΜ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του Πειραματικού σχολείου σε διαδικασίες ΑΣΜ και των δυνατοτήτων που απέκτησαν, προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα πρόγραμμα ΑΣΜ. Για τη διερεύνησή του διαμορφώθηκε ο πρώτος άξονας ερωτημάτων, ο οποίος αναφερόταν στη συμμετοχή, τον ρόλο, τις συνεργασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στον οποίο εντάσσονται οι πέντε πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης.

5.1.1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ

Η Ερώτηση 1: *«Σε ποιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχετε συμμετάσχει στο Πειραματικό Λύκειο που εργάζεστε ή σε άλλο σχολείο;».*

Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε, για να προσδιοριστούν οι διαδικασίες ΑΣΜ, στις οποίες είχαν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί, κατά το παρελθόν. Για τη συγκεκριμένη έρευνα αυτή η ερώτηση είχε πρωταρχική σημασία για την αρχική κατηγοριοποίηση του δείγματος. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την αποκωδικοποίησή τους, προέκυψαν τα εξής θέματα: α) Χρονοδιάγραμμα διαδικασιών ΑΣΜ, β) Κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ομάδες, γ) Περιγραφή των διαδικασιών ΑΣΜ, δ) Προβλήματα διαδικασιών ΑΣΜ.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτει το χρονοδιάγραμμα των διαδικασιών του προγράμματος της *«Αξιολόγησης του*

Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτό-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», που ξεκίνησε από το 2010 και αναπτύχθηκε στις εξής φάσεις:

- Πιλοτική Φάση (2010-2012): Είχε προαιρετικό χαρακτήρα και συμμετείχαν 600 σχολεία. Ένα από αυτά είναι και το Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων.
- Υποχρεωτική Φάση (2013-2015): Συμμετείχε το μεγαλύτερο μέρος των σχολείων της επικράτειας, με εξαίρεση όσα οι σύλλογοί τους έλαβαν αρνητική απόφαση, αξιοποιώντας τη δυνατότητα στήριξης από την ΟΛΜΕ.
- Εσωτερική Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (2013-2014): Συμμετείχαν μόνο τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία και περιελάμβανε δύο παράλληλες δράσεις: α) αξιολόγηση διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης και β) αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών – εκπαιδευτικοί όμιλοι. Οι εκθέσεις αποτίμησης των παραπάνω δράσεων μαζί με τα όποια παραδοτέα καταχωρούνταν σε ειδική πλατφόρμα της ΔΕΠΠΣ.

Με βάση το χρονοδιάγραμμα των διαδικασιών ΑΣΜ, στις οποίες έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου Πειραματικού Λυκείου προέκυψαν ως προς την κατηγοριοποίησή του δείγματος οι εξής ομάδες:

1η ομάδα: Όσοι συμμετείχαν στην πιλοτική φάση της διαδικασίας ΑΣΜ στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων (2010-2012), αξιολογήθηκαν (2012-2013), με βάση τα τυπικά τους προσόντα και το εκπαιδευτικό τους έργο από τον Διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο και τριμελή επιτροπή (συνέντευξη, προκειμένου να τοποθετηθούν για πενταετή θητεία, και συμμετείχαν στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E1, E2, E3, E4.

2η ομάδα: Όσοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην πιλοτική φάση της διαδικασίας ΑΣΜ στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων (2010-2012), δέχθηκαν όμως να αξιολογηθούν (2012-2013), με βάση τα τυπικά τους προσόντα (υποβολή φακέλου στο ΕΠΕΣ του σχολείου) και το εκπαιδευτικό τους έργο από τον Διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο και τριμελή επιτροπή (συνέντευξη), προκειμένου να τοποθετηθούν για πενταετή θητεία και συμμετείχαν στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E5 και E6.

3η ομάδα: Όσοι αξιολογήθηκαν (Ιούλιος 2013), με βάση τα τυπικά τους προσόντα (υποβολή φακέλου στο ΕΠΕΣ του σχολείου) και από τριμελή επιτροπή (συνέντευξη), προκειμένου να τοποθετηθούν για πενταετή θητεία, για να καλύψουν κενές θέσεις. Αυτοί τοποθετήθηκαν στο Πειραματικό Λύκειο τον Σεπτέμβριο του 2013 και κατά συνέπεια δεν συμμετείχαν στη φάση της ΑΣΜ, παρά μόνο στην υποχρεωτική φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014). Αποτελούν περίπου το ½ του συγκεκριμένου δείγματος (έξι από δεκατέσσερις) και θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E7, E8, E9, E10, E11, E12.

4η ομάδα: Όσοι αξιολογήθηκαν, με βάση τα τυπικά τους προσόντα μόνο (υποβολή φακέλου στο ΕΠΕΣ του σχολείου) και αποσπάστηκαν στο

Πειραματικό Λύκειο, για να καλύψουν κενές θέσεις το 2017. Είχαν συμμετάσχει στην υποχρεωτική ΑΣΜ σε άλλο σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Θα τους ονομάζουμε πλέον με τους κωδικούς E13 και E14.

Από την κατηγοριοποίηση του δείγματος διαπιστώνεται ότι έξι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ΑΣΜ, είτε στην πιλοτική της φάση στο Πειραματικό Λύκειο (E1, E2, E3, E4), είτε όταν έγινε πλέον υποχρεωτική στο σχολείο που βρίσκονταν τότε (E13, E14). Έξι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν μόνο στη φάση της ετεροπαρατήρησης, επειδή στην πιλοτική φάση βρίσκονταν σε άλλο σχολείο (E7, E8, E9, E10, E11, E12). Δύο εκπαιδευτικοί (E5 και E6) αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στη ΑΣΜ. Αξίζει να επισημανθεί ότι η E6 δηλώνει ότι «στην πιλοτική δεν θυμάμαι, αν συμμετείχα εδώ». Δώδεκα εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη φάση της ετεροπαρατήρησης, με εξαίρεση τις εκπαιδευτικούς E13 και E14, που την περίοδο εκείνη βρίσκονταν σε άλλο σχολείο.

Επιλέξαμε και παραθέτουμε ενδεικτικά μία αντιπροσωπευτική απάντηση από κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος, από την οποία προκύπτει η ένταξή τους στη συγκεκριμένη ομάδα και το χρονοδιάγραμμα των διαδικασιών :

E3: «Έχω πάρει μέρος σε δύο φάσεις αυτοαξιολόγησης, την πρώτη φάση που έγινε περίπου το 2011 και εφαρμόστηκε αρχικά στα πειραματικά σχολεία και στη δεύτερη φάση που έγινε περίπου το 2015 και κυρίως εστίασε στην έτερο- παρατήρηση».

E5: «Δεν πήρα μέρος στην πρώτη φάση. Πήρα όμως μέρος μετά και στις δύο φάσεις δηλαδή και στην αξιολόγηση που μας έκανε ο σύμβουλος και στην ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας. Δεν θυμάμαι αν έγινε τίποτε άλλο».

E10: «Σε άλλο σχολείο δεν έτυχε να συμμετέχω σε διαδικασίες ΑΣΜ. Με την τοποθέτησή μου στο Πειραματικό, μετά από εντολή του υπουργείου, διαλέξαμε ένα θέμα και μπήκαμε σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης εεε που είχε σχέση με τις διαδικασίες και τη διδακτική του καθενός μέσα στην τάξη. Αυτή ήταν η παράμετρος αξιολογήσαμε».

E14: «Συμμετείχα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του 5ου Γενικού Λυκείου ... Στην πρώτη φάση τη φάση της διερεύνησης των δεν ήταν δείκτες ήταν ... των πέντε βασικών αξόνων της αξιολόγησης».

Εκτός από το χρονοδιάγραμμα, συλλέγονται πληροφορίες για το περιεχόμενο των διαδικασιών ΑΣΜ, δηλαδή για τον τρόπο εφαρμογής τους, αλλά και για τα προβλήματα που ανέκυψαν. Ως προς την πιλοτική φάση (2010-2012) γίνεται αναφορά στα στάδια της διαδικασίας: α) διαγνωστική φάση – γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και β) διερευνητική φάση – επιλογή τομέων αξόνων για την εκπόνηση του σχεδίου δράσης. Ως προς τη φάση της ετεροπαρατήρησης (2013-2014), γίνεται λόγος για τη διεξαγωγή της διαδικασίας. Παραθέτουμε ενδεικτικά τις εξής απαντήσεις:

E1: «Συμμετείχα στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων στην πιλοτική φάση, τη διετία 2010 -2012. Συμμετείχα κατά το πρώτο τετράμηνο στις ομάδες που κατέγραψαν τη συνολική εικόνα του σχολείου, στην πρώτη φάση για την αποτίμηση της γενικής εικόνας του σχολείου».

E3: «Στην πρώτη φάση και όταν θα λέω πρώτη φάση θα εννοώ στην πρώτη αξιολόγηση ήμουν μέλος μιας ομάδας η οποία αποτελείται από τρία άτομα ένα συνάδελφο και τον διευθυντή».

E13: «Λοιπόν στο Πειραματικό Λύκειο την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση πήρα μέρος, είχαμε μοιράσει τους άξονες, είχα έναν άξονα να

παρουσιάσω μαζί με δύο άλλους συναδέλφους και όταν τελειώσαμε αυτό και το συρράψαμε όλοι μαζί για να το συζητήσαμε στον σύλλογο. Ήταν η μία φάση και λίγους μήνες μετά μία συνάδελφος που είχε αναλάβει ένα τμήμα αυτοαξιολόγησης της διδακτικής πράξης ήρθε στην τάξη μου, παρατήρησε το μάθημα επί τη βάσει ενός ερωτηματολογίου, στη συνέχεια έδωσε σε μένα ένα φυλλάδιο για να αξιολογηθώ από μόνη μου και στα παιδιά για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και το μάθημα. Τη δεύτερη φορά που πήρα μέρος ήταν ως διευθύντρια σε λύκειο, όταν ήταν πια θεσμοθετημένη η αξιολόγηση με τον κωδικοποιημένο έτσι τρόπο με τους άξονες και τα κριτήρια και τη σύνταξη της αναφοράς της γενικότερης».

E10: «Ήταν υποχρεωτική (εννοεί τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης), ο κάθε διδάσκων έπρεπε να παρουσιάσει ένα μάθημα και αξιολογούνταν από τρεις συναδέλφους του μέσα στο σχολείο μάλλον όχι ένα ήταν δύο τα μαθήματα που παρουσιάζαμε, τρεις συνάδελφοι μας αξιολογούσαν, υπήρχε μία φόρμα η οποία είχε δοθεί και προσαρμοζόταν στο μάθημα του καθενός».

E11: «Συμμετείχα στην ετεροπαρατήρηση στο πλαίσιο της οποίας ως φιλόλογος αγγλικής φιλολογίας παρατήρησα μαθήματα από φιλόλογους, καθώς δεν υπάρχει άλλος καθηγητής αγγλικής φιλολογίας στο σχολείο και στη συνέχεια γράψαμε κάναμε μια αναφορά για τα οφέλη αυτής της διδασκαλίας που παρακολούθησαμε και επίσης την ίδια χρονιά έπρεπε σε μια πλατφόρμα να αναφέρουμε, να περιγράψουμε όλες τις δράσεις που είχαμε κάνει στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς».

Στο περιεχόμενο των διαδικασιών ΑΣΜ εντάσσονται και τα προβλήματα που ανέκυψαν ειδικά στην εισαγωγή του συστήματος ΑΣΜ (2010-2012). Στην προβληματική κατάσταση που δημιουργήθηκε η Ε1, απαντώντας στο συμπληρωματικό ερώτημα του ερευνητή, εάν ήταν προαιρετική η συμμετοχή του Πειραματικού σχολείου στην πιλοτική διαδικασία της ΑΣΜ, εντοπίζει σε ιδεολογικό επίπεδο τη βασική αιτία διαφωνίας των εκπαιδευτικών που αντιδρούσαν και συνδέει την αποδοχή της διαδικασίας από όσους συμφωνούσαν με τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου. Βέβαια η άποψη του «παλιότερου» συναδέλφου που οδήγησε στη λύση δηλώνει την υιοθέτηση της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας υπακοής και εφαρμογής των αποφάσεων, συγκαλυμμένης από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου. Ειδικότερα, αναφέρει:

«Ναι, έγινε σύλλογος για να αποφασιστεί, αν θα συμμετάσχει το σχολείο, ... υπήρχαν αρκετοί ενδοιασμοί, σε ιδεολογικό επίπεδο δεδομένου ότι υπήρχαν άνθρωποι, οι οποίοι ήταν κατά της έννοιας της αξιολόγησης συνολικά, άρα και κατά της ΑΑ, οπότε προέταζαν αυτούς τους ιδεολογικούς λόγους, από την άλλη μεριά υπήρχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν υπέρ της ΑΑ ή θεωρούσαν αν μη τι άλλο ότι ένα πειραματικό σχολείο υποχρεούται να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες εεεε η απόφαση ήταν δύσκολη, δεν ήταν εύκολο να παρθεί μια απόφαση και τελικά ένας παλαιότερος συνάδελφος έδωσε τη λύση, όταν είπε ότι ως δημόσιοι υπάλληλοι πρέπει να εφαρμόσουμε αυτή τη διαδικασία από τη στιγμή που προτείνεται και προβλέπεται για τα πειραματικά σχολεία και να μην διαφοροποιηθούμε ως προς αυτό και από εκεί και πέρα αν υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι μπορούν να ... μη συμμετάσχουν . και έτσι τελικά έγινε».

Ενδιαφέρουσες είναι και οι πληροφορίες για τα προβλήματα που προέκυψαν από τα λεγόμενα των δύο εκπαιδευτικών (Ε5 και Ε6), οι οποίες δεν συμμετείχαν στην διαδικασία ΑΣΜ (2010-2012), παρόλα αυτά δέχθηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που θα τους τεθούν. Η Ε5 αιτιολογεί την αποχή τους από τη διαδικασία επικαλούμενη τους εξής παράγοντες: αρνητικό κλίμα, αδυναμία συνεργασίας, επιβολή της διαδικασίας «εκ των έξω», αδυναμία έκφρασης γνώμης και παρέμβασης στα εργαλεία, απουσία οικειοποίησης της διαδικασίας, επιρροή από την ΕΛΜΕ. Πρόκειται για ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της διαδικασίας ΑΣΜ που θα μας απασχολήσουν και σε επόμενο ερώτημα. Αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής:

«...Είχε γίνει ένας καβγάς στον σύλλογο, άλλοι λέγανε ναι, άλλοι όχι τέλος πάντων ήταν μια μπερδεμένη κατάσταση και είπα εγώ να επέχω από όλο αυτό το πράγμα, γιατί έτσι όπως είχε μπει δεν ήταν κάτι, πως να το πω, που θα μπορούσα να δουλέψω. Δε διαφωνούσα, αλλά έτσι όπως το παρουσίασαν και έτσι όπως τέθηκε δεν μπορούσα να δουλέψω... Δεν υπήρχε κατάλληλο κλίμα και θεωρούσα ότι δεν μπορούσα να συμμετέχω μου φάνηκε ότι ήταν κάτι το οποίο μας ερχόταν απέξω, δεν μας ζητούσαν καθόλου τη γνώμη μας και δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει, έτσι είχε παρουσιαστεί τουλάχιστον, δεν θα μπορούσε να αξιολογηθεί, ενώ εμείς είχαμε μπει στη διαδικασία, εγώ ήμουν με τη διαδικασία να προτείνουμε εμείς κάτι μέσω ΕΛΜΕ ή κάτι τέτοιο αλλά αυτό δεν προχώρησε. Λέγαμε να κάνουμε μια καινούρια φόρμουλα και να προτείνουμε κάτι πιο οικείο ...».

Σε αντιδιαστολή η Ε6, που επίσης δεν συμμετείχε στη διαδικασία της ΑΣΜ, προσπαθεί να δώσει έμφαση στη συμμετοχή της στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης, αναφερόμενη σε δικές της ανάλογες πρωτοβουλίες στο παρελθόν, ενώ δηλώνει ότι δεν θυμάται, εάν συμμετείχε στη διαδικασία ΑΣΜ την περίοδο 2010-2012. Αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής:

«Επίσημα μόνο εδώ έχω συμμετάσχει σε αυτοαξιολόγηση γιατί ανεπίσημα έκανα ετεροπαρατήρηση και μόνη μου εγώ με συναδέλφους και στην Ιωνίδειο το είχα κάνει και εδώ όταν πρωτοήρθα είχα πει σε συνάδελφο να μπει στο μάθημά μου εεε αλλά στην πιλοτική δεν θυμάμαι αν συμμετείχα εδώ στην πιλοτική εεεε».

5.1.2..Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ.

Η Ερώτηση 2: *«Ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;».*

Ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες της ΑΣΜ προδιαγράφει τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία. Στη διαδικασία της ΑΣΜ οι Ε1,Ε2,Ε3,Ε13,Ε14 ενεπλάκησαν ως συντονιστές ομάδων, ενώ η Ε4 ως μέλος ομάδας. Ο Ε2 ως υποδιευθυντής του Πειραματικού σχολείου, όπως και η Ε13 ως διευθύντρια σε άλλο σχολείο αναφέρουν ότι είχαν τον γενικό συντονισμό, ενώ η Ε14 ήταν συντονίστρια ομάδας σε άλλο σχολείο.

Ε1: *«... συμμετείχα ως συντονίστρια στη συστηματική διερεύνηση του τομέα “Οργάνωση τάξης”, που ήταν ένας τομέας του πεδίου “Εκπαιδευτικές Διαδικασίες”».*

Ε2: *«Αρχικά ως υποδιευθυντής την περίοδο εκείνη ανέλαβα να συντονίσω τη διαδικασία αυτή ... και κατηύθυνα ουσιαστικά το έργο της ΑΑ».*

E3: «...εξετάσαμε τον τομέα νομίζω 4 - είχε τίτλο τότε - που αφορούσε το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών».

E4: «Στην πιλοτική φάση ανήκα σε μία ομάδα η οποία είχε κάνει μία έρευνα πεδίου για τις υποδομές του σχολείου».

E13: «...ως διευθύντρια σε λύκειο, όταν ήταν πια θεσμοθετημένη η αξιολόγηση με τον κωδικοποιημένο έτσι τρόπο με τους άξονες και τα κριτήρια και τη σύνταξη της αναφοράς της γενικότερης».

E14: «Ήμουν συντονίστρια στην ομάδα κλίμα και σχέσεις, στον άξονα κλίμα και σχέσεις».

Η ίδια ερώτηση, παρόλο που αφορούσε κυρίως τους εκπαιδευτικούς που είχαν συμμετάσχει στην πιλοτική φάση (2010-2012) απευθύνθηκε σε όλους. Βέβαια στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν τον ρόλο του παρατηρητή. Στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί (με εξαίρεση τις E13 και E14 που τη δεδομένη χρονική στιγμή βρίσκονταν σε άλλα σχολεία) και εντάχθηκαν σε ομάδες της ειδικότητάς τους, η συναφούς ειδικότητας, εάν δεν υπήρχε άλλος εκπαιδευτικός της ειδικότητάς τους στο σχολείο. Η μοναδική τους διαφορά είναι ότι κάποιοι παρατήρησαν μαθήματα εκπαιδευτικού όχι της ίδιας, αλλά συναφούς με τη δική τους ειδικότητας. Υπήρχαν και εδώ «άτυποι» συντονιστές ομάδων και ο ρόλος τους ήταν ιδιαίτερα σημαντικός στη σύνταξη των τελικών εκθέσεων αξιολόγησης. Σε αυτό όμως γίνεται αναφορά μόνο από τον E7. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες απαντήσεις:

E4: «Μπήκα στη διαδικασία να δεχθώ ένα συναδέλφο ίδιας ειδικότητας από το διπλανό σχολείο να παρατηρήσει τη διδασκαλία».

E7: «Παρατήρησα τη διδασκαλία μιας άλλης συναδέλφου της ειδικότητάς μου και εκείνη τη δική μου. Οι ρόλοι μας στη συγκεκριμένη ομάδα ήταν ισότιμοι, επεξεργαστήκαμε και συντάξαμε από κοινού την τελική έκθεση που μας ζητήθηκε.»

E8: «...με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας εεεμ κάναμε την ετεροπαρατήρηση».

E11: «Συμμετείχα στην ετεροπαρατήρηση στο πλαίσιο της οποίας ως φιλόλογος αγγλικής φιλολογίας παρατήρησα μαθήματα από φιλόλογους, καθώς δεν υπάρχει άλλος καθηγητής αγγλικής φιλολογίας στο σχολείο».

5.1.3. Οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της ΑΣΜ

Η Ερώτηση 3: «Με ποιους συνεργαστήκατε στις διαδικασίες της ΑΣΜ;».

Η συνεργασία αποτελεί βασική παράμετρο των διαδικασιών ΑΣΜ. Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε για να διερευνηθεί η σημασία που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με άλλους συναδέλφους τους, με τον διευθυντή ή με τον σχολικό σύμβουλο. Πολλές φορές ο ερευνητής επέβαλε και μια συμπληρωματική ερώτηση, προκειμένου να διαπιστώσει την ανάπτυξη συνεργασιών με τη διεύθυνση του σχολείου ή με τον σχολικό σύμβουλο, καθώς οι ερωτώμενοι έδιναν κυρίως έμφαση στη συνεργασία τους με συναδέλφους τους μόνο. Από τις απαντήσεις δεν προκύπτει μόνο με ποιους συνεργάστηκαν, αλλά και με ποιους δεν συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί. Η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου αναφέρεται από τρεις εκπαιδευτικούς (E3,

E4, E9), ενώ με τον σχολικό σύμβουλο από δύο εκπαιδευτικούς (E12, E13). Σε υποτυπώδη συνεργασία με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο αναφέρονται οι E1 και E2, ενώ μόνο η E3 κάνει λόγο για συνεργασία με μαθητές και γονείς. Η E13 αναφέρεται στη διαφορετική παρουσία του σχολικού συμβούλου στο Πειραματικό σχολείο στην πιλοτική φάση και στο σχολείο όπου ήταν διευθύντρια, όταν πλέον είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα η ΑΣΜ. Επιπλέον τονίζει τον δικό της συντονιστικό ρόλο ως διευθύντριας και κάνει λόγο και για συνεργασία της με εκπαιδευτικούς που γνώριζαν το αντικείμενο της ΑΣΜ ή είχαν κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις. Αξίζει να επισημανθεί η απάντηση του E7, ο οποίος αναφέρεται στον χαρακτήρα των συνεργασιών που προέκυψαν στη διάρκεια της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης.

Παραθέτουμε τις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών:

E1: *«Συνεργάστηκα με μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου που θέλησαν να ασχοληθούν με τον τομέα αυτό επίσης. Ο Διευθυντής του σχολείου δε συμμετείχε ενεργά σε αυτό το κομμάτι στην πρώτη φάση, την πρώτη χρονιά. Έγινε ενημέρωση από τον σχολικό σύμβουλο, αλλά ήταν πάνω σε διαδικαστικά ζητήματα. Η εμπλοκή του δεν ήταν ενεργή ...».*

E2: *«Συνεργάστηκα με εκπαιδευτικούς του σχολείου, με ένα μέρος των εκπαιδευτικών του σχολείου ακριβέστερα, όχι με όλους. Με τον σχολικό σύμβουλο τύποις, όχι επί της ουσίας»*

E3: *«...με εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, με μαθητές και γονείς»*

E4: *«Με τον διευθυντή ο σύλλογος είχε συνεργαστεί και στις δύο περιπτώσεις αλλά δεν θυμάμαι την παρουσία σχολικού συμβούλου».*

E7: *«Με έναν από τους έξι συναδέλφους της ειδικότητας μου. Εμείς περισσέψαμε (γέλιο). Στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης ειδικά στη δική μας ειδικότητα, που ήμασταν πολλά άτομα τα άλλα δύο ζευγάρια σχηματίστηκαν με βάση τις φιλίες και την οικειότητα που υπήρχε. Εννοείται ότι δεν μπορούσε να παρατηρήσει ο καθένας όποιον ήθελε και βέβαια στις τελικές εκθέσεις τα αποτελέσματα, όπως και σε όλες τις άλλες ομάδες «στρογγυλεύτηκαν» υπερτονίστηκαν τα θετικά, χωρίς καμία έστω αναφορά στα αρνητικά, λες και ήταν λογικό να λειτουργήσουν όλα τέλεια τη δεδομένη χρονική στιγμή».*

E8: *«...με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας».*

E9: *«Σίγουρα με τον διευθυντή υπήρχε συνεργασία, ένας είδος όχι καθοδήγησης, οδήγησης της πορείας και μετά με τους συναδέλφους της ειδικότητας».*

E10: *«... με τους συγκεκριμένους συνεργαστήκαμε, με αυτούς που έκαναν την παρατήρηση. Όχι δεν υπήρξε συνεργασία με κάποιον άλλον».*

E12: *«Με τον σχολικό σύμβουλο συνεργάστηκα και βέβαια με τον συνάδελφο στην ειδικότητα».*

E13: *«ως εκ της θέσεως μου (διευθύντρια) συνεργάστηκα με όλες τις ομάδες και ως μέλος της ομάδας για να ενισχύσουμε τις ομάδες εγώ και οι υποδιευθυντές και ως πρόσωπο που έπρεπε να συνεργαστώ με όλες τις ομάδες και να τα μαζέψω όλα μαζί, να τα συζητήσουμε στον σύλλογο και να συντάξουμε τις προτάσεις. Επίσης με τον σύμβουλο και στην πρώτη φορά και στη δεύτερη. Ο σχολικός σύμβουλος την πρώτη φορά στο Πειραματικό ήρθε για ενημέρωση, για βοήθεια κλπ, τη δεύτερη φορά είχε ένα πιο ελεγκτικό ρόλο, όχι μόνο ενημερωτικό, που είχε έτσι έναν κλεφτοπόλεμο ενημερωτικό,*

που θα κρυβόμασταν να μας ενημερώσει». «... ένας γυμναστής με μεταπτυχιακό στην αξιολόγηση ήξερε να επεξεργάζεται τα στατιστικά στοιχεία μαζί με τον μαθηματικό».

E14: «Με άλλη μία εκπαιδευτικό διότι δεν ... στη συγκεκριμένη ομάδα ήταν άλλη μία εκπαιδευτικός... διότι αρκετά άτομα από το σχολείο δεν ήθελαν να συμμετέχουν καθόλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οπότε οι ομάδες ήταν με λίγα άτομα, είχαν διαμορφωθεί με λίγα άτομα».

5.1.4. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες ΑΣΜ

Για τη διερεύνηση των εργαλείων που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες ΑΣΜ υποβλήθηκαν δύο ερωτήσεις:

Η Ερώτηση 4: «Ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε στις διαδικασίες ΑΣΜ;».

Η συγκεκριμένη ερώτηση επιδίωκε να διερευνήσει τα είδη των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Τα εργαλεία αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας της ΑΣΜ, καθώς η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διευκόλυνε ή να δυσχέρανε τη διαδικασία, ήταν όμως απαραίτητη για την πραγματοποίησή της. Παρά το γεγονός ότι μεσολαβεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από τη χρησιμοποίησή τους, οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους αναφέρουν εργαλεία με τις εξής ονομασίες: α) ερωτηματολόγια, β) φύλλα παρατήρησης, γ) συνεντεύξεις, δ) φόρμα παρατήρησης, ε) φύλλο αξιολόγησης, στ) το αρχείο του σχολείου: ημερολόγιο, βιβλίο πρακτικών, βιβλίο εσόδων – εξόδων, βιβλίο υλικού. Ωστόσο, δεν γίνεται από τις απαντήσεις τους ευδιάκριτη η αναγκαιότητα τεχνογνωσίας για τη χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες απαντήσεις:

E1: «Χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια, διαφορετικά για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και κάποιο φύλλο παρατήρησης, το οποίο χρησιμοποιούσε ο παρατηρητής».

E2: «Χρησιμοποιήσαμε τα προτεινόμενα με την έννοια δηλαδή ότι υπήρχαν τα ερωτηματολόγια που ήταν κάποια έτοιμα, όμως φτιάξαμε και δικά μας ερωτηματολόγια με μια ομάδα συναδέλφων και κάναμε και παρατήρηση πεδίου, κάναμε και συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια επίσης προς τους γονείς».

E3: «Τα εργαλεία ήταν ... ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους γονείς και επίσης υπήρχε και η διαδικασία της παρατήρησης των μαθητών στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών επίσης δόθηκε πάλι ένα ερωτηματολόγιο. Για τη δεύτερη φάση τι φάση δηλαδή της ετεροπαρατήρησης είχε προταθεί μία φόρμα την οποία θα δουλεύαμε. Όμως όλοι στο σύλλογο ήταν ενάντια της χρήσης κλίμακας από 1 έως 5 για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού συνεπώς χρησιμοποιήσαμε περιγραφική αξιολόγηση».

E7: «Χρησιμοποιήσαμε τα εργαλεία που είχαν τότε δοθεί από το ΥΠΠΕΘ, δηλαδή κάποια ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης και άλλα».

E14: «Χρησιμοποιήσαμε τα προτεινόμενα εργαλεία δηλαδή θυμάμαι ... χρησιμοποιήσαμε το αρχείο του σχολείου, το ημερολόγιο, προσωπικές συνεντεύξεις με μαθητές και τα πρακτικά του σχολείου».

Η ερώτηση 5: «Εμπλουτίσατε τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία, που προτεινόταν από της οδηγίες του ΥΠΠΕΘ ή κατασκευάσατε καινούρια;».

Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε, για να διερευνηθεί η παρέμβαση ή μη των εκπαιδευτικών στη χρήση των προτεινόμενων εργαλείων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα εξής ζητήματα: α) αποδοχή των προτεινόμενων εργαλείων με κάποιες τροποποιήσεις, και β) χρησιμοποίηση άλλων εργαλείων.

Στην πρώτη διαδικασία της συμμετοχής του σχολείου στην πιλοτική αξιολόγηση οι τέσσερις (E1, E2, E3, E13) από τους έξι εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν, δηλώνουν ότι χρησιμοποίησαν τα προτεινόμενα εργαλεία, με κάποιες τροποποιήσεις. Η E1 επισημαίνει την έλλειψη γνώσεων ως ανασταλτικό παράγοντα για την κατασκευή ενός νέου αξιόπιστου εργαλείου. Ο E2, η E3 και η E13 αιτιολογούν τον εμπλουτισμό ή την τροποποίηση των ήδη υπάρχοντων εργαλείων λόγω των αναγκών που προέκυψαν, κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ. Η E4 και η E14, που η εμπειρία τους προέρχεται από άλλο σχολείο, αναφέρονται στην κατασκευή νέων εργαλείων, έχοντας ως βάση βέβαια τα προτεινόμενα εργαλεία. Παραθέτουμε τις απαντήσεις τους:

E1: *«Αξιοποιήσαμε τα ήδη υπάρχοντα με κάποια μικρή τροποποίηση κυρίως γιατί είχαμε την ανασφάλεια ότι... αν δημιουργούσαμε κάτι διαφορετικό μπορεί να μην ήταν αξιόπιστο. Δεν είχαμε τις γνώσεις προκειμένου να δημιουργήσουμε ερωτηματολόγια από την αρχή».*

E2: *«χρησιμοποίησαμε τα προτεινόμενα με την έννοια δηλαδή ότι υπήρχαν τα ερωτηματολόγια που ήταν κάποια έτοιμα, όμως φτιάξαμε και δικά μας ερωτηματολόγια με μια ομάδα συναδέλφων και κάναμε και παρατήρηση πεδίου, κάναμε και συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια επίσης προς τους γονείς».*

E3: *«Είχαν προταθεί τότε κάποια εργαλεία και μάλιστα είχαμε τροποποιήσει κάποια από αυτά. Προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε τα ήδη υπάρχοντα, δεν επαρκούσαν στην ουσία αυτά τα εργαλεία και ... προσπαθήσαμε να κατασκευάσουμε καινούργιες κλείδες παρατήρησης, ερωτηματολόγια προκειμένου να παρθούν συνεντεύξεις».*

E4: *«Θυμάμαι ότι στα Ανάβρυτα είχαμε κάνει εμείς ένα ερωτηματολόγιο το είχαμε καταρτίσει εμείς και κάναμε μετά την επεξεργασία μόνοι μας».*

E13: *«...αναγκαστήκαμε προκειμένου να απαντήσουμε στα ειδικότερα κριτήρια και στους ειδικότερους άξονες να φτιάχνουμε επιμέρους εργαλεία που δεν ζέφυγαν από την ασ πούμε φιλοσοφία. Δηλαδή χρειάστηκαν συνεντεύξεις δομημένες με τους γονείς, με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, χρειάστηκαν ερωτηματολόγια για τους καθηγητές, χρειάστηκε και ψηφιακό ερωτηματολόγιο που περάσαμε ολόκληρο το σχολείο».*

E14: *«Όχι κατασκευάσαμε καινούρια εργαλεία. Τα ερωτηματολόγια τα φτιάξαμε εξ αρχής εμείς. Τα διαμορφώσαμε με τον δικό μας τρόπο εμείς ... δεν ακολουθήσαμε τις ερωτήσεις που προτεινόταν από τα δειγματικά ερωτηματολόγια του Υπουργείου».*

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στη δεύτερη διαδικασία της ΑΑ με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, με αισθητή τη διαφοροποίηση των Μαθηματικών, που χρησιμοποίησαν ένα εξ ολοκλήρου καινούριο εργαλείο, το οποίο σε αντιδιαστολή με το προτεινόμενο έκανε ποιοτικές μετρήσεις, δηλαδή περιγραφική αξιολόγηση. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

E3: *«Για τη δεύτερη φάση, τη φάση δηλαδή της ετεροπαρατήρησης είχε προταθεί μία φόρμα την οποία θα δουλεύαμε όμως όλοι στο σύλλογο ήταν ενάντια της χρήσης κλίμακας από 1 έως 5 για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού συνεπώς χρησιμοποιήσαμε περιγραφική αξιολόγηση».*

E8: «... επειδή εγώ έχω κάνει ουσιαστικά αυτό, δηλαδή έχω παρατηρήσει τη διδασκαλία στο διδακτορικό είχα ένα εργαλείο, όχι δικό μου, που έχει αναπτυχθεί από τη βιβλιογραφία, το οποίο δεν είναι ακριβώς για αξιολόγηση της διδασκαλίας, αλλά είναι κάπως για ποιοτική αποτίμηση και χαρακτηρισμό της διδασκαλίας, ουσιαστικά με ορίζοντα το *profesional development*, δηλαδή την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και του ερευνητή. Με αυτό το εργαλείο συνεργαστήκαμε με τους εκπαιδευτικούς του ίδιου κλάδου λοιπόν κάναμε την ετεροπαρατήρηση εεε συζητήσαμε γι' αυτό το εργαλείο πριν, δηλαδή ποιες διαστάσεις έχει και επομένως τι θα παρατηρήσουμε λίγο πιο συγκεκριμένα και στη συνέχεια συντάξαμε ένα *report* πάνω στην ετεροπαρατήρηση».

E9: «εεε υπήρχε κάποια φόρμα από το υπουργείο, εμείς δεν την χρησιμοποιήσαμε, χρησιμοποιήσαμε μία άλλη φόρμα περισσότερο... ποιοτικής αξιολόγησης».

Στις απαντήσεις των τριών αυτών εκπαιδευτικών, που επέλεξαν να εφαρμόσουν μια διαφορετική φόρμα παρατήρησης και είχαν αυτή τη δυνατότητα, καθώς με βάση τη δήλωση της E8 εξασφάλισαν και τη συναίνεση του διευθυντή, και κριτική αποτίμηση των προτεινόμενων εργαλείων. Στη συμπληρωματική ερώτηση του ερευνητή προς την E8, που εισηγήθηκε τη συγκεκριμένη φόρμα, γιατί δεν πρότειναν τη συγκεκριμένη φόρμα και στους άλλους εκπαιδευτικούς, η E8 απάντησε:

«Όχι ήταν για τα μαθηματικά. Είχαμε βέβαια συζητήσει με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, όπως με τους φυσικούς, ΠΕ04 σε σχέση με το εργαλείο αυτό που εμείς θα χρησιμοποιούσαμε για να μπορέσουμε να αναλύσουμε ουσιαστικά την παρατήρηση που κάναμε, γιατί μια παρατήρηση δεν έχει νόημα εάν δεν την αναλύσεις μετά και δεν κάνεις μια αποτίμηση εεε αλλά δεν χρησιμοποίησαν το εργαλείο και είχαν δίκιο γιατί μια διάστασή του έχει να κάνει με τα μαθηματικά».

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την προτεινόμενη φόρμα παρατήρησης, η οποία είχε σταλεί μαζί με την εγκύκλιο για την εφαρμογή της διαδικασίας. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση της E11 ότι έφτιαξαν ένα καινούριο εργαλείο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

E7: «Διαλέξαμε μία από τις φόρμες παρατήρησης, που μας έστειλαν μαζί την εγκύκλιο από το υπουργείο. Δεν είχαμε χρόνο για αλλαγές»

E10: «Ναι μικρές παραλλαγές, δεν θυμάμαι τώρα, εάν είχα χρησιμοποιήσει κάποιο φύλλο παρατήρησης από το πανεπιστήμιο, δεν το θυμάμαι αυτό. Το φύλλο αξιολόγησης ήταν δομημένο, το είχα βρει έτοιμο δεν έκανα κάποιες αλλαγές».

E11: «Δεν θυμάμαι, νομίζω ότι είχαμε φτιάξει κάποια δικά μας».

E12: «όχι πήραμε αυτά που έστειλε το Υπουργείο»

5.2. Η ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις διαδικασίες ΑΣΜ

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις διαδικασίες ΑΣΜ. Οπωσδήποτε, η καλλιέργεια κουλτούρας ΑΑ διερευνάται από το σύνολο των ερωτήσεων. Προσφέρεται, όμως, ιδιαίτερα στον δεύτερο άξονα ερωτημάτων, ο οποίος προέκυψε από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις (δύο κλειστού και πέντε ανοιχτού τύπου). Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη συμμετοχή των

εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, στα οφέλη που αποκόμισαν ως εκπαιδευτικοί από τη διαδικασία της ΑΣΜ, στον εντοπισμό των ευνοϊκών και ανασταλτικών παραγόντων κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας της ΑΣΜ και στην επιλογή τους να συμμετάσχουν σε μία προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ στο μέλλον.

5.2.1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, πριν τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ

Η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, πριν τη διαδικασία της ΑΣΜ, αναδεικνύει την κουλτούρα που προϋπήρχε και μένει να επαληθευτεί από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η σύνδεση των καινοτόμων προγραμμάτων με την ΑΣΜ ή όχι. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα εξής ζητήματα: 1. Η σχέση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες διαδικασίες στη σχολική μονάδα. 2. Η αναγκαιότητα εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «καινοτόμο πρόγραμμα». 3. Η σύνδεση των καινοτόμων προγραμμάτων με τις διαδικασίες ΑΣΜ και 4. Η αντιμετώπιση των διαδικασιών ΑΣΜ ως καινοτόμων διαδικασιών από τους εκπαιδευτικούς. Υποβλήθηκαν δύο ερωτήσεις:

Η Ερώτηση 6: *«Είχατε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα στο πλαίσιο του σχολείου, πριν την εμπλοκή σας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;»*.

Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου, η καταφατική απάντηση στην οποία αποτελούσε προϋπόθεση για την υποβολή της επόμενης ερώτησης (ερώτηση 7). Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία (δέκα ερωτώμενοι), με εξαίρεση τέσσερις (Ε6, Ε8, Ε9, Ε12), δηλώνει ότι συμμετείχε σε καινοτόμα προγράμματα, στο πλαίσιο του σχολείου. Επομένως, δέκα από τους δεκατέσσερις δηλώνουν ότι πριν τη διαδικασία της ΑΣΜ είχαν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα, γεγονός που αποτελεί ένδειξη για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού ωραρίου και της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που οδηγούν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα, όπως μοριοδότηση, μείωση ωραρίου και υπερωριακή απασχόληση (τα δύο τελευταία δεν ισχύουν πλέον, ίσχυαν όμως στην περίοδο στην οποία αναφερόμαστε).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν δηλώνουν:

Ε6: *«Όχι δεν έχω συμμετάσχει. Μόνο προσωπικές πρωτοβουλίες έπαιρνα εγώ, έχω πάει με παιδιά στο θέατρο, στον κινηματογράφο, δεν ξέρω αν είναι καινοτομία αυτό, όχι δεν έχω συμμετάσχει»*.

Ε9: *«Ναι σε τόσο επίσημο στάδιο δεν είχα συμμετάσχει, μόνο αφού ήρθα στο Πειραματικό σχολείο»*.

Ε12: *«Όχι δεν είχα κάνει»*.

Χαρακτηριστική η απάντηση της Ε6, η οποία αναφέρεται σε ατομικές της πρωτοβουλίες και διερωτάται για τον καινοτόμο χαρακτήρα τους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε αρνηθεί να συμμετάσχει και στη διαδικασία της πιλοτικής αξιολόγησης Η Ε8, παρόλο που απαντά καταφατικά ως προς τη συμμετοχή της στα καινοτόμα προγράμματα, τα ταυτίζει με παρεμβάσεις της στην τάξη στο πλαίσιο του διδακτορικού της:

«Στα πλαίσια του διδακτορικού υπάρχουν διάφορα προγράμματα που προέρχονται από το πανεπιστήμιο και στα οποία συμμετέχω με την έννοια της καινοτομίας στη διδασκαλία, με την έννοια της καινοτομίας στις δραστηριότητες που απευθύνονται στους μαθητές και επομένως ναι είχα συμμετάσχει και συμμετέχω σε διάφορα τέτοια προγράμματα. Ουσιαστικά ήταν μιας μορφής παρατήρησης της διδασκαλίας της δικής μου, όχι ετεροπαρατήρησης».

Πρόκειται σαφώς για εννοιολογική σύγχυση με την οποία συνδέεται και ο προβληματισμός μερικών από τους ερωτώμενους για τον προσδιορισμό του όρου «καινοτόμο πρόγραμμα», γεγονός που προκάλεσε τις περισσότερες φορές συζήτηση με τον ερευνητή σχετικά με το είδος και τα βασικά χαρακτηριστικά που καθιστούν καινοτόμα τα προγράμματα αυτά. Αξίζει να επισημανθεί ότι εκτός από τον E9 που δηλώνει ότι δεν έχει υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα, οι E2, E3, E10, E13 που δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για τον όρο:

E2: *«Καινοτόμα με ποια έννοια δηλαδή πολιτιστικά, περιβαλλοντικά;».*

E3: *«Τώρα ο όρος καινοτόμα είναι λίγο κάπως».*

E9: *«Τώρα ο όρος καινοτόμα;».*

E10: *«Εάν θεωρούμε καινοτόμα προγράμματα τις δημιουργικές δράσεις, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά, αυτά εννοούμε;».*

E13: *«έτσι όπως ορίζονται τα καινοτόμα προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά;»*

Η Ερώτηση 7: *«Η συμμετοχή σας σε τέτοιου είδους προγράμματα επηρέασε, κατά τη γνώμη σας, θετικά την εμπλοκή σας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;»*

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση επιχειρείται σύνδεση της διαδικασίας της ΑΣΜ με την καινοτομία. Τέσσερις εκπαιδευτικοί (E1, E4, E7, E13) δηλώνουν ξεκάθαρα ότι η συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, πριν τη διαδικασία της ΑΣΜ, επηρέασε θετικά την εμπλοκή τους σε αυτή:

E1: *«Την επηρέασε με την έννοια ότι ήδη είχα αναπτύξει μια κουλτούρα να ενδιαφέρομαι για καθετί που είναι διαφορετικό, που είναι καινούριο, που μπορεί να με βοηθήσει να μάθω περισσότερα πράγματα. Δεν είχα δηλαδή κάποια αναστολή να εμπλακώ σε κάτι που δεν γνώριζα ή με έβγαζε έξω από τη σχολική καθημερινότητα».*

E4: *«Όλα μαζί θεωρώ ότι ήτανε μία διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων σαφώς και είχαν σχέση».*

E7: *«Ναι Βέβαια. Καταρχάς ήμουν και είμαι ανοιχτός σε οτιδήποτε καινούριο, εεε νομίζω ότι η συμμετοχή σε προγράμματα σου καλλιεργεί κάποιες δεξιότητες που έχουν σχέση με τον συντονισμό τους, που ξεφεύγει από τη λογική της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου. Έχεις μεγαλύτερη ελευθερία αλλά πρέπει και να οργανώσεις όλη τη δουλειά, καταγράφοντας εεε σχεδιάζοντας, κρατώντας ημερολόγιο, αναθέτοντας, κάνοντας απολογισμό, δουλεύοντας ομαδικά με άλλους συναδέλφους και με τους μαθητές που πολλές φορές στην τάξη αυτό δεν είναι εφικτό και μάλιστα κάνεις όλα αυτά παράλληλα με τις υπόλοιπες σχολικές σου υποχρεώσεις. Προσπαθείς κάθε φορά να φτάσεις τους στόχους που έθεσες αρχικά...να κερδίσεις το στοίχημα. Θεωρώ πολύ σημαντική την κουλτούρα που αποκτάς σταδιακά και εσύ και οι μαθητές σου συμμετέχοντας στα προγράμματα αυτά όπως επίσης είναι σημαντικό το να έχεις την ανάγκη να κοινοποιήσεις τα αποτελέσματα και σε άλλους,*

στους συμμαθητές σου, στους γονείς κ.λ.π. Κάτι ανάλογο θα έπρεπε να γίνεται κατά τη γνώμη μου και στη διαδικασία ΑΣΜ».

E13: «Η απάντησή μου είναι “μην το συζητάς” Ναι! Και η παρατήρησή μου: δεν βλέπουν βέβαια οι σπουδές. Για παράδειγμα ο συνάδελφος που σας έλεγα δεν εμπλεκόταν σε προγράμματα, αλλά είχε ένα μεταπτυχιακό στη αξιολόγηση της εκπαίδευσης και κινούνταν πολύ άνετα στα εργαλεία δηλαδή στην επεξεργασία στατιστικών, γιατί αυτή ήταν η ειδικότητά του. Αλλά οι συνάδελφοι και εγώ που είχαμε εμπειρία στα προγράμματα μπορούσαμε ευκολότερα να κατανοήσουμε: τι ζητάνε, που το πάνε, τι θέλουν, σε ποιο βαθμό θα το κάνουμε, τι ερωτήσεις μπορούμε να κάνουμε; Έδινε ένα background εμπειρίας και γνώσεων αυτό το πράγμα. Επίσης έφτιαχνε και ένα κοινό, να το τονίσω εδώ, έναν κοινό κώδικα συνεννόησης, είχε διαμορφωθεί μια κοινή γλώσσα που τα πολλά ήταν αυτονόητα, αντιθέτως με συναδέλφους που δεν είχαν συμμετάσχει σε αυτά υπήρχαν δυσκολίες μέχρι να καταλάβουν τι θέλει ή πως πρέπει να γραφεί, δηλαδή υπήρχε μια δυσκαμψία και ένας προβληματισμός περί του μη όντος όμως».

Στις απαντήσεις των E1 και E7 εμφανίζεται η ανάπτυξη κουλτούρας ως συνέπεια της συμμετοχής στα καινοτόμα, την οποία η E4 ονομάζει «διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων» και η E13 την αποκαλεί «κοινό κώδικα συνεννόησης», ο οποίος αναπτύσσεται, κατά την άποψή της ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα. Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προγράμματα με τις διαδικασίες ΑΣΜ, αναγνωρίζοντας ως κοινά τους στοιχεία: α) την καλλιέργεια της διάθεσης για το διαφορετικό, το καινούριο, το άγνωστο, το εκτός της σχολικής πραγματικότητας (E1), β) την καλλιέργεια δεξιοτήτων συντονισμού, οργάνωσης (χρήση ημερολογίου), απολογισμού, στοχοθεσίας, συνεργασίας (E7), γ) την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης των ζητούμενων, επικοινωνίας-συνεννόησης (E13). Οπωσδήποτε, η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη και για την εμπλοκή στις διαδικασίες ΑΣΜ. Αξίζει να επισημανθεί ότι η αναφορά του E7 στην ανάπτυξη της κουλτούρας και των μαθητών, καθώς και η επισήμανση της E13 για τη χρησιμότητα ανάλογων σπουδών, εκτός των δεξιοτήτων που προέρχονται από τα καινοτόμα προγράμματα, στις διαδικασίες ΑΣΜ.

Σε αντιδιαστολή με την άποψη της E13, μονοδιάστατη ως προς την αξία των σπουδών στις διαδικασίες ΑΣΜ είναι η άποψη της E14, η οποία αμφισβητεί τη σημασία των προγραμμάτων αυτών για τη διαδικασία ΑΣΜ. Πρέπει να επισημανθεί, όμως, ότι δεν θεωρεί τη διαδικασία της ΑΣΜ μια διεκπεραιωτική διαδικασία, ανάλογη με την τελική έκθεση αξιολόγησης, που έπρεπε να υποβάλει στο τέλος του προγράμματος, για να της χορηγηθεί από τον υπεύθυνο η βεβαίωση υλοποίησής του:

E14: «Δε νομίζω ότι με βοήθησαν αυτού του είδους τα προγράμματα. Αυτό που με βοήθησε είναι το μεταπτυχιακό που είχα κάνει και η διπλωματική μου με την οποία ασχολήθηκα με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δεν νομίζω δηλαδή ότι το πολιτιστικό πρόγραμμα ή ... ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα θα μου έδινε αυτήν την κουλτούρα. Ίσως βέβαια το γεγονός ότι σε αυτά τα προγράμματα στο τέλος κάναμε μια αξιολογική έκθεση και έπρεπε να πούμε τα πεπραγμένα της σχολικής χρονιάς στα πλαίσια του προγράμματος όμως και πάλι το πρόγραμμα δεν έδινε δεν έδινε τη λογική της αυτοαξιολόγησης, δεν μας έλεγε ας πούμε τι πήγε λάθος και θα θέλατε εσείς

να το βελτιώσετε και αν την επόμενη χρονιά θα το κάνατε με διαφορετικό τρόπο και αν θα μπορούσαμε να βάλουμε κάτι καινούριο. Ήταν απλά τι κάναμε τη σχολική χρονιά. Δεν νομίζω δηλαδή ότι αυτά μου έδωσαν την αίσθηση της αυτοαξιολόγησης πιο πολύ μου έδιναν την αίσθηση ότι πρέπει να κάνω μια έκθεση στον υπεύθυνο για να έχει αυτός κάποια στοιχεία στα χέρια του, προκειμένου να μου δώσει τη βεβαίωση».

Πέντε εκπαιδευτικοί (E2, E3, E5, E10, E14) που ανήκουν στην κατηγορία αυτών που υλοποίησαν καινοτόμα προγράμματα, πριν τη διαδικασία της ΑΣΜ δεν αντιλαμβάνονται τη σχέση των προγραμμάτων αυτών με τις διαδικασίες ΑΣΜ:

E2: «Δεν νομίζω ότι την επηρέασε ιδιαίτερα».

E3: «Νομίζω ότι δεν είχε κάποια σχέση δεν σχετιζόταν δηλαδή άμεσα με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης».

E5: «Όταν υπάρχει αξιολόγηση δεν το κάνει νομίζω κανείς με την καρδιά του, δηλαδή μπλέκει κάπως το πράγμα. Εγώ σε αυτές τις διαδικασίες που είχα εμπλακεί, δηλαδή στις δραστηριότητες, τα έκανα πιο πολύ επειδή είχα μεράκι ας πούμε, απέδιδε περισσότερο μου φαίνεται η δουλειά μου, όταν όμως έλεγα ότι θα πάρω δύο ώρες μείον κλπ δεν είχα την ίδια θέρμη. Βέβαια δεν είναι κακό αυτό. Είναι σημαντικά αλλά πρέπει να ελέγχονται, αν όντως δηλαδή γίνονται».

E10: «Κατά τη γνώμη μου δεν έχει κάποια σχέση γιατί η συγκεκριμένη παράμετρος που διαλέξαμε να ερευνήσουμε αφορούσε αποκλειστικά και μόνο το μάθημα. ήταν πάνω στο αντικείμενο δεν αφορούσε κάτι άλλο».

E14: «Δεν ξέρω αν αυτά έχουν σχέση με το θέμα της αυτοαξιολόγησης».

Αξίζουν σχολιασμού οι επισημάνσεις της E5, η οποία θεωρεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης περιορίζει τη δημιουργική διάθεση (μεράκι) του εκπαιδευτικού και διατυπώνει τις επιφυλάξεις της για τους λόγους συμμετοχής (μείωση ωραρίου). Από την άλλη μεριά, όμως, θεωρεί απαραίτητο τον έλεγχο για τη διαπίστωση της ουσιαστικής πραγματοποίησης των προγραμμάτων αυτών, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με την αρχική της θέση για τον αρνητικό αντίκτυπο της αξιολόγησης στα καινοτόμα προγράμματα.

Ο ερευνητής θεώρησε σκόπιμο να υποβάλει ένα συμπληρωματικό ερώτημα στους εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν ότι δεν έχει σχέση η συμμετοχή τους στα καινοτόμα προγράμματα με τη διαδικασία ΑΣΜ: «Κατά τη γνώμη σας, η διαδικασία της ΑΣΜ είναι καινοτόμος διαδικασία;». Στις απαντήσεις τους εντοπίζουν τους ακόλουθους παράγοντες, που κατά τη γνώμη τους θα καθιστούσαν τη διαδικασία ΑΣΜ καινοτόμο διαδικασία: α) η εκπόνηση και η εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης για τη βελτίωση των κακώς κειμένων (E2, E5, E6), β) η ανάγκη εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων ΑΣΜ (E3), γ) η σύνδεση της ΑΣΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (E8, E12), δ) η προώθηση του συμβουλευτικού και η εξάλειψη του τιμωρητικού χαρακτήρα της διαδικασίας ΑΣΜ (E9), ε) η προώθηση συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (E10, E11). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

E2: «Με την έννοια της εκπόνησης ενός σχεδίου δράσης, που θα βελτιώσει τα κακώς κείμενα ναι. Μπορεί, δηλαδή να δείξει έναν τρόπο δουλειάς που δεν ήταν γνωστός μέχρι τότε και τον ανακαλύπτεις μπαίνοντας στη διαδικασία αυτή της ΑΑ, αυτό ναι μπορεί να το κάνει».

E3: «Ήταν πιο καινοτόμα η ετεροπαρατήρηση παρά η έρευνα που έγινε σε πρώτη φάση. Γιατί η ετεροπαρατήρηση είναι βέβαια κάτι καινοτόμο σπάνια εκπαιδευτικοί μετέχουν στο μάθημα άλλων εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που κατακλύζουν και μαθητές και γονείς».

E5: «Πέρα από τους δείκτες και τις μετρήσεις όταν προκύψει από κοινού ένα σχέδιο δράσης για τη σχολική μονάδα και υλοποιηθεί, για να βελτιωθούν κάποια πράγματα, για παράδειγμα, νομίζω ότι είναι καλό».

E6: «Δεν ακολουθήθηκε σχέδιο δράσης για τη βελτίωση ή την εισαγωγή αλλαγών στη σχολική μονάδα. Αυτό θα μπορούσε να είναι και καινοτομία για την Ελλάδα το να αλλάξουν πράγματα μετά την ΑΑ αλλά δεν άλλαξαν οπότε...»

E9: «Σαφώς και προωθεί τη δουλειά του σχολείου και οφείλει να γίνεται, όχι τιμωρητικά σε καμία περίπτωση αλλά πάντα συμβουλευτικά για την πρόοδο του σχολείου, του μαθητή και του καθηγητή. Βεβαίως πρέπει να γίνεται κάτι τέτοιο».

E10: «Σε ένα μικρό βαθμό μπορεί να εισάγει (η ΑΣΜ) καινοτομίες, αν θεωρήσουμε ότι το να έχεις κάποιους εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να σε βοηθήσουν, όπως ήταν οι συνάδερφοι στην προκειμένη περίπτωση που μπορούν να αξιολογήσουν κάποιες παραμέτρους, να σου κάνουν κάποιες παρατηρήσεις, οι οποίες θα σε βοηθήσουν στο μέλλον σε αυτό τον βαθμό ναι».

E11: «Νομίζω ότι μπορεί να αλλάξει πράγματα. Ένα παράδειγμα που μπορώ να σκεφτώ, αφού παρατήρησα το μάθημα μιας συναδέλφου, ήταν το μάθημα της ιστορίας και στη συνέχεια είδα στο σχέδιο μαθήματος κάποιες ιδέες που είχε και εφάρμοσα και εγώ κάτι ανάλογο στο δικό μου μάθημα».

E12: «Εάν φτάσει να έρθει σε μένα και να βελτιωθώ εγώ τότε ναι θεωρώ ότι ωφελεί και πρέπει να γίνεται. Εάν μείνει απλά στο ότι έγινε όχι».

5.2.2. Τα οφέλη και η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών από την ΑΣΜ

Η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς των ωφελειών που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ συνδέεται σαφώς με την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος υποβλήθηκαν ένα ζεύγος ερωτήσεων: μία κλειστού τύπου (ερώτηση 8), η απάντηση στην οποία αποτελούσε προϋπόθεση για την υποβολή στη συνέχεια μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης (ερώτηση 9).

Η Ερώτηση 8: «Θεωρείτε ότι ωφεληθήκατε ως εκπαιδευτικός από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;».

Έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E4) που συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ στο Πειραματικό σχολείο δηλώνουν ότι ωφελήθηκαν. Από τις δύο εκπαιδευτικούς (E5 και E6) που δεν συμμετείχαν στην πιλοτική φάση, αλλά μόνο στην ΑΑ με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, η E5, σε αντίθεση με την E6 που απαντά αρνητικά, δηλώνει ότι ωφελήθηκε από τη διαδικασία, γεγονός που αντιπαραθέτει στην τραυματική της εμπειρία από την προσωπική αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο:

«Από τους μαθητές πολύ. Επίσης μου άρεσε και η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης, μου φαίνεται με ωφέλησε να παρακολουθήσω τη συνάδελφο που έκανε το μάθημα. Μου

άρεσε αυτό. Τώρα όλη αυτή η διαδικασία με την αξιολόγηση με τους συμβούλους και με αυτά ήταν τραυματική. Δεν το συζητώ, δεν μου πρόσφερε τίποτε απολύτως, ίσα, ίσα το αντίθετο πιστεύω έτσι νομίζω».

Από τους έξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης (E7 έως E12) μόνο, χωρίς να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της ΑΣΜ, οι τρεις E8, E9, E12 δηλώνουν ότι δεν ωφελήθηκαν και οι υπόλοιποι E7, E10, E11 δηλώνουν ότι ωφελήθηκαν, με επιφυλακτική, όμως, τη διατύπωση της απάντησης του E7:

«Κοιτάζετε να δείτε έτσι όπως έγινε η διαδικασία αρχικά θεώρησα ότι οφελήθηκα Δεν ξέρω ... αν αυτό μακροπρόθεσμα με έχει οφελήσει πάρα πολύ ή όχι όμως».

Οι E13 και E14 που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΑΣΜ, σε άλλο σχολείο, δηλώνουν ότι ωφελήθηκαν από τη διαδικασία.

Η Ερώτηση 9: *«Πώς, κατά τη γνώμη σας, συνέβαλε στην αυτοβελτίωσή σας η συμμετοχή σας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;».*

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση, που υποβλήθηκε στους δέκα εκπαιδευτικούς που απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση, επιδιώκεται να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΣΜ. Ειδικότερα πώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι διαδικασίες αυτές επηρέασαν την αυτοβελτίωσή τους, δηλαδή πώς οι ίδιοι αξιολογούν τη σημασία των διαδικασιών αυτών. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα εξής ζητήματα: α) Ποιες παράμετροι των διαδικασιών ΑΣΜ συνέβαλαν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και β) πώς συνδέεται η αυτοβελτίωσή τους με την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ. Παραθέτουμε τις απαντήσεις τους:

E1: *«Ωφελήθηκα κυρίως από τη διαδικασία της παρατήρησης, γιατί μπήκα σε τάξεις εκπαιδευτικών, παρακολούθησα τη διαδικασία, είδα πράγματα που μου άρεσαν που μπορούσα και εγώ να ... υιοθετήσω και είδα και ακριβώς πόσο πολύ διάφανη μπορεί να είναι η τάξη για τον παρατηρητή. Δεν φανταζόμουν δηλαδή πως ένας παρατηρητής από το πρώτο λεπτό μπορεί να καταλάβει ακριβώς τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, πράγμα που ένας εκπαιδευτικός δεν το καταλαβαίνει και μου έκανε εντύπωση βέβαια το ότι υπήρχε ... μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και σε αυτά του παρατηρητή δηλαδή ο εκπαιδευτικός είχε σαφώς διαφορετική εικόνα γι' αυτό το οποίο κάνει, διαφορετική εικόνα είχαν οι μαθητές γι' αυτό το οποίο προσλαμβάνουν και διαφορετική ο παρατηρητής σχετικά με αυτό το οποίο γίνεται».*

E2: *«Προσωπικά ωφελήθηκα γιατί απέκτησα μια γνώση και των διαδικασιών που δεν την είχα από πριν ή την είχα θολή κάπως και με αυτό την απέκτησα πραγματικά και επίσης με βοήθησε να αντιληφθώ και ειδικά επειδή ήμουν σε θέση διοίκησης την εικόνα που έχουν και οι άλλοι για το σχολείο και τα παιδιά και οι καθηγητές και ένα μέρος των γονέων, παρότι δεν πήραν πολλοί γονείς μέρος».*

E3: *«Ναι νομίζω ότι ωφελήθηκα πάρα πολύ. όσον αφορά την πρώτη φάση νομίζω ότι διαμόρφωσα μια πλήρη εικόνα του σχολείου μου, η οποία δεν ταυτιζόταν με την εικόνα που είχα πριν την ΑΑ. δηλαδή πάντα πίστευα ότι οι σχέσεις των μαθητών ήταν ιδανικές κάτι το οποίο αποδείχθηκε λανθασμένο, πάντα πίστευα ότι σαν καθηγητές μεταξύ μας μπορούμε να έχουμε την απόλυτη συνεργασία, αποδείχθηκε όμως με αυτή τη διαδικασία ότι μπορούν να υπάρξουν εντάσεις, διαφωνίες και καμιά φορά αδιέξοδα. και πιστεύω ότι*

όσον αφορά την ετεροπαρατήρηση υιοθετείς ή μάλλον παρατηρείς άλλες διδακτικές πρακτικές διαφορετικές από τις δικές σου, υιοθετείς στοιχεία τους εάν αυτά μπορούν να ταιριάζουν στη δική σου διδασκαλία και ακούς και μια κριτική για τη δική σου πρακτική κάτι που νομίζω ότι σε αυτό το σημείο να είναι καινοτόμο».

E4: «Μπαίνεις σε μία διαδικασία να μην σκέφτεσαι καθαρά τη διδασκαλία αλλά να βλέπεις όλο το σύνολο του σχολείου δηλαδή να ενδιαφέρεσαι για το σχολικό οργανισμό όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα για όλο το περιβάλλον του και να σκέφτεσαι όλες τις ... μεταβλητές».

E7: «Οπωσδήποτε είναι μια ομαδική διαδικασία, είναι μία συνεργατική διαδικασία στο πλαίσιο του σχολείου ανεξάρτητα αν στο πλαίσιο ... μιας ομάδας για την αυτόαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δουλεύουν στην ουσία κάποιοι συγκεκριμένοι λίγοι εκπαιδευτικοί εεε αναγκάζεσαι να συνεργαστείς με άτομα που ίσως δεν συνεργάζεσαι καθημερινά, κακά τα ψέματα στη σχολική καθημερινότητα αποφεύγουμε να συνεργαστούμε, δεν προλαβαίνουμε πολλές φορές να μιλήσουμε, στην ουσία κάνουμε το μάθημά μας χωρίς να ανταλλάζουμε απόψεις, σκέψεις με συναδέλφους που διδάσκουν ακόμη και το ίδιο αντικείμενο στη διπλανή τάξη. Πιστεύω ότι με βοήθησε στο να συνεργαστώ με άτομα που δεν θα συνεργαζόμουν πριν στο να οργανώσω πράγματα που στην καθημερινότητα δεν οργανώνονται εύκολα παραδείγματος χάρη στο να κρατήσω ημερολόγιο για τη διαδικασία αυτή, στο να ... αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω για να μπορέσω να ανταπεξέλθω στη διαδικασία».

E10: «Σε πολύ μεγάλο βαθμό θεωρώ ότι ωφελήθηκα, με έκανε να σκεφτώ παράμετρους που μπορεί πρωτύτερα να μην είχα σκεφθεί στο μάθημα, όπως ο χώρος, ο χρόνος, η ηλικία εάν ήταν κατάλληλη σε αυτά που διάλεξα. Επίσης το να έχω κάποιους συναδέλφους οι οποίοι δεν έχουν σχέση με το αντικείμενο να παρατηρούν, εμένα με ωφέλησε προσωπικά γιατί είναι τελείως διαφορετικό να σε παρακολουθεί ένας συνάδερφος φιλόλογος ή μαθηματικός απ' ότι να σε βλέπει ο ίδιος ο συνάδελφος που λίγο-πολύ κάνει τα ίδια πράγματα με σένα και δεν μπορεί να παρατηρήσει κάποια πράγματα που βλέπει κάποιος άλλος. Σίγουρα είναι θετικό το να σου κάνουν κάποιες παρατηρήσεις όχι με γνώμονα ότι σου βάζουν καλό ή κακό βαθμό αλλά με γνώμονα ότι θα σε ωφελήσει αυτό να γίνεις καλύτερος στη διδακτική σου στο μάθημα. Παίρνεις ιδέες από τους άλλους, υπάρχει έτσι μία αλληλεπίδραση μέσα στην ίδια σχολική μονάδα».

E12: «Νομίζω ότι μπορεί να αλλάξει πράγματα. Ένα παράδειγμα που μπορώ να σκεφτώ, αφού παρατήρησα το μάθημα μιας συναδέλφου, ήταν το μάθημα της ιστορίας και στη συνέχεια είδα στο σχέδιο μαθήματος κάποιες ιδέες που είχε και εφάρμοσα και εγώ κάτι ανάλογο στο δικό μου μάθημα».

E13: «Ωφελήθηκα από την όλη εμπειρία, ωφελήθηκα γιατί διαπίστωσα συμπεριφορές και εκδηλώθηκαν έτσι διαφορετικά πράγματα, ακόμη και από τα αρνητικά ωφελήθηκα εεεε ήταν μια διαδικασία η οποία αποκάλυψε πάρα πολλά πράγματα και ... σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, όχι πάντα ευχάριστα».

E14: «Η αυτοβελτίωση μου ως εκπαιδευτικός και ως κομμάτι ας πούμε ενός... του σχολικού περιβάλλοντος είναι μόνιμη αγωνία μου το πως θα γίνω καλύτερος. Δεν νομίζω δηλαδή ότι η αυτοαξιολόγηση με έκανε να το σκεφτώ, πάντα το σκέφτομαι πως θα μπορέσω να γίνω καλύτερη, πως θα μπορέσω να είμαι πιο αποδοτική με τους

μαθητές μου πώς θα μπορέσω να τα καταφέρω καλύτερα σε συνεργασία με τους γονείς αυτό είναι μια μόνιμη αγωνία που έχω. Απλά εδώ μου έδωσε την αίσθηση της ομαδικότητας δηλαδή ότι είναι κάτι που γίνεται από το όλο το σχολείο παρέα, μου έδωσε την αίσθηση ότι μπορούμε Όλοι μαζί να κάνουμε κάποια πράγματα, για να τα βελτιώσουμε και μου άρεσε αυτό το γεγονός ότι μπαίναμε Όλοι στη λογική του να κρίνουμε τους εαυτούς μας και να δούμε πώς θα γίνουμε καλύτεροι. Αυτό μου έδωσε περισσότερο. Αυτή η ομαδικότητα για μένα μετράει γιατί όταν ένας πάει μόνος του να αλλάξει κάποια πράγματα πιθανότατα να μην είναι σε θέση, όταν όμως συνολικά αποφασίζουν οι άνθρωποι να αλλάξουν το περιβάλλον της εργασίας τους, θεωρώ ότι τότε πιθανότατα να έχουν κάποια αποτελέσματα. Ίσως τότε να σκεφτούν και κάποια πράγματα. Εγώ μόνη μου μπορεί όλα να μην τα σκεφτόμουν αλλά αν το συζητούσα με συναδέλφους να μου δίνουν ιδέες, δηλαδή να έλεγε ο καθένας το δικό του, οπότε να βρίσκαμε μία ωραία λύση σε κάποια προβλήματα που μας βασανίζουν Αυτό εμένα μου άρεσε στην αυτοαξιολόγηση το ομαδικό».

Από τις συγκεκριμένες απαντήσεις προκύπτουν οι εξής παράμετροι που συνέβαλαν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών: α) η ικανότητα παρατήρησης της διδασκαλίας (E1), β) η γνώση των διαδικασιών της ΑΣΜ (E2), γ) η γνώση της εικόνας του σχολείου και της εικόνας που έχουν οι άλλοι για το σχολείο (E2, E3, E13), δ) η υιοθέτηση επιτυχημένων μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι συνάδελφοί σου (E3, E11), ε) η απόκτηση ενδιαφέροντος για τη βελτίωση του συνόλου του σχολικού οργανισμού (E4), στ) η ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας (E7, E14), ζ) η ανατροφοδότηση από τις παρατηρήσεις άλλων συναδέλφων, ακόμη και διαφορετικών ειδικοτήτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας (E10), η) η αναγκαιότητα αυτοκριτικής (E13). Οποσδήποτε τα συγκεκριμένα οφέλη συνιστούν και ανάπτυξη της κουλτούρας ΑΑ των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, αφού η ΑΣΜ θα πρέπει να έχει ως προϋπόθεση την ανάγκη του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει ο ίδιος το εκπαιδευτικό έργο, που παρέχει, δηλαδή, να αυτοαξιολογηθεί. Η αυτοκριτική, η αποδοχή της παρατήρησης του άλλου, η υιοθέτηση των μεθόδων του άλλου, το ενδιαφέρον για τη σχολική βελτίωση, το πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας αποτελούν ενδεικτικές δεξιότητες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ.

5.2.3. Ευνοϊκοί και Ανασταλτικοί παράγοντες κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ

Η καλλιέργεια κουλτούρας ΑΑ στους εκπαιδευτικούς συνδέεται και με τη δυνατότητά τους να εντοπίσουν τους ευνοϊκούς και ανασταλτικούς παράγοντες που επηρέασαν τη διεξαγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ στο παρελθόν, καθώς και να προβληματιστούν για τα αίτια που κατέστησαν προβληματική την εφαρμογή της και τις δυνατότητες αντιμετώπισής τους.

Στην Ερώτηση 10: «Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;».

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες που ευνόησαν τη διεξαγωγή της διαδικασίας τη δεδομένη χρονική στιγμή στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι παράγοντες, εφόσον εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου, είναι κατεξοχήν εσωτερικοί:

1. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών: Η Ε1 αναφέρθηκε στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, στις εμπειρίες τους από καινοτόμα προγράμματα και στη στάση τους απέναντι στο νέο, ο Ε2, όπως και η Ε14 στη διάθεσή τους να γίνει, η Ε8, όπως και η Ε12 στην αποδοχή της διαδικασίας και στην «ανοιχτότητά» τους, η Ε10 στην αποδοχή της ανατροφοδότησης για την αυτοβελτίωσή τους.

2. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών: Η Ε3 αναφέρεται στο πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, η Ε6 στο κλίμα εμπιστοσύνης, ο Ε7 στην επικοινωνία, στην ενεργοποίηση, στον διάλογο ως συνέπειες του πνεύματος συνεργασίας, παρόλο που η διαδικασία της ΑΣΜ δεν εξελίχθηκε σε «διαδικασία αλλαγής», η Ε14 στη συνεργασία που προκύπτει από την κοινή στόχευση και «γραμμή πλεύσης».

3. Η διεύθυνση του σχολείου: Η Ε8 αναφέρει ως βασικό παράγοντα την ευνοϊκή στάση του διευθυντή, ενώ η Ε13 αναφέρεται στους στόχους του διευθυντή και της διοίκησης γενικότερα, αλλά και στη διεκπεραιωτική τους στάση.

4. Ο χαρακτήρας του σχολείου: Η Ε4 αφήνει έναν υπαινιγμό για τη σημασία που είχε ο πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου στη διαδικασία της ΑΣΜ, τον οποίο υπερασπίζεται η Ε11 τονίζοντας τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διαδικασιών. Από την άλλη μεριά, ο Ε9 θεωρεί ότι ο χαρακτήρας του σχολείου πρέπει να ληφθεί υπόψη για την επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων-δεικτών που θα πρέπει να διερευνηθούν στη διαδικασία της ΑΣΜ.

5. Η αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η Ε5, που αρνήθηκε να συμμετάσχει στην πιλοτική φάση, αναφέρει ως ευνοϊκό παράγοντα τη μοριοδότηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ενώ αντίθετα η Ε14 κάνει λόγο για την αναγκαιότητα αποσύνδεσης της ΑΣΜ από την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με «ειλικρίνεια».

Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

Ε1: *«Βέβαια εεε υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί από την άλλοι που πίστευαν σε αυτή τη διαδικασία, εκπαιδευτικοί που είχαν ακριβώς εμπειρία σε προγράμματα ας το πούμε καινοτόμα ή έστω πρωτόγνωρα για τα σχολεία και ήταν ανοιχτοί στο να δοκιμάζουν πράγματα και εεε ήθελαν να εργαστούν πάνω από όλα γιατί αυτό απαιτούσε χρόνο σαφώς δεν ήταν κάτι που μπορούσε να το κάνει κανείς σε μικρό χρονικό διάστημα».*

Ε2: *«Διευκόλυνε καταρχάς η διάθεση ενός τμήματος των εκπαιδευτικών, επίσης και η δική μου διάθεση να γίνει με κάθε τρόπο παρά τα εμπόδια που προκλήθηκαν».*

Ε3: *«Ο πιο σημαντικός παράγοντας που βοήθησε τη διαδικασία ήταν η συνεργασία και ομαδικότητα αν δεν υπήρχε κάτι από αυτά δεν θα δούλευε τίποτα. Αυτοί για μένα είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες».*

Ε4: *«Το γεγονός ότι τα σχολεία ήταν πρότυπα και πειραματικά (γέλιο)».*

Ε5: *«Νομίζω πολιτικοί λόγοι και υπήρχε η πληροφορία ότι αυτά μετά θα μετρήσουν ως μόρια».*

E6: «Το κλίμα είναι πολύ σημαντικό. Καλά ένας σύλλογος ο οποίος είναι στα μαχαίρια προφανώς δεν μπορεί να κάνει ετεροπαρατήρηση και να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης».

E7: «Εάν αναζητήσουμε τους ευνοϊκούς παράγοντες στη διαδικασία θα μπορούσαμε να μιλήσουμε πάλι για το πνεύμα συνεργασίας έστω και ... όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, την ενεργοποίηση, τον διάλογο, που πιθανόν αναπτύχθηκε όσο αναπτύχθηκε εεε βέβαια εεε δεν προέκυψε σαν διαδικασία αλλαγής αλλά αντίθετα θα έλεγα ότι προσπαθήσαμε να κάνουμε πράγματα που θα οδηγούσαν σε επιθυμητά ανώδυνα αποτελέσματα».

E8: «Πρώτος παράγοντας ήταν ο διευθυντής που ευνοούσε στο να γίνει ως προσέγγιση, ως στάση ως ουσία και δεύτερον ήταν οι συνάδελφοι η αποδοχή, η ανοιχτότητα ας το πούμε έτσι».

E9: «Τώρα αυτό ακριβώς που ανέφερα ως ανασταλτικό παράγοντα, αν μπορούσε να ληφθεί υπόψη σε μια φόρμουλα, δηλαδή τι είδους σχολείο υπάρχει από κάτω και με ποια κριτήρια θα ορίσουμε αυτό το πράγμα θα μπορούσε να δώσει ώθηση στην ΑΑ».

E10: «Αρκεί να μην υπάρχει βαθμολογία που να συνδέεται με την αξιολόγηση ότι ο καθηγητής είναι καλός ή κακός, να μην υπάρχει δηλαδή χαρακτηρισμός, να γίνεται μέσα στα πλαίσια ότι δέχομαι ανατροφοδότηση στο να γίνω καλύτερος σε αυτά που βλέπω ως μειονεκτήματα και φυσικά δεν είναι όλα μειονεκτήματα, όταν κάποιος κάνει κάτι μέσα στο σχολείο, υπάρχουν και πλεονεκτήματα, αυτά πρέπει να τα βλέπουμε και να τα τονίζουμε και να τα παίρνουμε σαν καλές πρακτικές και να τα έχουμε σαν παραδείγματα από τους άλλους. Το βασικότερο για μένα θα ήταν αυτό».

E11: «Ως ευνοϊκός... βρίσκομαι σε ένα πειραματικό σχολείο, όπου οι συνάδελφοι είναι όλοι καταρτισμένοι και μπορούν να εφαρμόσουν κάποια καινοτόμα προγράμματα και κάποιες καινοτόμες μεθόδους, οπότε θεωρώ ότι αυτό βοήθησε ώστε να προχωρήσουμε με το πρόγραμμα της ετεροπαρατήρησης».

E12: «Εγώ θεωρώ ότι ως σύλλογος ήμασταν αρκετά ανοιχτός στο να δούμε κάτι καινούριο και να τολμήσουμε να κάνουμε κάτι καινούριο, το οποίο θα απαιτούσε αλλαγές συμπεριφοράς και από εμάς τους ίδιους».

E13: «Θα σας έλεγα ότι εκ των ων ουκ ανευ, ένας είναι ο παράγοντας: η υποχρεωτικότητα με νομοθετικές συνέπειες, δηλαδή το θεσμοθετημένο λύνει προβλήματα του να ξεκινήσουμε. Το πόσο καλά θα γίνει ή το με πόσο κέφι θα γίνει κάτι, δηλαδή θα έχει ένα αντίκρισμα, ένα νόημα ή θα λέμε αλήθεια και όλα αυτά εξαρτώνται από πολύ υποκειμενικούς παράγοντες. Ένας βασικός ρόλος είναι ο ρόλος του διευθυντή της διοίκησης τι θέλει εν πάση περιπτώσει η διοίκηση: 'γράψε δυο λόγια ή γράψε αυτό και εγώ θα τα στρογγυλοποιήσω και μη σε νοιάζει θα τα βολέψουμε' ή εν πάση περιπτώσει προκρίνει ένα κλίμα 'ρε παιδιά να τα καταγράψουμε να δούμε τι κάνουμε και θα δούμε τι γίνεται και μαζί με το τι θα γράψουμε θα κριθεί και το όλο σύστημα ας πούμε του εργαλείου, θα κριθεί και το εργαλείο».

E14: «Θεωρώ ότι η συνεργασία είναι ο κυριότερος παράγοντας. Η Αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στο να υπάρχει μια συγκεκριμένη στόχευση στο σχολείο, να υπάρχει ένας συγκεκριμένος άξονας, μια συγκεκριμένη γραμμή πλεύσης, όπου όλοι να ακολουθήσουμε, για να μπορέσουμε να φέρουμε μια αλλαγή. Το να υπάρχει πρόθεση να γίνει η ΑΑ με στόχο να φέρει αποτέλεσμα, δηλαδή όλοι να είναι ειλικρινείς, να έχουν

διάθεση να αυτοαξιολογηθούν με στόχο να φέρουν αποτέλεσμα. Θεωρώ ότι και αν ακόμα η διαδικασία είναι επιβεβλημένη εκ των άνω, αν η αυτοαξιολόγηση δεν έχει συνδεθεί με την προσωπική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν συνδέεται με την προσωπική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τότε έχει αποτέλεσμα. Δηλαδή ο στόχος στην αυτοαξιολόγηση είναι να δω τα τρωτά μου και αν μπορώ να τα βελτιώσω. Δεν είναι ο στόχος να δω αν είμαι καλός καθηγητής ή όχι. Ενώ αν πω ότι ΑΑ είναι μια εντελώς ξεχωριστή διαδικασία από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και το αποσυνδέσω εντελώς από τη μετέπειτα εξέλιξή του στο επάγγελμα τότε μπορεί και αυτός να είναι ειλικρινής και μπορεί να φέρει πραγματικό αποτέλεσμα. Θεωρώ δηλαδή ότι η ΑΑ πρέπει να αποσυνδεθεί εντελώς από την αξιολόγηση πως να την πω τώρα την αξιολόγηση από τους προϊσταμένους, από την αξιολόγηση που έχει στόχο την προαγωγή, ή τη μισθολογική κατάταξη. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι μια διαδικασία εντελώς αποδεδειγμένη από κάτι τέτοιο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με ειλικρίνεια και να ωφεληθεί από αυτό και να μην αγχωθεί από αυτό».

Στην Ερώτηση 11: «Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, δυσχέραναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;»

Με τις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν τις αδυναμίες επιτυχούς υλοποίησης των διαδικασιών ΑΣΜ. Ως ανασταλτικοί παράγοντες εντοπίζονται:

- 1. Οι ιδεολογικοπολιτικοί λόγοι:** Η Ε1 αναφέρεται στη στάση εκπαιδευτικών από συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους, που πρέσβευαν συγκεκριμένες αντιλήψεις, ο Ε2 αναφέρει την άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών του σχολείου να συμμετάσχουν στη διαδικασία ΑΣΜ και στις «εξωσχολικές παρεμβάσεις» συνδικαλιστών, η Ε3 συμφωνεί ότι η αντίδραση κάποιων εκπαιδευτικών λειτούργησε ανασταλτικά, η Ε5 αποδίδει σε πολιτικούς λόγους την έναρξη της αντιπαράθεσης, η Ε11 αναφέρεται γενικά σε ιδεολογικούς λόγους σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και η Ε13 προσπαθεί να εξηγήσει την αμφίθυμη στάση εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου που διαμορφωνόταν από πολιτικά/συνδικαλιστικά κριτήρια.
- 2. Η «εκ των άνωθεν» επιβολή της διαδικασίας:** Η Ε4 επιρρίπτει στην παρέμβαση του υπουργείου για την οργάνωση της διαδικασίας την ευθύνη για τη δημιουργία εντάσεων, ο Ε7 θεωρεί ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ΑΣΜ λειτούργησε αποτρεπτικά για την οικειοποίηση της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η αναγκαιότητα της ΑΣΜ δεν προήλθε από την ίδια τη σχολική μονάδα.
- 3. Ο μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών ΑΣΜ:** Ο Ε7 υποστηρίζει ότι η χρήση κοινών κριτηρίων ΑΣΜ για όλα τα σχολεία δεν συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας, η Ε8 υποστηρίζει ότι τα προτεινόμενα εργαλεία δεν άφηναν περιθώρια τροποποίησης ανάλογα με το περιβάλλον του κάθε σχολείου και επισημαίνει τον αποσπασματικό χαρακτήρα των διαδικασιών, ο Ε9 τονίζει την ανάγκη ύπαρξης συγκεκριμένης στοχοθεσίας, η οποία θα είναι σύμφωνη με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου και η Ε13 επικρίνει την έλλειψη ευελιξίας των

κριτηρίων και τον περιορισμό της ελεύθερης επιλογής τους από τη σχολική μονάδα.

4. **Αδυναμία σύνδεσης της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία:** Ο Ε7 παρατηρεί την αδυναμία υλοποίησης των «επιδερμικών» σχεδίων δράσης, η Ε12 θεωρεί ως μειονέκτημα τη σύνδεσή της με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού
5. **Απουσία καθοδήγησης και επιμόρφωσης:** Η Ε8 επισημαίνει και τις δύο αυτές ελλείψεις.
6. **Απουσία κουλτούρας ΑΑ:** Η Ε6 ταυτίζει τις διαδικασίες ΑΣΜ με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, προβάλλοντας ως μειονέκτημα την έλλειψη αντικειμενικότητας, ο Ε9 στο ίδιο πλαίσιο παρουσιάζει ως μειονέκτημα τη νοοτροπία μη αποδοχής οποιασδήποτε κριτικής, ενώ η Ε14 αναφέρεται στην ανάπτυξη «φοβικών συνδρόμων» .

Ειδικότερα, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

Ε1: *«Το γεγονός ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί εεεε που δεν συμφωνούσαν με την ΑΑ και όχι μόνο δεν ήθελαν οι ίδιοι να συμμετάσχουν αλλά ήθελαν να μπλοκάρουν και σε επίπεδο σχολικής μονάδας για λόγους ιδεολογικούς. Ήταν και πολιτικοί οι λόγοι. Δεν είναι τυχαίο ότι προέρχονταν από συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους οι εκπαιδευτικοί αυτοί. Υπήρχαν άνθρωποι που πραγματικά πίστευαν ότι η ΑΑ μπορεί να είναι αρνητική μπορεί να είναι επικίνδυνη ότι μπορεί να ανοίξει τους ασκούς του αιόλου και ότι θα ακολουθήσει μετά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ότι θα υπάρχει ποσόστωση ότι θα απολυθούν κάποιοι εκπαιδευτικοί κλπ. εεεε πραγματικά το πίστευαν. κάποιοι άλλοι δεν έμπαιναν καν στη διαδικασία να το εξετάσουν αυτό και ένιωθαν ότι είναι υποχρεωμένοι για λόγους πολιτικής ή κομματικής νομιμότητας να πάρουν αυτή τη θέση».*

Ε2: *«Δυσχέρανε τη διαδικασία πρώτα απ' όλα η άρνηση μεγάλου μέρους του συλλόγου να λάβει μέρος, δεύτερον οι παρεμβάσεις εξωσχολικές συνδικαλιστών που είχαν έρθει στο σχολείο και με πρόσκληση εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν για να εμποδίσουν σύμφωνα με την πάγια τότε θέση των ομοσπονδιών τη διαδικασία της ΑΑ. Κυρίως αυτοί οι δύο ήταν οι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες».*

Ε3: *«Υπήρχαν έντονες διαφωνίες. εε η κύρια άποψη ήταν η άρνηση σε οτιδήποτε έχει να κάνει με αξιολόγηση από μερίδα συναδέλφων και νομίζω ότι αυτό δυσχεραίνει πάρα πολύ τη διαδικασία. Η διαδικασία ήταν να ξεκινήσει από ότι θυμάμαι Σεπτέμβρη και τελικά ξεκίνησε μετά το Πάσχα λόγω αυτών των ενστάσεων».*

Ε4: *«Ναι εεε οι διαδικασίες του υπουργείου. Επειδή ουσιαστικά έγινε μία προσπάθεια να επιβληθεί από το υπουργείο. Θυμάμαι ότι ενώ εμείς είχαμε ξεκινήσει ήδη μία διαδικασία μόνοι μας με πολύ όρεξη και τα λοιπά, όταν μπήκε το Υπουργείο και προσπάθησε να το κάνει πιο οργανωμένο, θυμάμαι ότι εκεί είχαν δημιουργηθεί εντάσεις στο σύλλογο: 'για το πώς ακριβώς θα γίνει, για το τι εργαλεία θα χρησιμοποιηθούν, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα και τα λοιπά'».*

Ε5: *«Ο παράγοντας που δυσχέρανε ήταν η αρχική αντιπαράθεση που συνδέονταν με πολιτικούς λόγους».*

Ε6: *«Αυτό που τη δυσκολεύει είναι ότι εεε δεν μπορούν άνθρωποι που βλέπονται κάθε μέρα να αξιολογεί ο ένας τον άλλον. Αυτό ισχύει και για τον διευθυντή βέβαια και για τους συναδέλφους κλπ. Πρέπει να έρθουν εξωτερικοί παρατηρητές για να πεις ότι έχει*

κάποια αντικειμενικότητα και κάποια βάση, άνθρωποι που βλέπονται κάθε μέρα είναι δύσκολο να..., όχι ότι είναι αδύνατον, νομίζω ότι δυσκολεύει».

E7: «Ήταν μια επιβεβλημένη διαδικασία, είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, δεν πείστηκε η εκπαιδευτική κοινότητα για την αναγκαιότητα της ΑΑ εεε και συνεπώς δεν κατάφερε ακόμη περισσότερο εεεε πως να το πω να την κάνει δική της, να οικειοποιηθεί αυτή τη διαδικασία, δηλαδή ότι είναι μια δική της διαδικασία που γίνεται για να φέρει αλλαγή στο δικό μας σχολείο. Δηλαδή δεν μπορεί με τις ίδιες κλείδες παρατήρησης που στάλθηκαν στα σχολεία να αυτοαξιολογηθούν όλες οι σχολικές μονάδες της επικράτειας. Το κάθε σχολείο, ο κάθε σχολικός οργανισμός είναι εντελώς διαφορετικός από τον άλλο χρειάζεται οπωσδήποτε θα λέγαμε εεε το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό να ... παράγει ή να επεμβαίνει πάνω σε αυτούς τους δείκτες, χρειάζεται η αναγκαιότητα για την ΑΑ να προέλθει μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα ως αναγκαιότητα, χρειάζεται να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι που δεν πείστηκαν τότε ότι αυτή η διαδικασία και το σχέδιο δράσης που θα προκύψει από αυτή τη διαδικασία θα σηματοδοτήσει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Στην ουσία τα σχέδια δράσης που εκπονήθηκαν, από ότι είδα και αν κρίνω και από το δικό μας ήταν περισσότερο επιδερμικά, δηλαδή σχέδια που δεν αναδείκνυαν τα προβλήματα που δεν αναδείκνυαν αδύνατα σημεία εεε και δεν βοηθούσαν στην ουσία τη βελτίωση της σχολικής μονάδας».

E8: «Ανασταλτικοί παράγοντες υπήρχαν πολλοί και ήταν κυρίως θεσμικοί, όπως ας πούμε ότι το εργαλείο που μας έδωσαν δεν είχε alternative προσεγγίσεις, δεν είχε ποιοτικά χαρακτηριστικά, οπότε εάν εμείς δεν είχαμε εργαλείο τέλος πάντων το οποίο εγώ έφερνα από το διδακτορικό δεν ξέραμε τι να κάνουμε, δεν είχαμε καμία καθοδήγηση με την έννοια των ιδεών, δηλαδή να μας προσφέρει κάποιος κάποιες όψεις πριν, δηλαδή θεωρώ ότι μια ΑΑ δεν μπορεί να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη. Θα πρέπει εν πάση περιπτώσει να έχει διαμορφωθεί όχι απλώς μια κουλτούρα με τη γενική έννοια, αλλά θα πρέπει να υπάρχει έστω μια επιμόρφωση, μια πληροφόρηση, δηλαδή θα πρέπει να γίνεται με σοβαρό τρόπο και ουσιαστικό τρόπο. Ο τρόπος αυτός δεν θέλω να πω ότι δεν ήταν σοβαρός σίγουρα όμως ήταν αποσπασματικός».

E9: «Οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η νοοτροπία όλων, δεν βγάζω τον εαυτό μου απέξω, που λίγο πολύ έχουμε και δεν δεχόμαστε εύκολα την κρίση του άλλου. Ένας δεύτερος παράγοντας είναι αυτό που ανέφερα και πριν εεε ότι το να γίνει μια αξιολόγηση, έστω και ΑΑ, πρέπει να υπάρχουν κάποιοι στόχοι από την αρχή και αυτοί οι στόχοι θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν μετρήσιμοι. Αυτοί οι στόχοι δεν πρέπει να είναι ανεξάρτητοι από το συγκεκριμένο σχολείο. Επομένως ένας ανασταλτικός παράγοντας είναι να έρθει ένα γενικό κείμενο, μια γενική φόρμα, στο οποίο να ζητά εφαρμοσε ή δεν εφαρμοσε την τάδε μέθοδο και είχε ή δεν είχε επιτυχία».

E10: «Υπήρχαν κάποιοι παράγοντες φυσικά για κάποιον που το κάνει πρώτη φορά και δεν έχει ενημέρωση για αυτό ή δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν ξαφνικά να του ζητάς να κάνει κάτι το οποίο δεν ξέρει πώς θα γίνει με τι γνώμονα θα γίνει».

E11: «Ιδεολογικοί προφανώς και φυσικά για να γίνει κάτι τέτοιο αυτό προϋποθέτει περισσότερη δουλειά από όλους μας. Είναι και ο χρόνος ένας ανασταλτικός παράγοντας, η έλλειψη χρόνου ας πούμε».

E12: *«Από την άλλη πλευρά το γεγονός ότι είχε συνδεθεί με μισθολογική ή και γενικότερα εξέλιξη του καθηγητή ήταν αρνητικό».*

E13: *«Υπήρχε ένα συνδικαλιστικό κλίμα αυτό η περιρρέουσα ατμόσφαιρα ας την πούμε εκτός του σχολείου και η αμφίθυμη στάση απέναντι στη διαδικασία αυτή συναδέλφων με συνδικαλιστικά κριτήρια, πολιτικά κριτήρια δυσχέρανε εξαιρετικά τα πράγματα και εντός και εκτός. Τις δυσκολίες τώρα αφότου ξεκινάμε στην πράξη: είχα την αίσθηση ότι θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερη ευελιξία το “φουστανάκι” ξέρω γω της αυτοαξιολόγησης είχα την αίσθηση ότι κριτήρια περνούσανε, κριτήρια τα οποία δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν με το ισχύον σύστημα, δηλαδή εφόσον κάποια πράγματα δεν είναι θεσμοθετημένα ή υποχρεωτικά για τη λειτουργία του σχολείου γεννάται το ερώτημα πρέπει να αξιολογηθεί μία μη υποχρεωτική δράση; Ας πούμε φτάνοντας να αξιολογήσουν οι καθηγητές τον εαυτό τους δεν θεωρούσαν για παράδειγμα σκόπιμη την επιμόρφωσή τους, όμως αυτό το έβαζε μέσα (αποτελούσε κριτήριο) και αυτοί αντέκρουαν ότι δεν είναι θεσμοθετημένη, εγώ τα θεσμοθετημένα τα έχω κάνει έλεγαν. Για παράδειγμα εδώ τι μετράμε την προαίρεση του σχολείου να κάνει πράγματα πέρα από το ωράριο υπήρχαν ερωτήματα υποερωτήματα/ κριτήρια όπως “καλείτε τους γονείς εκτός ωραρίου” τι αξιολογείς εδώ πέρα την αυτοθυσία του άλλου; Δεν προβλέπεται να παραμείνει ο άλλος εκτός ωραρίου στο σχολείο. Δηλαδή θα θέλαμε έναν εναρμονισμό της νομοθεσίας, όσο παρανοϊκή και αν μπορεί να είναι, με την αξιολόγηση και δεύτερον θα θέλαμε να δοθεί ένα γενικότερο πλαίσιο και μερικά παραδείγματα και η μονάδα να διαλέξει και να επιλέξει το πώς θα φτιάξει τους άξονες και τα κριτήρια και να εξηγήσει έστω σε μια παράγραφο γιατί θεωρεί ότι κάποια από αυτά εμάς δεν μας ταιριάζουν».*

E14: *«Ναι μα και στο δικό μας το σχολείο ο λόγος που οι περισσότεροι δεν ήθελαν να συμμετέχουν ήταν ότι τη θεωρούσαν προάγγελο της αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή, από τον σχολικό σύμβουλο και ου το καθεζής και επίσης φοβόντουσαν ότι θα υπήρχε η σύνδεση της αξιολόγησης τους με τον μισθό τους ή και ενδεχομένως με το γεγονός ότι θα έπρεπε να διωχθούν από το δημόσιο. Θεωρούσαν ότι μπορεί να είναι και αιτία απόλυσης. Υπό τέτοιους όρους πραγματικά δεν μπορεί να δουλέψει ούτε η ΑΑ».*

5.2.4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ

Σημαντική για τη διερεύνηση της κουλτούρας ΑΑ των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι η δήλωση της πρόθεσής τους να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία ΑΣΜ, ιδιαίτερα εάν αυτή ήταν προαιρετική. Γι' αυτό, υποβλήθηκε στους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα:

Η Ερώτηση 12: *«Θα συμμετείχατε ξανά σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εάν ήταν προαιρετική;».* Ο ερευνητής χρειάστηκε να αναδιατυπώσει και να επαναλάβει το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος ως εξής: *«Θεωρείτε ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας αποτελεί πλεονέκτημα της διαδικασίας ΑΣΜ;».*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτουν τα εξής ζητήματα: α) Η θετική ή αρνητική επιλογή τους να συμμετάσχουν σε μια νέα διαδικασία ΑΣΜ, β) οι απόψεις τους για τον προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας και γ) οι πρόσθετες προϋποθέσεις που θέτουν για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ.

Ως προς το πρώτο ζήτημα της συμμετοχής, οι απαντήσεις μπορούν να διακριθούν στις απόλυτα καταφατικές (E1, E2, E3, E4, E10, E14) και σε αυτές που εκφράζουν επιφυλάξεις και θέτουν κάποιους όρους (E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13). Αξίζει να επισημανθεί ότι από τις έξι (6) απόλυτα καταφατικές απαντήσεις, οι πέντε (5) δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (E1, E2, E3, E4, E14) που συμμετείχαν και στις δύο διαδικασίες ΑΣΜ και μάλιστα οι τέσσερις έχοντας τον ρόλο του συντονιστή (E1, E2, E3, E14).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε όσες θεωρούν πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΑΣΜ (E1, E4, E7, E8, E9, E11, E13) και σε όσες αντιμετωπίζουν ως μειονέκτημα τον προαιρετικό και αναγκαίο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα (E2, E3, E5, E6, E10, E12, E14). Ο E9 εντάσσεται και στις δύο κατηγορίες, γιατί θεωρεί ότι η διαδικασία ΑΣΜ πρέπει αρχικά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα και στη συνέχεια υποχρεωτικό.

Με τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας ΑΣΜ διασφαλίζεται η συμμετοχή στη διαδικασία, όσων πραγματικά το επιθυμούν και όχι αυτών που θα δημιουργήσουν προβλήματα (E1), ενισχύονται τα κίνητρα για βελτίωση και αποσυνδέεται η διαδικασία ΑΣΜ από τα χαρακτηριστικά του ελέγχου/λογοδοσίας (E4), εφαρμόζεται η πιλοτική φάση, που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαδικασίας ΑΣΜ (E7, E9), προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής και στάθμισης των υπολοίπων παραγόντων (E8, E11). Από την άλλη μεριά, ο προαιρετικός χαρακτήρας της διαδικασίας ΑΣΜ αποτελεί μειονέκτημα γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως στοιχείο ανασχεσης για την εφαρμογή της (E2, E3, E6, E12), δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης (E5, E10, E14).

Ως προς το τρίτο ζήτημα, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι εξής προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ:

- Η ελευθερία τροποποίησης και διαμόρφωσης των στόχων, αξόνων, εργαλείων (E3, E9).
- Η σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση (E5).
- Η δυνατότητα συνεργασίας (E11)
- Η ύπαρξη στόχων κινήτρων και υποστήριξης (E13)
- Η απόκτηση κουλτούρας ΑΑ (E14)

Στο συγκεκριμένο ερώτημα δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

E1: *«Ναι φυσικά φυσικά θα συμμετείχα. Ναι αποτελεί πλεονέκτημα ο προαιρετικός χαρακτήρας της διαδικασίας, γιατί θα εργαστούν σε αυτό οι άνθρωποι οι οποίοι θέλουν και θα μπορέσει να προχωρήσει και σχετικά απρόσκοπτα η διαδικασία γιατί οι άνθρωποι που θα υποχρεωθούν να το κάνουν στην καλύτερη περίπτωση θα δυσχεράνουν το έργο των υπολοίπων στη χειρότερη θα το διαλύσουν εντελώς»*

E2: *«Προσωπικά θα συμμετείχα και ας ήταν προαιρετική, όμως από την άλλη θεωρώ ότι όπως τότε τέθηκε να γίνει πιλοτικά και προαιρετικά αυτό αποτελεί στοιχείο ανασχεσης, γιατί ελάχιστοι είναι αυτοί που ανταποκρίθηκαν πραγματικά και ελάχιστα σχολεία προχώρησαν τη διαδικασία ουσιαστικά».*

E3: *«Ναι βεβαίως. Δεν είμαι σίγουρη (για τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας) νομίζω ότι εάν το αφήσουμε ως προαιρετικό τελικά δεν θα γίνει κάτι εε νομίζω ότι θα*

πρέπει να είναι υποχρεωτικό αλλά οι άξονες πάνω στους οποίους θα πρέπει να κινούμαστε να διακατέχονται από μία ελευθερία τροποποίησης και διαμόρφωσης».

E4: «Εάν ήταν προαιρετική με πολύ μεγαλύτερη χαρά από ότι εάν ήταν υποχρεωτική (γέλιο). Είναι απαραίτητος ο προαιρετικός χαρακτήρας και θεωρώ ότι λειτουργεί ως κίνητρο βελτιώσης. Ενώ όταν κάτι επιβάλλεται υποχρεωτικά εεε δίνει την αίσθηση ότι γίνεται τιμωρητικά ή για έλεγχο και πάντοτε υπάρχει απέναντι σε αυτό μία επιφυλακτική στάση γενικότερα από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα».

E5: «Εάν είχε ένα νόημα, εάν ήταν δηλαδή να οδηγήσει κάπου; Για να βελτιωθεί η δουλειά μας, να βελτιωθεί το σχολικό περιβάλλον, εάν γίνει απλά για να πάρουμε κονδύλια της ΕΟΚ δεν νομίζω ότι έχει νόημα. Επειδή, όμως, δεν έχουμε κουλτούρα αξιολόγησης, επειδή μας φαίνεται τρομερό πράγμα η αξιολόγηση νομίζω ότι για να την περάσουνε, πρέπει κάπως να την περάσουν με απαλό τρόπο, δηλαδή πρέπει να γίνει υποχρεωτική, δεν μπορεί να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο με ανθρώπους που δεν έχουν με κάποιο τρόπο αξιολογηθεί, αλλά για να μας την περάσουν και να τη δεχτούμε θέλουμε μια πολιτική κάπως πρέπει να το περάσουν, δεν ξέρω τώρα. Εάν είναι προαιρετικός ο χαρακτήρας πώς θα πειστεί όμως ο άλλος. Δεν ξέρω, δεν ξέρω πρέπει να βρουν έναν τρόπο, εγώ δεν το ξέρω αυτό».

E6: «Εάν ήταν προαιρετική όχι. Ο προαιρετικός χαρακτήρας προτέρημα είναι για τον εκπαιδευτικό, για τη διαδικασία είναι μειονέκτημα. Δεν γίνεται η διαδικασία όταν είναι προαιρετική».

E7: «Πιστεύω στην αναγκαιότητα του προαιρετικού χαρακτήρα της ΑΑ ειδικά στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής. Μία διαδικασία ΑΑ πρέπει αρχικά να είναι πιλοτική, κατά τη γνώμη μου, εεε πρέπει να ξεκινάει με προαιρετικό χαρακτήρα. Στην ουσία μια επιβεβλημένη διαδικασία κάθε άλλο παρά προαιρετικό χαρακτήρα έχει. Θα συμμετείχα αλλά δεν νομίζω ότι η προαιρετικότητα της διαδικασίας θα ήταν το μοναδικό προτέρημα για να με ελκύσει σε κάτι τέτοιο».

E8: «Εάν ήταν προαιρετική η διαδικασία απλώς θα μου έδινε τη δυνατότητα να σταθμίσω και τις άλλες παραμέτρους της διαδικασίας, για να επιλέξω, εάν θα συμμετάσχω ή όχι».

E9: «Εάν υπάρχουν μετρήσιμοι στόχοι και εάν υπάρχουν φόρμουλες που είναι κάπως ανοιχτές, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους όσες περισσότερες παραμέτρους γίνεται να θα συμμετείχα. ... Κάποια στιγμή θα πρέπει η διαδικασία να είναι υποχρεωτική, μέχρι να φθάσουμε σε εκείνο το σημείο θα πρέπει να κρατήσει τον προαιρετικό της χαρακτήρα και ουσιαστικά να πειστούν οι συνάδελφοι να συμμετάσχουν σε κάτι τέτοιο, επειδή πρόκειται για το δικό τους καλό και για της σχολικής μονάδας. Οτιδήποτε ξεκινάει από πάνω, εάν δεν βρει την εύνοια των συναδέλφων, τότε δεν θα πετύχει».

E10: «Ναι θα συμμετείχα. Στην Ελλάδα ζούμε και το προαιρετικό φαίνεται να έχει πάρα πολλά επακόλουθα του ότι δεν είμαι υποχρεωμένος να το κάνω, δεν το κάνω. Για μένα καλό θα ήταν να γίνεται από όλους, δεν θα έδινα δηλαδή προαιρετικό χαρακτήρα, θα έλεγα ότι θα γίνει από όλους με παραμέτρους που έθεσα πρωτύτερα».

E11: «Ναι θα συμμετείχα εφόσον δω ότι υπάρχουν συνάδελφοι με τους οποίους μπορώ να συνεργαστώ. Θεωρώ ότι είναι καλό να έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε αν θα κάνουμε κάτι επιπλέον και με ποιον τρόπο θα το κάνουμε. Θεωρώ ότι πρέπει να έχουμε αυτή τη δυνατότητα».

E12: «Επειδή θεωρώ ότι δεν έχει να κάνει μόνο με εμένα, αλλά έχει να κάνει με ένα σύνολο παραγόντων, εάν δεν γνωρίζω το πλαίσιο δεν μπορώ να απαντήσω. Είναι μειονέκτημα ο προαιρετικός χαρακτήρας, όχι πλεονέκτημα».

E13: «Θα συμμετείχα με έναν όρο. Δεν με νοιάζει το προαιρετική ή υποχρεωτική. Με νοιάζει το κάνουμε και τι γίνεται μετά. Δηλαδή δεν θέλω να αισθάνομαι ότι “κουβαλάω το κιβώτιο του Άρη Αλεξάνδρου” Είχα μια αίσθηση ότι κουβαλούσα το κιβώτιο του Άρη Αλεξάνδρου και εγώ και οι υποδιευθυντές και άλλοι δυο τρεις συνάδερφοι που δούλεψαν και πίστευαν και στο τέλος δεν έγινε ... μετά ήταν πεταλιές στον αέρα όλα αυτά. Ο προαιρετικός χαρακτήρας απλά και μόνο δεν φθάνει. Θεωρώ όμως καλό ένας σύλλογος στην πλειοψηφία του, ακούγεται ρομαντικό, να πάρει αυτός την απόφαση να το πιστέψει γιατί θα τρέξει καλά. Θεωρώ όμως ότι αυτό το προαιρετικό πρέπει να είναι μέσα σε ένα πλαίσιο κινήτρων. να ψηφίσει ένας σύλλογος υπέρ, να συνεργαστεί με ένα πανεπιστήμιο ή με έναν φορέα έξω για μια ενημέρωση, μια συνεργασία, ένα κάτι. Εκ των έσω και με υποστήριξη σοβαρή πρέπει να γίνει. Ποιος σύλλογος θα αρχίσει πάλι τα ίδια: να συμπληρώνει χαρτιά. Να σου πει θα πάρουμε ένα πρόγραμμα από αυτό το πανεπιστήμιο, θα μας επιβλέψει ο τάδε, θα μας επιμορφώσει, θα κάνει το ένα, θα κάνει το άλλο, θα μας πάει εδώ, εκεί, θα μας βάλει σε ένα erasmus».

E14: «Βεβαίως, βεβαίως και θα συμμετείχα. Πλεονέκτημα ... δεν το θεωρώ πλεονέκτημα το ότι θα είναι προαιρετικό θεωρώ ότι ... εεε όλοι μας θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε την αξία της ΑΑ. Δεν είναι ζήτημα αν είναι προαιρετικό ή όχι. Είναι ζήτημα να αποκτήσουμε την αίσθηση ότι πράγματα τα οποία κάνουμε θα... πρέπει, θα πρέπει να αξιολογούνται. Πρέπει και εμείς οι ίδιοι να τα κοιτάζουμε, για να δούμε αν είναι καλά ή όχι . Πρέπει να αποκτήσουμε μια κουλτούρα αξιολόγησης. Εγώ αυτό θεωρώ σημαντικό».

5.3. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκαν οι πέντε ερωτήσεις του τρίτου άξονα, που συνδέουν τα οφέλη της ΑΣΜ με την αναγκαιότητά της. Πρόκειται για τέσσερις (4) ερωτήσεις που αφορούσαν στα οφέλη που προέκυψαν συνολικά για τη σχολική κοινότητα και ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ. Με την πέμπτη και τελευταία ερώτηση του τρίτου άξονα δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.

5.3.1. Τα οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή της στη διαδικασία ΑΣΜ

Η Ερώτηση 13: «Με βάση την εμπειρία σας από την εφαρμογή των διαδικασιών της ΑΣΜ, υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτές;».

Η καταφατική απάντηση σε αυτή την ερώτηση αποτελούσε προϋπόθεση για την υποβολή των τριών επόμενων ερωτήσεων. Οι απαντήσεις διακρίνονται στις απόλυτα

καταφατικές (E1, E2, E3, E14), στις απόλυτα αρνητικές (E5, E6, E9, E12) και στις καταφατικές υπό κάποιες προϋποθέσεις (E4, E7, E8, E10, E11, E13) όπως:

- Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εφαρμογής (E4).
- Σύνδεση της ΑΑ με την προώθηση της αλλαγής και ανάπτυξη κοινών δράσεων από τη σχολική κοινότητα (E7).
- Σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καλύτερευση του περιβάλλοντος εργασίας και κλίμα εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα (E8).
- Αναγκαιότητα ανατροφοδότησης (E10).
- Θετική και έντιμη διάθεση ως προς τη διαδικασία (E11).
- Σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή στη διαδικασία (E13).

Παραθέτουμε τις καταφατικές απαντήσεις, που έθεταν κάποιες προϋποθέσεις για τα οφέλη της σχολικής κοινότητας από τη συμμετοχή της στη διαδικασία:

E4: *«Θα ήταν υπερβολή να πω ότι υπήρξαν οφέλη και τα λοιπά γιατί ήταν κάτι το οποίο εφαρμόστηκε για ένα χρόνο τα οφέλη θα ήταν σαφώς πολύ μεγαλύτερα αν υπήρχε συνέχεια».*

E7: *«Δεν ξέρω υπήρξαν (οφέλη); Δεν ξέρω αν άλλαξε κάτι σημαντικό στο σχολείο, δεν ξέρω κατά πόσο φροντίσαμε στο πλαίσιο της διαδικασίας να εμπλέξουμε ουσιαστικά τους μαθητές και τους γονείς να εμπλέξουμε ουσιαστικά όλη τη σχολική κοινότητα, πολύ εύκολα μιλάμε για οργανισμούς για σχολικούς οργανισμούς και σχολείο που προάγει τη μάθηση αλλά στην ουσία ο καθένας μας δρα διαφορετικά δηλαδή πολλές φορές δρα εντελώς διαφορετικά ο διευθυντής, εντελώς διαφορετικά ο σύλλογος καθηγητών, ούτε εκεί δεν υπάρχει ενότητα εεε διαφορετικά οι γονείς και διαφορετικά οι μαθητές».*

E8: *«Θα υπήρχαν δύο σημαντικά πλεονεκτήματα: η επαγγελματική ανάπτυξη και η καλύτερευση του περιβάλλοντος εργασίας Νομίζω ότι θα υπήρχε πολύ μεγαλύτερο κλίμα εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη είναι πολύ βασικό συστατικό και δεν μπορεί να υπάρχει, εάν δεν υπάρχει ΑΑ».*

E10: *«Δεν είμαι και τόσο σίγουρη γι' αυτό, γιατί δεν υπάρχει διαδικασία να ελέγξεις τα μετά αποτελέσματα από τη διαδικασία δεν είναι οπότε σίγουρη Δηλαδή όταν κάνεις κάτι πρέπει να υπάρχει και κάτι που να υφίσταται μετά από αυτό, κάποιο εργαλείο, κάποια αποτελέσματα;».*

E12: *«Ωφελούν τη σχολική κοινότητα, εφόσον όλοι το αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση; όχι με την έννοια να κρίνουμε τον συνάδελφο, τότε μπορούμε να ωφεληθούμε».*

E13: *«Εγώ το θεωρώ ναι! Ειδικά όταν έχει τέτοιους στόχους η σχολική μονάδα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού της και όπως είπαμε δεν αρκεί μόνο να έχεις στόχους και να αγωνίζεσαι αλλά να είσαι και στο πλαίσιο ενός προγράμματος, το οποίο στον συνάδελφο θα παράσχει ένα κίνητρο, ώστε να μην τα βλέπει μακρινά και ενδεχόμενα, αλλά να τα βλέπει στη δουλειά που κάνει κάθε μέρα. έτσι οι άνθρωποι θα έχουν κίνητρα να το κάνουν, αλλιώς το να γράφει κανείς χαρτιά που ξέρει ότι στον επόμενο τόνο θα τα πετάξουνε τι νόημα έχει».*

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις (14,15,16) δεν υποβλήθηκαν στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (E5, E6, E9, E12) που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση 13.

Η Ερώτηση 14: *«Ποια είναι τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ;».*

Οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη απαντήσει στις ερωτήσεις 8 και 9 για το προσωπικό τους όφελος και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αυτοβελτίωσή τους από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της ΑΣΜ. Οι δέκα (10) εκπαιδευτικοί του δείγματος, στους οποίους υποβλήθηκε η ερώτηση 14, καλούνται να αναφερθούν συνολικά για τα οφέλη που προέκυψαν αναφέρον τα εξής οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ:

- Η προώθηση διαδικασιών επιμόρφωσης (E1, E2).
- Μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (E2).
- Σύνθεση και κατανόηση της συνολικής εικόνας του σχολείου (E2).
- Αναστοχασμός και αυτοκριτική (E3, E10).
- Αναθεώρηση απόψεων (E4).
- Σύνθεση του προφίλ του σχολείου, διάλογος, εμπλοκή σε ομάδες, συνεργασία (E7).
- Αναζήτηση οράματος (E8).
- Αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας (E11)
- Αυτοκριτική και επαγγελματική ανάπτυξη (E13).
- Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση και αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων (E14).

Προς επίρρωση των ανωτέρω, παραθέτουμε τις εξής απαντήσεις:

E1: *«Υπήρχαν οφέλη από το γεγονός ότι εεεμ κατά το στάδιο της υλοποίησης προσπαθήσαμε να θεραπεύσουμε εντός εισαγωγικών κάποια από τα προβλήματα που διαπιστώσαμε. Για παράδειγμα διαπιστώσαμε ότι οι διδασκαλίες ως επί το πλείστον ήταν δασκαλοκεντρικές παρά το γεγονός ότι το σχολείο ήταν πειραματικό στην ουσία δεν διακρινόταν από κάποια καινοτομία, δεν υπήρχαν πιλοτικά προγράμματα. Άρα θεωρήσαμε πολύ σημαντικό να προχωρήσουμε εμείς με διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή οργανώνοντας άλλες επιμορφώσεις από ειδικούς προκειμένου να αποκτήσουμε τις γνώσεις αυτές που θα μας βοηθήσουν να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί και να εμπλουτίσουμε τις διδασκαλίες μας».*

E2: *«Υπήρξε όφελος, ως προς αυτό που είπα πριν, να δουν την εικόνα του σχολείου που ήταν ακαθόριστη για πολλούς ή για όλους. Επίσης, εισήχθησαν οι ΤΠΕ που δεν τις είχαν εισαγάγει στη διδασκαλία τους και αυτό ήταν καλό, Επίσης γίνανε και κάποιες ενδοεπιμορφώσεις πάνω σε αυτό, εξαιτίας της ΑΑ».*

E3: *«Νομίζω ότι υπήρχαν πολλά οφέλη το σημαντικότερο από αυτό είναι ότι υπήρχε μία ανταλλαγή απόψεων μεταξύ γονέων εκπαιδευτικών μαθητών εε και γενικά θεωρώ ότι ... είδαμε ότι προσωπικά τουλάχιστον κρίθηκα από τους μαθητές κρίθηκα από τους γονείς κρίθηκα από τους εκπαιδευτικούς και αυτό οδηγεί σε μία αυτοκριτική και έναν αναστοχασμό για την συμμετοχή μου σε αυτή τη σχολική καθημερινή ζωή και νομίζω ότι με επηρέασε σε αυτό το βαθμό να αλλάξω κάποια πράγματα που θεωρούσα αυτονόητα».*

E4: *«Απλά πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε αλλάξαμε ουσιαστικά τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα και αυτό σαφώς βελτιώνει την μετέπειτα πορεία».*

E7: *«Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ήταν η δυνατότητα για μένα που τους δόθηκε να μιλήσουν για το σχολείο, να μιλήσουν για το προφίλ του σχολείου τους, για το ποιο είναι το σχολείο τους, πράγμα αρκετά δύσκολο, όμως ακόμη και η δυνατότητα διαλόγου, η εμπλοκή σε ομάδες όπως είπα προηγουμένως, η συνεργασία οπωσδήποτε βοηθούν σε κάτι τέτοιο».*

E8: *«Ο εκπαιδευτικός και κάθε επαγγελματίας δεν μπορεί να δουλέψει χωρίς όραμα και ειδικά ο εκπαιδευτικός».*

E10: «Σίγουρα μεταγνωστικές δεξιότητες εεε σε βάζει σε μια διαδικασία όπως είπα και πρωτότερα συνέχεια να σκέφτεσαι, αν κάτι κάνεις σωστά ή λάθος. Επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι και νέοι που μπαίνουν στην εκπαίδευση μετά τον ΑΣΕΠ και έχουν αρκετά χρόνια μπροστά τους ή και οι παλαιότεροι ας πούμε τους βάζει σε μία διαδικασία να σκέφτονται αν η διδασκαλία τους είναι αυτή που πρέπει να είναι, αν πρέπει κάτι να βελτιώσουν, αν υπάρχουν άλλα εργαλεία ή νέες τεχνικές που έχουν έρθει στην εκπαίδευση και αυτοί έχουνε μείνει πίσω. Σίγουρα κάτι έχεις να δώσεις και κάτι έχεις να πάρεις από όλο αυτό».

E11: «Το όφελος είναι ότι δεν παραμένεις προσκολλημένος σε ένα παραδοσιακό τρόπο μαθήματος, αλλά βλέπεις νέες μεθόδους που κάποιοι άλλοι εφαρμόζουν και μπορείς και εσύ».

E13: «Εμένα μου έκανε πολύ καλό που η συνάδελφος ήρθε και μου έδωσε τι παρατήρησε στο μάθημά μου και εγώ πήρα τα χαρτάκια των παιδιών και έγραψα και εγώ, δηλαδή κατάλαβα πώς έκανα το μάθημα».

E14: «Του αναστοχασμού βέβαια, της ανατροφοδότησης, του να πάρω στοιχεία από αυτό. όπως επίσης το γεγονός ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία κάποια πράγματα που γενικά φοβόμαστε να τα θίξουμε, ερχόμαστε εκ των πραγμάτων και τα θίγουμε, τα αγγίζουμε και κατά κάποιον τρόπο όταν αρχίζεις και ασχολείσαι βρίσκεις και λύσεις. Παραδείγματος χάρη το θέμα των γονιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν πει ότι αν δίναμε ερωτηματολόγια στους γονείς το σχολείο θα το θάβανε στην κυριολεξία. Κι όμως οι γονείς δεν λειτούργησαν έτσι απέναντι στο σχολείο, αντίθετα απάντησαν με πολύ καλά λόγια για το σχολείο, ανέδειξαν και πτυχές του σχολείου που εμείς μπορεί να μην είχαμε παρατηρήσει ότι ήταν καλές».

Η Ερώτηση 15: «Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ;».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα εξής οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες ΑΣΜ:

- Μακροπρόθεσμα οφέλη από την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας (E1, E8, E10, E11).
- Δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια) και παρατήρησης των συμπεριφορών τους (E2, E3, E13).
- Δυνατότητα αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης (E7).
- Ανάδειξη προβληματικών πτυχών της σχολικής καθημερινότητας (E14).

Παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

E1: «Ωφεληθήκαμε εμείς και το σχολείο και φυσικά οι μαθητές από τη στιγμή που θα είχαν πλέον τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διαδικασίες που θα ήταν περισσότερο μαθητοκεντρικές».

E3: «Νομίζω ότι υπήρξαν οφέλη για τους μαθητές γιατί τους δόθηκε ένα βήμα έστω και μέσω ανώνυμων ερωτηματολόγιο να εκφράσουν πράγματα που δεν θα τα έλεγαν σε διαφορετική περίπτωση και εννοώ την παρενόχληση ενδεχομένως που δέχονταν από κάποιους συμμαθητές τους, τα παράπονα που είχαν από κάποιο καθηγητή τους».

E13: «Τα παιδιά όμως είδανε κλίμακες, σκέφτηκαν λίγο: Γιατί βάζουμε αυτό και όχι εκείνο, πότε βαριόμαστε, ρε μπας και βαριόμαστε λάθος; Τα παιδιά αισθάνθηκαν μεμονωμένα ότι έχουνε λόγο».

E7: «Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι η διαδικασία της μάθησης είναι μία διαδικασία που και αυτή αξιολογείται όπως αξιολογούνται και οι ίδιοι από τη συμμετοχή τους μάθημα».

E14: «Θεωρώ ότι τα παιδιά απάντησαν με ειλικρίνεια και ανέδειξαν αρκετές πτυχές προβληματικές με κυριότερη απ' όλες το γεγονός ότι ένιωθαν απομακρυσμένα από τους εκπαιδευτικούς και άλλοι μια πτυχή ... αρκετοί μαθητές θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται καθόλου μαζί τους ... Ήταν από τις βασικές πτυχές τις οποίες μετά τις λάβαμε υπόψη ως σύλλογος όταν το συζητήσαμε και στο σχέδιο δράσης που κάναμε μετά τις λάβαμε σοβαρά υπόψη».

Η Ερώτηση 16: «Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;».

Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι γονείς μπορούσαν να συμμετάσχουν σε συγκεκριμένους τομείς της διαδικασίας ΑΣΜ (για παράδειγμα στον τομέα: Κλίμα και σχέσεις). Στις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών επισημαίνονται: η αποσπασματικότητα της συμμετοχής των γονέων στις διαδικασίες ΑΣΜ, η δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους, αλλά και επιφυλάξεις για προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ. Παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις:

E2: «Συμμετείχαν πολλοί λίγοι από τα 250 παιδιά που είχαμε συμπληρώθηκαν καμιά 60αριά ερωτηματολόγια».

E3: «Βεβαίως σημαντική ήταν και η άποψη των γονιών οι οποίοι παρά τις δυσκολίες που έχουν να έρχονται στο σχολείο ήταν πάρα πολύ θετικοί στο να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια και να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από αυτά».

E4: «Νομίζω ότι είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια, τα οποία εντάζει ενημέρωναν επάνω για ποιο λόγο συμπληρώνονται αλλά δεν νομίζω ότι ήταν ολοκληρωμένη όλη διαδικασία Δεν νομίζω ότι πέτυχε κάτι παραπάνω».

E10: «Θεωρώ θετικό το να εμπλέκονται οι γονείς γενικά στη διαδικασία του σχολείου, να μην είναι έξω από αυτό, όσο μπορούν να εμπλέκονται, αλλά η εμπλοκή τους να είναι τέτοια που να μην δημιουργεί προβλήματα ούτε για τους ίδιους, ούτε για το σχολείο (γέλιο)».

E13: «Οι γονείς μπήκανε. Εγώ είχα βέβαια την τάση να τους χώνω στη διοίκηση, Αισθάνθηκα ότι κάποιος έπαιρνε τη γνώμη τους και επειδή ήταν καλοί και ευγενικοί εμείς αισθανόμαστε ότι έχουμε ανθρώπους δίπλα μας».

E14: «Όχι. οι γονείς δεν αντιλήφθηκαν τη διαδικασία και αυτό έγινε σκόπιμα, κατά τη γνώμη μου. Φοβόμασταν πάντοτε ότι εάν ο άλλος έχει την αίσθηση ότι εκείνη τη στιγμή αξιολογεί, φοβόμασταν ότι λειτουργεί διαφορετικά. Δηλαδή μπαίνει στη διαδικασία να πει μια γνώμη, ενδεχομένως και άσχημη.... Θελήσαμε να το δώσουμε το ερωτηματολόγιο και το δώσαμε όταν μοιράζαμε τους βαθμούς του τετραμήνου, με μια λογική ότι εμείς κοιτάζουμε να δούμε πώς είναι τα πράγματα στο σχολείο. Είχαμε πάντοτε τον φόβο ότι αν πούμε στον γονιό ότι αυτό το ερωτηματολόγιο στο δίνουμε για να αξιολογήσεις τους εκπαιδευτικούς, θα άλλαζε αμέσως και ο τρόπος που θα απαντούσε στις ερωτήσεις».

5.3.2. Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ

Όπως ήδη ειπώθηκε, η αποδοχή της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ αποτελεί λογικό επακόλουθο της διαπίστωσης των ωφελειών που θα προκύψουν από την εφαρμογή του για τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Με αυτή τη λογική υποβλήθηκε σε όλους τους ερωτώμενους, ακόμη και σε αυτούς που δεν αποδέχτηκαν την ύπαρξη ωφελειών για τη σχολική κοινότητα από την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ:

Η Ερώτηση 17: «Ποια είναι η γνώμη σας για την αναγκαιότητα ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;».

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ, ακόμη και οι τέσσερις (E5, E6, E7, E12) που υποστήριξαν προηγουμένως ότι δεν υπήρξαν καθόλου οφέλη για τη σχολική κοινότητα από την εφαρμογή διαδικασιών ΑΣΜ στο παρελθόν. Η E12 μόνο, παρόλο που δηλώνει ότι πρέπει να ξαναγίνει, δεν τη θεωρεί αναγκαία για τη σχολική μονάδα διαδικασία. Με την επιχειρηματολογία τους οι ερωτώμενοι τεκμηριώσουν την ίδια την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ, αλλά και επιχειρούν να προτείνουν κάποιες αλλαγές ή να θέσουν κάποιες προϋποθέσεις, προκειμένου η διαδικασία να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τη σχολική μονάδα.

Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ τεκμηριώνεται ως εξής:

- Αποτελεί καταγεγραμμένη αποτίμηση της εικόνας του σχολείου, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης των κακώς κειμένων (E1).
- Αποτελεί διαδικασία αναστοχασμού για εκπαιδευτικούς και μαθητές (E3).
- Αποτελεί προϋπόθεση για την αλλαγή και την εισαγωγή της καινοτομίας (E7).
- Αποτελεί προϋπόθεση για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (E8).
- Αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς (E9).
- Σηματοδοτεί τη βελτίωση του σχολείου, των μαθητών, του εκπαιδευτικού συστήματος (E10, E11).

Οι προϋποθέσεις που τίθενται για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός συστήματος ΑΣΜ είναι:

- Συνδυασμός ΑΣΜ και εξωτερικής αξιολόγησης (E2, E13).
- Συνεργασία (E3).
- Προαιρετικός χαρακτήρας και παροχή κινήτρων (E4).
- Όχι τιμωρητικός χαρακτήρας και επιθεωρητισμός, αλλά υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με στόχο τη βελτίωση (E5, E10).
- Να ξεκινάει από το σχολείο και να μην έχει χαρακτηριστικά γραφειοκρατικής διαδικασίας (E6).
- Να προκύπτει ως ανάγκη της σχολικής μονάδας και να μην συνδέεται με προαγωγές ή οφέλη για τους εκπαιδευτικούς (E7).
- Να μην είναι επιβεβλημένη διαδικασία (E11).

- Αλλαγή στη φιλοσοφία των προηγούμενων διαδικασιών ΑΣΜ (E12).
- Υποστήριξη του εκπαιδευτικού (E13).
- Αξιοπιστία, ειλικρινής αποτύπωση των απόψεων και να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (E14).

Παρατίθενται οι απαντήσεις όλων των ερωτώμενων:

E1: *«Είναι πάρα πολύ σημαντική η καθιέρωση γιατί σαφώς όλοι έχουν μια εικόνα του τι συμβαίνει και αυτό ήταν και το επιχείρημα πολλών συναδέλφων που διαφωνούσαν ότι τα βλέπουμε τα προβλήματα τι νόημα έχει. Έχει βέβαια νόημα άλλο να έχεις μια ιδέα για το τι επικρατεί και άλλο να την καταγράψεις, σε βοηθάει η αποτύπωση αυτής στο να την συγκεκριμενοποιήσεις και πάνω από όλα στο να κάνεις κάτι να την αλλάξεις. Άρα κάθε σχολείο πιστεύω με αυτή την έννοια ως αποτίμηση δηλαδή της εικόνας και ως συνεργασία για να αλλάξουν κάποια αρνητικά πράγματα είναι πάρα πολύ σημαντική».*

E2: *«Πιστεύω ότι είναι απαραίτητο, αλλά όχι μόνο του, δηλαδή εάν δεν συνδυαστεί με αξιολόγηση από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή, με κάποιο θεσμικό όργανο ασφαλώς τότε κατά τη γνώμη μου δεν πρόκειται να πετύχει, δεν υπάρχει περίπτωση να πετύχει, θέλει συνδυασμό. Δηλαδή και οι διεθνείς πρακτικές και η βιβλιογραφία αναφέρει ακριβώς αυτό ΑΑ μεν αλλά σε συνδυασμό με εξωτερική, όχι μόνη της».*

E3: *«Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει για να λειτουργεί ως μία διαδικασία αναστοχασμού τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς ... από κει και πέρα είναι ένα μέσο για να βλέπουμε τι δεν πήγε καλά όλη τη χρονιά τι μπορεί να διορθωθεί και φυσικά και το πώς. Δηλαδή όταν υπάρχει συνεργασία και καθόμαστε όλοι να συζητήσουμε πάνω στα πορίσματα μιας τέτοιας διαδικασίας νομίζω ότι μπορούμε να βρούμε λύσεις για τα προβλήματα που ανακύπτουν».*

E4: *«Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να γίνει, αλλά σας είπα ότι θα πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα και να υπάρχουν κίνητρα για να συμμετάσχει κάποιος σε όλα αυτά δηλαδή να θέλει να το κάνει για να βελτιωθεί, για να εεε πιστοποιηθεί σε κάτι, για να υπάρχει μια ηθική επιβράβευση τέλος πάντων του σχολείου, να θέλω να το κάνουν για να αναγνωριστεί την αξία και ο κόπος που έκαναν, εάν επιβληθεί με την έννοια της υποχρεωτικής διαδικασίας θεωρώ ότι θα έχει τα αποτελέσματα που είχαν όλες οι αξιολογήσεις που επιχειρήθηκαν ως τώρα (γέλιο)».*

E5: *«Λοιπόν η εμπειρία λέει ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση τώρα αν θα υπάρχει αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αν θα υπάρχει ετεροαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αν θα υπάρχει ετεροπαρατήρηση δεν ξέρω, αυτά είναι συστήματα που τα ξέρουν οι επιστήμονες και οι τεχνοκράτες. Εγώ αυτό δεν το ξέρω. Πάντως πρέπει να μπει αξιολόγηση αλλά με ένα τρόπο όχι τιμωρητικό, αλλά με ένα τρόπο βελτίωσης. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε οι περισσότεροι ευσυνείδητοι, δεν ξέρω αν υπάρχουν κάποιοι που δεν είναι, αλλά εκείνο που θέλουμε είναι βοήθεια τι δεν κάνω καλά, τι δεν λέω καλά, τι πρέπει να πω, πως να το πω, που υστερώ, που είμαι καλή; Δεν μας τα λέει κανείς αυτά τα πράγματα, δεν πρέπει κάποιος να μας τα πει; Τώρα να έρθει η σύμβουλος και να κάτσει σαν επιθεωρητής αυτό το πράγμα δεν μου κάνει καλό και να τικάρει ας πούμε, δεν είναι αυτό».*

E6: *«Όπως υπήρχε πάντα. Πάντα υπήρχε αναγκαιότητα, δεν είναι κάτι καινούριο. Το ιδεώδες θα ήταν να ξεκινάει μέσα από το σχολείο, αλλά δεν ξέρω εάν αυτό είναι εφικτό,*

εάν γίνεται στην πραγματικότητα και εάν μπορεί να γίνει. Δεν θα υπάρχει και διάθεση πραγματικά, γιατί είναι τόσες οι δουλειές».

E7: «Οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδες ένα σύστημα όμως που θα προκύπτει ως ανάγκη μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσα από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό και θα αποσκοπεί ... δεν θα συνδέεται αυτό το σύστημα με προαγωγές ή με οφέλη για τους εκπαιδευτικούς μόνο θα συνδέεται με την αναγκαιότητα που θα έχει σχολική κοινότητα να αλλάζει πράγματα και να εισάγει καινούργια πράγματα στο σχολείο».

E8: «Απαραίτητη η αναγκαιότητα, γιατί διαφορετικά δεν υπάρχει εμπιστοσύνη από μια βασική συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας που είναι οι γονείς, γιατί υπάρχουν φαινόμενα και γίνονται και αδικίες, γιατί κάποιιοι άνθρωποι δουλεύουν έτσι και κάποιιοι άλλοι άνθρωποι δεν δουλεύουν πάλι έτσι ε όλο αυτό δεν μπορεί να συνεχιστεί προφανώς».

E9: «Ναι χρειαζόμαστε ένα σύστημα ΑΑ ή αλλιώς μπαίνω και κάνω το μάθημά μου, αυτοί φταίνε για όλα, εγώ είμαι άμοιρος ευθυνών, αυτή η αντίληψη έχει περάσει προ πολλού».

E10: «Αρκεί να μην το δούμε με φόβο, να μην το δούμε φοβικά: ότι έρχεται κάποιος να μας αξιολογήσει, γιατί θέλει να μας διώξει, γιατί θέλει να μας χαρακτηρίσει, γιατί αύριο μεθαύριο μπορεί να μην είμαι σε αυτό το σχολείο να είμαι σε ένα άλλο που είναι κατώτερο, κατηγοριοποίηση δηλαδή στα σχολεία, πρέπει να το δούμε με άλλη οπτική όχι φοβικά πάντως. Αναγκαιότητα για ΑΣΜ με μια λέξη, σημαίνει βελτίωση του σχολείου, των μαθητών, του εκπαιδευτικού συστήματος».

E11: «Φυσικά, φυσικά το θέμα είναι να το κάνεις γιατί αυτό θα σε βοηθήσει να έχεις καλύτερα αποτελέσματα και όχι γιατί σε αναγκάζουν να το κάνεις».

E12: «Αναγκαιότητα θα έλεγα όχι. Αλλά δεν θα έλεγα να μην ξαναγίνει, πρέπει να αλλάξει η λογική, ο τρόπος και όλο αυτό που έγινε. Θεωρώ ότι ήταν κάτι πολύ πρόχειρο που δεν ωφέλησε τελικά σε κάτι. Με άλλη φιλοσοφία μπορεί και να βοηθούσε».

E13: «Εγώ είμαι της άποψης ότι μια ΑΑ όχι όμως που ξέρεις ότι θα πάει στον γάμο του καταγκιόζη που μπαίνει σε ένα πλαίσιο προγράμματος και υποστήριξης είναι δυνατόν να συνδυάσει την ίδια ώρα και ετεροαξιολόγηση, επειδή θεωρώ ότι με την υπάρχουσα κουλτούρα την ετεροαξιολόγηση πάρα πολύ δύσκολο να ... επιβληθεί, την εξωτερική αξιολόγηση εννοώ».

E14: «Είναι αναγκαίο. Σαφώς και πιστεύω ότι είναι αναγκαίο. Βέβαια.... οι σχολικές μονάδες έχουν διαφορές μεταξύ τους, όλες οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Όταν γίνεται απλά για να γίνεται εεε δε νομίζω δε νομίζω ότι έχει και λόγο να γίνεται. Άρα αυτό που θα ζητούσα λοιπόν από ένα σύστημα αξιολόγησης είναι να είναι αξιόπιστο και να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε αυτό που πιστεύουν ότι ισχύει, να αποτυπώσουν με ειλικρίνεια την άποψή τους για τη μονάδα».

5.4. Προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ

Με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων και των προσδοκιών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τις προοπτικές καθιέρωσης

ενός συστήματος ΑΣΜ. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκαν οι εννέα (9) ερωτήσεις του τέταρτου άξονα, που με αφορμή την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πολυσυζητημένη, κατά τη φετινή σχολική χρονιά, επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ αναζητούν τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ στην υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των συντελεστών της ΑΣΜ (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, μαθητές, γονείς) και του ρόλου των πειραματικών σχολείων, προκειμένου να τεθούν επιλογικά οι προϋποθέσεις, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ.

5.4.1. Η πληροφόρηση για την επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ

Όπως ειπώθηκε πρόκειται για εισαγωγική ερώτηση στα ερωτήματα του τέταρτου άξονα για τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ. Σε μια πρώτη εκτίμηση θα έλεγε κανείς ότι η συγκεκριμένη ερώτηση δεν σχετίζεται με τη θεματολογία του συγκεκριμένου άξονα. Με βάση, όμως, τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση και αν ληφθεί υπόψη ότι το πολυσυζητημένο ζήτημα της ΑΣΜ ή του «Προγραμματισμού και της Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου», όπως λέγεται πλέον, επανέρχεται στην υποβληθείσα, από τις αρχές του σχολικού έτους 2017-2018 για δημόσια διαβούλευση, πρόταση του ΥΠΠΕΘ για τις «Νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου»¹⁴, αντιλαμβάνεται ότι στην πληροφόρηση, μία από τις σημαντικότερες προοπτικές για την καθιέρωση της ΑΣΜ, δεν έχει ίσως δοθεί η απαιτούμενη σημασία, ή τέλος πάντων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχει δοθεί. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος υποβλήθηκε:

Η Ερώτηση 18: *«Τι είδους πληροφόρηση έχετε για την επαναφορά του συστήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;».*

Από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς οι μισοί (E3, E5, E8, E9, E10, E11, E14) δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία πληροφόρηση. Οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι έχουν πληροφορηθεί από τα ΜΜΕ για την επαναφορά ή την προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ και κάποιοι καταθέτουν και στοιχεία που ξέρουν. Από τις απαντήσεις τους τίθενται τα εξής ζητήματα:

- Τα ΜΜΕ ενημέρωσης έχουν αναλάβει να επαναφέρουν το ζήτημα της ΑΣΜ, ίσως για να καμφθούν οι αρχικές αντιδράσεις (E1) ή για να καταγράψουν τον σφυγμό της κοινής γνώμης (E7).
- Πρόκειται για επαναφορά του προηγούμενου μοντέλου με κάποιες αλλαγές (E2).
- Δίνεται έμφαση στην ΑΣΜ και όχι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (E4).
- Η ΑΣΜ αποτελεί μνημονιακή απαίτηση (E6).
- Η πληροφόρηση για την ΑΣΜ περιορίζεται στην προσπάθεια επαναφοράς της μέσω των ΜΜΕ (E13) και στα προτεινόμενα νομοθετικά κείμενα (E8).

¹⁴ Βλ. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/protasi_nees_domes_yp_ekp_ergoy-1.pdf

Παρατίθενται μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

E1: «Διαβάζω στα εκπαιδευτικά εεε στις εκπαιδευτικές ιστοσελίδες για αυτό το ζήτημα υπάρχει μια ... παραφιλολογία ως επί το πλείστον αυτή τη στιγμή, υπάρχουν πολλές παλινωδίες. Σαφώς κατανοώ ότι αναζητείται μια φόρμουλα να παρουσιαστεί, να επανέλθει αυτό το ζήτημα από μια κυβέρνηση που είχε ιδεολογικά ταχθεί εναντίον αυτού εεεμ και νομίζω ότι γίνεται μία προσπάθεια να μαλακώσουν λίγο οι γωνίες για να καμφθούν και οι αντιδράσεις».

E2: «Από όσα έχω διαβάσει και είδα υπάρχει η τάση να εφαρμοστεί το προηγούμενο μοντέλο με κάποιες αλλαγές και ίσως πιο ήπια, αλλά νομίζω όμως σε γενικές γραμμές, εάν εξαιρέσεις ότι έχει αλλάξει ο όρος και ονομάζεται αποτίμηση, δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά κάτι και παραμένει το πλαίσιο που ήταν, δηλαδή ο χωρισμός σε ομάδες με θεματικές ενότητες η κάθε ομάδα να ασχοληθεί, να υπάρξει ένα σχέδιο δράσης και να εφαρμοστεί με μια ενδιάμεση αξιολόγηση».

E4: «Έχω ακούσει ότι μάλλον δεν θα προχωρήσουν στο σύστημα αξιολόγησης και θα γίνει κάποιο σύστημα αυτοαξιολόγησης».

E6: «Ναι έχω ακούσει τελευταία γι' αυτό, είναι μνημονιακή απαίτηση, τα λέει και ο υπουργός. Δεν ξέρω αν θα γίνει αλλά ακούγεται».

E7: «Κοιτάζτε να δείτε ακούγονται πολλά γράφονται πολλά στον τύπο τον τελευταίο καιρό στο διαδίκτυο, γίνονται συζητήσεις στην τηλεόραση ο υπουργός παιδείας πολλές φορές πρωτοστατεί σε αυτές τις συζητήσεις επανέρχεται το ζήτημα της ΑΑ της σχολικής μονάδας, στην ουσία επανέρχεται αλλά με την ίδια διαδικασία χωρίς να προκύπτει ως αναγκαιότητα από τους εκπαιδευτικούς εεε οι συζητήσεις ίσως γίνονται και για να μετρήσουν το σφυγμό, να δουν τον παλμό της κοινής γνώμης γύρω από αυτά τα ζητήματα».

E8: «Παρακολουθώ την προσπάθεια εισαγωγής της ΑΑ της σχολικής μονάδας εεε αναρωτιέμαι γιατί επικεντρώνεται τόσο στα χαρακτηριστικά το πως αυτό θα εισαχθεί, αντί να επικεντρώνει στην ουσία στο πως μπορεί να γίνει πραγματικά ΑΑ της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην ουσία δεν έχω καμία ενημέρωση, η ενημέρωση που έχω είναι ποιος νόμος το γράφει και πώς το γράφει και ποια είναι η διατύπωση που το γράφει, αλλά στην ουσία όχι».

E13: «Θεωρώ ότι συζητείται στο ιντερνετ, στα μέσα για να επανέλθει».

E14: «Δεν έχω κάποια πληροφόρηση. Δεν γνωρίζω τι πρόκειται να γίνει από εδώ και πέρα. Γνωρίζα πολύ καλά το σύστημα αυτό της αξιολόγησης και όσα προβλέπονταν για την ετεροαξιολόγηση που θα ακολουθούσε. Από εκεί και πέρα ωστόσο με το γεγονός ότι ... το υπουργείο σταμάτησε απότομα, δεν ακολουθήθηκε, εεε άλλαξε ο υπουργός εεε αλλάζανε οι προσανατολισμοί του υπουργείου δεν γνωρίζω . Αυτή τη στιγμή δεν ξέρω καθόλου τι προβλέπεται για το μέλλον της ΑΑ».

5.4.2. Η αναγκαιότητα υποστήριξης και επιμόρφωσης

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις θέτουν δύο βασικές παραμέτρους για την ΑΣΜ: την υποστήριξη και την επιμόρφωση, οι οποίες συμπληρώνουν την ουσιαστική πληροφόρηση, αλλά και ενισχύουν τις προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ. Βέβαια, η υποστήριξη περιλαμβάνει και την επιμόρφωση. Για τις δύο αυτές παραμέτρους τέθηκαν δύο ερωτήσεις.

Η Ερώτηση 19: *«Τι είδους υποστήριξη για την αποφυγή προβλημάτων του παρελθόντος θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;».*

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψαν προτάσεις για την παροχή υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, καθώς κατά γενική ομολογία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική του συμμετοχή στη διαδικασία ΑΣΜ. Ειδικότερα προτάθηκαν οι εξής μορφές υποστήριξης:

- Εμπειριστατωμένη ενημέρωση για την άρση φοβικών συνδρόμων (E1, E10) και για την κατασκευή εργαλείων (E14), η οποία να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (E3).
- Επιμόρφωση (E4) από συμβούλους, που να έχουν όμως ουσιαστική επιμόρφωση οι ίδιοι και διάθεση να επιμορφώσουν (E2) και θα συνεργάζονται με πανεπιστημιακούς (E13).
- Υποστήριξη από έναν συμπαραστάτη εκτός σχολείου, αλλά και ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο (E5).
- Κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (E6, E12).
- Επιμόρφωση που να ξεκινάει από το σχολείο, η λογική της οποίας θα οδηγήσει στην ανάγκη της ΑΑ (E7, E9).
- Εξασφάλιση αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση (E8).
- Ηθική υποστήριξη και αναγνώριση της προσπάθειάς του (E11)
- Ξεκάθαρο νομοθετικό πλαίσιο και ρύθμιση ζητημάτων ρεαλιστικού ωραρίου των εκπαιδευτικών (E13).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: *«Καταρχάς χρειάζεται πολύ καλή ενημέρωση για το τι είναι αυτό που θα κάνει, πως θα το εφαρμόσει κλπ και χρειάζεται και ενημέρωση σε ότι αφορά τις διαστάσεις αυτού του ζητήματος, τις προεκτάσεις του, να νιώσει δηλαδή ασφάλεια ότι αυτό δεν υποκρύπτει κάποιες επιπτώσεις, ενδεχομένως ότι θα βγει μια αρνητική εικόνα. Γιατί αυτό που ακουγόταν είναι ότι θα φανούν τα προβλήματα των σχολείων, θα γίνει όπως στο εξωτερικό ή όπως στην Αγγλία, τα σχολεία θα χωριστούν σε καλά και κακά σχολεία, αυτό μπορεί να επηρεάσει τη χρηματοδότησή τους κλπ. Όταν υπάρχουν τέτοιοι φόβοι σαφώς κάποιος είναι αρνητικός».*

E2: *«Χρειάζεται σχετική επιμόρφωση από συμβούλους, οι οποίοι όμως να κατέχουν το θέμα και όχι όπως τα προηγούμενα χρόνια, οι οποίοι έφθασαν στο σημείο να έρχονται και να παρακαλάνε να γράψουμε το όνομά τους στο πρακτικό ότι ήρθαν και έκαναν ενημέρωση. Γιατί δεν το είχαν οικειοποιηθεί, δεν είχαν καμιά διάθεση και επιμόρφωση ουσιαστική οι ίδιοι για να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς, δεν μπορούσαν. Αν γίνει αυτό και ξεπεραστούν αυτά θα γίνει και καλύτερα».*

E3: *«Να σας πω εγώ μετά την πρώτη φάση παρακολούθησα και ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που είχε διοργανώσει το ΕΚΠΑ πάνω στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Νομίζω ότι ήταν περισσότερο κατατοπιστικό από τα έγγραφα που απλά ήρθαν, διαβιβάστηκαν να λέμε στο σχολείο και κληθήκαμε να τα μελετήσουμε Άρα θεωρώ ότι μία ενημέρωση πάνω στο πως θα εφαρμοστεί μία τέτοια διαδικασία είναι... μπορεί να βοηθήσει και τη θεωρώ υποχρεωτική».*

E4: «Θα μπορούσε να υπάρχει επιμόρφωση ...».

E5: «Πρέπει να υπάρχει κάποιος, όχι ο σύμβουλος έτσι όπως είναι τώρα δεν βοηθάει, πρέπει να είναι συμπαραστάτης, να είναι όχι ένας σύμβουλος για όλα τα σχολεία. Και μέσα στο σχολείο ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένα σύστημα, θα μπορούσαν να οργανωθούν ομάδες υποστήριξης ας πούμε των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαδικασίας».

E6: «Χρειάζεται κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αυτό χρειάζεται».

E7: «Το να σταλεί μια εγκύκλιος από το υπουργείο και να σταλούν και κάποιες σημειώσεις ή τέλος πάντων κάποια εγχειρίδια από το ΙΕΠ για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης σε αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό σαν λογική. Οποσδήποτε απαιτείται επιμόρφωση η οποία επιμόρφωση πρέπει να έχει αρχίσει να ξεπηδάει μέσα από την ίδια την σχολική μονάδα και η ίδια αυτή η λογική της επιμόρφωσης θα οδηγήσει και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το να πάμε κατευθείαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όταν τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας δεν αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών ή μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών γονέων στην ουσία το σχολείο δεν είναι ανοικτό στην ευρύτερη κοινωνία. Υπάρχουν ακόμη και σήμερα κλειστές τάξεις, τάξεις που πολύ δύσκολα μπορεί κάποιος να δει τι γίνεται και γιατί γίνεται αυτό που γίνεται εκεί».

E8: «Στην ΑΣΜ η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την έννοια της αντικειμενικότητας, άρα θα πρέπει κάπως με κάποιο τρόπο να εξασφαλίζεται αυτό».

E9: «Αφήνουμε στην άκρη την ΑΑ ο εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη σχεδόν συνεχή για τις νέες τάσεις που επικρατούν, για τους νέους τρόπους διδασκαλίας, για τις νέες τεχνικές, αυτό βέβαια απαιτεί και μια υποδομή διαφορετική. Εκτιμώ ότι πρέπει να είμαστε σε μια διαδικασία ας το πούμε συνεχούς επιμόρφωσης. Ζούμε στην εποχή της υπερπληροφόρησης που καταλήγει να είναι παραπληροφόρηση, πρέπει να είμαστε όσο γίνεται ευέλικτοι και να έχουμε νέους διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές, τους οποίους δεν τους έχουμε με τις παλιές μεθόδους, γι' αυτό λέω ότι πρέπει να γίνεται συνεχής επιμόρφωση και η αξιολόγηση είναι κάτι το οποίο θα έρθει μετά, δηλαδή μετά από αυτή την επιμόρφωση θα έρθει φυσιολογικά, γιατί θα υπάρχουν αποτελέσματα».

E10: «Σωστή πληροφόρηση, πληροφόρηση όμως σε πλαίσια λογικά, όχι δαιμονοποίηση. Να έρθουν σωστές οδηγίες και πληροφορίες και όλο αυτό να γίνει μέσα σε αυτά τα πλαίσια όχι με εικασίες. Ας το δούμε στα πραγματικά του πλαίσια και ας το κάνουμε».

E11: «Υποστήριξη, ηθική υποστήριξη εννοείτε; δηλαδή να νιώθει ότι η προσπάθειά του αναγνωρίζεται, να το βλέπει αυτό και από τους συναδέλφους και από τη διεύθυνση και από τα παιδιά».

E12: «Το πιο βασικό για μένα ο καθηγητής πρέπει να αισθανθεί ασφάλεια σε σχέση με τη μισθολογική του κατάσταση και την εξέλιξή του αυτό είναι το ένα πράγμα. Είναι το ένα πράγμα αυτό και άλλο πράγμα το πως θα βελτιώσω το μάθημά μου, θα αλλάξω κάποια πράγματα για να γίνουν καλύτερα στο γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τους μαθητές και σε σχέση με μένα».

E13: «Θα μπορούσε ένα γραφείο συμβούλων για παράδειγμα να λειτουργήσει με στελέχη από το πανεπιστήμιο. Θα μπορούσε να εξειδικευθεί. Εδώ βέβαια χρειάζεται περισσότερο πράγμα, χρειάζεται μια επιμόρφωση, ένα ξεκάθαρο νομοθετικό πλαίσιο για το τι είμαστε,

ποιοι είμαστε, ώστε να μη δημιουργούνται παρεμβάσεις απέξω, χρειάζεται να λυθούν θέματα ωραρίου δηλαδή τότε δουλεύεις και ρεαλιστικού ωραρίου, δεν μπορεί να γίνει με τη λογική έχω μάθημα επτά ώρες και μέσα στις επτά ώρες θα γίνει και αυτό. Θέλει ρεαλιστικό ωράριο, αν θέλεις να βάλεις το σχολείο να δουλεύει ως ερευνητική κοινότητα, θα πρέπει να το κόψεις από το διδακτικό για δύο ώρες, για συναντήσεις, να συναντηθούμε, εδώ τρομάζαμε στις ομάδες να βρεθούμε».

E14: «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνει επιπλέον ενημέρωση. Για παράδειγμα εγώ για να μπορέσω να φτιάξω τα ερωτηματολόγια κάθισα και διάβασα πώς γίνονται ερωτηματολόγια, πώς μπορούμε να τα αξιολογήσουμε, ασχολήθηκα με στατιστική. Όλα αυτά μου πήραν αρκετό χρόνο και ... πάντοτε είχα και την αμφιβολία, αν τα έκανα και σωστά. Δηλαδή θα ήθελα και περισσότερη ενημέρωση και περισσότερη κατάρτιση σε σχέση και με τα εργαλεία: πώς μπορώ να φτιάξω εργαλεία, τα οποία να είναι αξιόπιστα και αποτελεσματικά, αλλά και σε σχέση με τα εργαλεία αποτίμησης, δηλαδή τα στατιστικά στοιχεία, που εγώ δεν έχω πάρα πολλές γνώσεις, αλλά θα ήθελα να μάθω περαιτέρω πράγματα πάνω σε αυτά».

Η Ερώτηση 20: «Πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης;»

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση ως μορφή υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητά της και την αντιμετωπίζουν ως καθοριστική προϋπόθεση για την υποστήριξή τους στη διαδικασία ΑΣΜ. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια επιμόρφωση για την ΑΣΜ:

- Όχι γενική επιμόρφωση, αλλά επί της ουσίας (E5, E12) με παρεμβάσεις σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ΑΣΜ (E1, E4).
- Όχι μακράς διάρκειας (E4), αλλά ταχύρρυθμη (E2).
- Επιμόρφωση για την τεχνογνωσία που απαιτεί η ΑΣΜ (E3, E14) και στις πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος της ΑΣΜ (E10).
- Πρακτική και βιωματική η διαδικασία της επιμόρφωσης (E5).
- Επιμόρφωση που θα ξεκινήσει από την ίδια τη σχολική κοινότητα και θα απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της ΑΣΜ και στους γονείς (E7).
- Η επιμόρφωση και η αξιολόγηση να βρίσκονται σε μία παράλληλη συνεχή διαδικασία (E9, E7).
- Να επιλέγεται από τη σχολική μονάδα το σύστημα αξιολόγησης που θα εφαρμόσει και η ανάλογη μορφή επιμόρφωσης (E13).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: «Καθοριστικά μπορεί να συμβάλει. Μπορεί να επηρεάσει την ίδια την αποτελεσματικότητα. Αν κανείς δεν ξέρει πως να εφαρμόσει κάτι, πως να δουλέψει δεν θα έχει και αποτέλεσμα. Μια επιμόρφωση γενική δεν μπορεί να προβλέψει όλες τις πιθανές περιπτώσεις. Μπορεί να επιμορφωθούν κάποιοι ως πολλαπλασιαστές και από εκεί και πέρα ασφαλώς να υπάρχει και η μόνιμη συνδρομή του σχολικού συμβούλου στον βαθμό που υπάρξουν κάποιες απορίες στην πορεία».

E2: «Πιστεύω πάρα πολύ. Χωρίς επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν να ξεκινάνε όλα αυτά, αλλά από την άλλη νομίζω ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να τίθεται πάντα ως μια προϋπόθεση μακράς διάρκειας, δηλαδή η επιμόρφωση πρέπει να είναι ταχύρρυθμη για να ξεκινήσει η διαδικασία, γιατί αν γίνει όπως τις άλλες φορές, ας επιμορφωθούμε πρώτα, ας κάνουμε τις επιτροπές και θα δούμε δεν θα γίνει τίποτε πάλι».

E3: «Θεωρώ απαραίτητο τον ρόλο της επιμόρφωσης και κυρίως απαραίτητο σε σχέση με εργαλεία ή με πράγματα που πρέπει να εφαρμοστούν και ο εκπαιδευτικός καλείται να τα υλοποιήσει. Ας μην ξεχνάμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με μία διαδικασία έρευνας. Άρα λοιπόν θα πρέπει τουλάχιστον να ξέρει κάποιες βασικές αρχές αυτής της διαδικασίας».

E4: «Επειδή την εποχή που εγώ συμμετείχα στο πρόγραμμα ήταν η εποχή που ταυτόχρονα έκανα και τα μαθήματα του μεταπτυχιακού που σχετίζονταν με όλο αυτό θεωρώ ότι αυτό μεγιστοποίησε τα αποτελέσματα, κάτι αντίστοιχο. Βέβαια όχι τόσο μακροχρόνια παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Θα μπορούσε να συνδυαστεί και έτσι τα αποτελέσματα να είναι καλύτερα».

E5: «Εάν είναι πρακτική και επίσης νομίζω εάν έχουμε τον χρόνο να διαβάσουμε. Να έχουμε περισσότερο χρόνο και να είναι επί της ουσίας, να είναι βιωματική και όχι θεωρίες».

E6: «Είναι απαραίτητη. Εκτός από μερικούς που τύχαινε στο μάστερ τους ή στις μεταπτυχιακές τους σπουδές να έχουν κάνει αξιολόγηση οι υπόλοιποι δεν έχουμε επιμορφωθεί ποτέ για την ΑΣΜ».

E7: «Αυτό φάνηκε και στην προηγούμενη περίοδο της ΑΑ. Δηλαδή δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να πάει στη διαδικασία της ΑΑ χωρίς να έχει τίποτα, δηλαδή από μόνος του, να αναγκαστεί να πάει φοβούμενος την εξωτερική τη δική του αξιολόγηση. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να πάει στη διαδικασία ΑΑ της σχολικής μονάδας, όταν ο ίδιος δεν έχει μπει σε μια διαδικασία ΑΑ της δικής του καθημερινής παρουσίας στο χώρο του σχολείου. Άρα απαιτείται επιμόρφωση, απαιτείται επιμόρφωση που θα ξεκινήσει μέσα από το σχολείο, μέσα από την ίδια τη σχολική κοινότητα και απαιτείται επιμόρφωση για όλους τους εμπλεκόμενους και για τους γονείς».

E8: «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, η οποία έχει τη θεωρία της, έχει από πίσω έρευνες που τη στηρίζουν, έχει αντικρουόμενες απόψεις, όλο αυτό το πράγμα είναι ένα αντικρουόμενο δόμημα, το οποίο δεν μπορεί να μην το γνωρίζει αυτός ο οποίος αξιολογείται και αξιολογεί».

E9: «Η επιμόρφωση και η ΑΑ να βρίσκονται σε μια παράλληλη συνεχή διαδικασία».

E10: «Να είναι στις πραγματικές του διαστάσεις να μην του δίνουμε μεγαλύτερη διάσταση από αυτό που είναι, να μην το δαιμονοποιούμε».

E11: «Για να πάρεις ιδέες και να μπορείς να κάνεις κάτι διαφορετικό εννοείται ότι καλό είναι να παρακολουθήσεις κάποια σεμινάρια έτσι ώστε να μπορείς να κάνεις και κάτι καινούριο διαφορετικά μένεις προσκολλημένος στα παλιά».

E12: «Το θεωρώ απαραίτητο, θα ήθελα να μην είναι δήθεν, όπως έχουμε συνηθίσει (γέλιο) αλλά να είναι ουσιαστική και πρέπει να γίνει».

E13: «Θεωρώ ότι η γενικότερη κουλτούρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι τάσεις τους να παρακολουθούν επιμορφώσεις βοηθάει πάρα πολύ. Από εκεί και πέρα για τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να γίνει μία ενημέρωση. Και εγώ θα σου έλεγα να

διαλέξει η σχολική μονάδα το σύστημα αξιολόγησης που θέλει. Άρα και το σύστημα επιμόρφωσης που της χρειάζεται για να ανταπεξέλθει. Θεωρώ ότι αυτό γίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά κόρον. Αν κατεβεί ένα πράγμα αυτό είναι πάρτε το, θεωρώ ότι δημιουργεί ανταντακλαστικά άσχημα».

E14: «Από κάθε άποψη μπορεί η επιμόρφωση να συμβάλλει. Δηλαδή από το να ενημερωθώ πώς θα χρησιμοποιήσω και θα αξιοποιήσω τα εργαλεία ώστε να είναι προσαρμοσμένα στο δικό μου περιβάλλον μέχρι το πως μπορώ να μαζέψω τα στατιστικά μου στοιχεία, πως μπορώ να φτιάξω καλούς δείκτες και πώς μπορώ να βελτιωθώ μέσω σεμιναρίων. Από κάθε άποψη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και σε όλους τους τομείς στα παιδαγωγικά, στις σχέσεις, ακόμη και σεμινάρια για το πως να χειρίζομαι τους γονείς, τους μαθητές σαφώς και μπορεί να με βοηθήσουν να γίνω καλύτερος».

5.4.3. Απόψεις για τον ρόλο των συντελεστών στη διαδικασία ΑΣΜ

Οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ διασφαλίζονται, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, και από τον ρόλο που πρέπει να αναλάβουν, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες στη διεκπεραίωσή της. Γι' αυτό, στο πλαίσιο του τέταρτου άξονα, υποβλήθηκαν σχετικά ερωτήματα, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο των υπολοίπων εμπλεκόμενων στη διαδικασία ΑΣΜ: της διεύθυνσης του σχολείου, του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης, των μαθητών και των γονέων. Δόθηκε, δηλαδή, στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να προβληματιστούν για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου των άλλων, προκειμένου όλοι οι συντελεστές να συμβάλουν αποτελεσματικά στη διαδικασία ΑΣΜ. Για το σκοπό αυτό υποβλήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις.

Η **Ερώτηση 21**: «Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;».

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψαν ο χαρακτήρας του ρόλου και οι βασικές παράμετροι που τον καθορίζουν. Για τον προσδιορισμό του χαρακτήρα του ρόλου της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ χρησιμοποιήθηκαν τα εξής επίθετα: σημαντικός, συντονιστικός, παρωθητικός, ουσιαστικός, κυριαρχικός, καθοριστικός, καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός, δύσκολος, καταλυτικός, διευκολυντικός. Ως παράμετροι που πρέπει να προσδιορίζουν τον ρόλο της Διεύθυνσης στη διαδικασία ΑΣΜ τέθηκαν οι εξής:

- Η παρώθηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία (E2, E4, E7, E8, E11), μέσω της επιχειρηματολογίας του και της επίλυσης προβλημάτων (E1, E14).
- Η επιβολή της διαδικασίας ΑΣΜ, εάν είναι υποχρεωτική (E2).
- Ο συντονισμός (E7) και η συμμετοχή στη διαδικασία (E3) και σε συνεργατικές δραστηριότητες (E7).
- Η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της διαδικασίας (E5, E8).
- Η εγγύηση της αμεροληψίας, της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας (E6).
- Η συνολική εποπτεία της διαδικασίας ΑΣΜ (E10).

- Το θεσμικό πλαίσιο και οι αρμοδιότητες που αναθέτει στη Διεύθυνση ως προς την ΑΣΜ (E13).
- Το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί (E13, E4).
- Η γνώση του αντικειμένου της ΑΣΜ (E9, E13, E14).
- Η εισαγωγή της κουλτούρας της αξιολόγησης σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς (E14).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: *«Είναι πολύ σημαντικός, εάν η διεύθυνση δεν συμφωνεί με την ΑΑ, εάν ένας διευθυντής υποχρεούται να την εφαρμόσει με τον τρόπο του θα τη σαμποτάρει ή μπορεί να τη δει διεκπεραιωτικά. Ο ρόλος του πρέπει να είναι συντονιστικός, παρωθητικός, να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν. Όπως και κάθε μέλος του συλλόγου έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει πρώτα από όλα με την επιχειρηματολογία του εεμ από εκεί και πέρα μπορεί να επηρεάσει προσπαθώντας να λύσει προβλήματα, να κατευνάσει τυχόν εντάσεις, να διευκολύνει την όλη διαδικασία, ακόμη και σε απλά ζητήματα, από το πως θα μοιραστούν τα ερωτηματολόγια, τότε μπορεί να γίνονται οι συνελεύσεις, ακόμη και μικρά προβλήματα μπορεί να βοηθήσει στο να εξομαλυνθούν».*

E2: *«Ο διευθυντής παίζει ουσιαστικό ρόλο να κατευθύνει, να εμπνεύσει και εάν είναι υποχρεωτικό από την πολιτεία να το επιβάλει, εάν βρει αντιρρήσεις συνδικαλιστικού τύπου ότι δεν κάνουμε τίποτε και μας καλύπτει η ομοσπονδία».*

E3: *«Νομίζω ότι η Διεύθυνση μπορεί να συντονίζει με κάποιο τρόπο αυτή τη διαδικασία και πιστεύω ότι και να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία. Δεν μπορεί απλά μόνο να συντονίζει, νομίζω ότι ο διευθυντής είναι κομμάτι της ... του συλλόγου και συνεπώς θα πρέπει να συμμετέχει και ο ίδιος στη διαδικασία».*

E4: *«Η διεύθυνση ασκεί την ηγεσία, είναι αυτή που δίνει το όραμα και ουσιαστικά αυτή θα παρακινήσει και θα ενεργοποιήσει τους συναδέλφους να συμμετέχουν σε όλο αυτό, να τους κάνει να θέλουν να συμμετέχουν».*

E5: *«Κυριαρχικός και καθοριστικός. Πρέπει να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής, δεν ξέρω πως θα το περάσει ...να εμπνεύσει ίσως, να μπορέσει δηλαδή να πείσει τον σύλλογο και να προίσταται της διαδικασίας επί της ουσίας, όχι απλά ορίζοντας τις ομάδες».*

E6: *«Είναι πολύ σημαντική, όπως είναι σε όλα και είναι και σε αυτό βέβαια. Εκεί θα δοκιμαστούν οι σχέσεις που έχει όλο τον χρόνο κλπ εάν είναι καλές ή όχι Πρέπει ο διευθυντής να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι αμερόληπτος, να σου εμπνέει ασφάλεια, είναι πολύ σημαντική».*

E7: *«Χρειάζεται συντονισμός και αυτό τον ρόλο πρέπει να τον αναλάβει η διεύθυνση του σχολείου. Ο Διευθυντής θα πρέπει να παρακινεί, αλλά να παρακινεί ουσιαστικά. Να παρακινεί μέσα από την επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό να παρακινεί μέσα από την εε θα λέγαμε την προβολή του έργου του εκπαιδευτικού από τη θετική ενίσχυση. Γενικότερα ο Διευθυντής θα πρέπει όχι απλά να συντονίζει, θα πρέπει να έχει και ο ίδιος βρει θα λέγαμε τα νήματα εκείνα που κινούν τις ισορροπίες και την επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορεί να κινητοποιήσει και να αναπτύξει συνεργατικές πρωτοβουλίες. θα πρέπει ο ίδιος ο διευθυντής να συμμετέχει σε*

ομαδικές δραστηριότητες και όχι μόνος του να κινεί τα πράγματα είτε να ηγείται των πραγμάτων».

E8: «Είναι πολύ ουσιαστικός. Καταρχήν ο διευθυντής του σχολείου φτιάχνει κλίμα το οποίο είναι απαραίτητο, χωρίς αυτό δεν μπορεί να γίνει τίποτα, δεν μπορεί να δουλέψει τίποτα, έστω και εάν έρθει ο κριτικός άλλος που μπορεί να είναι ο σύμβουλος ή οποιοσδήποτε χωρίς τον διευθυντή αφενός και αφετέρου είναι πολύ ουσιαστικός στην πράξη στην ποιότητα και στο βάρος που μπορεί να δώσει στη διαδικασία, δηλαδή μπορεί να ακυρωθεί στην πράξη η διαδικασία από τον διευθυντή του σχολείου. Επίσης, μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού».

E9: «Σαφέστατα πρέπει να έχει λόγο και ο λόγος του να μην είναι πάντα επιστημονικός, εννοώ ότι δεν μπορεί να έχει γνώση ειδικής διδακτικής για όλες τις ειδικότητες, αλλά σίγουρα θα πρέπει να έχει λόγο στα θέματα παιδαγωγικής».

E10: «Νομίζω απλά καθοδηγητικός. Σίγουρα η διεύθυνση του σχολείου έχει μια καλύτερη εικόνα για το τι γίνεται μέσα στο σχολείο. Θα μπορούσε να έχει λίγο παραπάνω βαρύτητα η κρίση της διεύθυνσης, αν θεωρήσουμε κιάλας ότι εμπιστευόμαστε και τη διεύθυνση, γιατί πολλοί δεν την εμπιστεύονται. Αλλά ...στα πλαίσια που μπορούμε να έχουμε εμπιστοσύνη σε αυτή τη διεύθυνση μπορεί να έχεις μια συνολικότερη οπτική σε όλα αυτά που εξετάζουμε».

E11: «Θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και θα πρέπει η διεύθυνση να προσφέρει τα τυπικά μέσα, να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο θέμα της παρακολούθησης επιμορφώσεων σε περίπτωση βέβαια που αυτό είναι εφικτό και δεν παρακωλύεται η λειτουργία του σχολείου και φυσικά να είναι δεκτικοί σε περίπτωση που προσκληθεί κάποιος να μιλήσει στο σχολείο, σε περίπτωση που ζητηθούν υπολογιστές, εποπτικά μέσα, για να μπορέσουν να κάνουν αυτό που σχεδιάζουν».

E12: «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ δύσκολη η θέση του διευθυντή γιατί είπαμε ότι έχει να κάνει με το πλαίσιο, είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του. Για μένα δεν νομίζω ότι πρέπει να στηριχθεί η αξιολόγηση στον διευθυντή».

E13: «Σε αυτή τη διαδικασία παρατήρησα ότι ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο και οι υποδιευθυντές. Εδώ βέβαια μπαίνει και το ερώτημα για τη σχολική μονάδα πως λειτουργεί σήμερα στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας, αν μπορεί να είναι αυτοδύναμη η σχολική μονάδα, όλα αυτά βέβαια έχουν σχέση με το θεσμικό πλαίσιο που είπατε, το νομοθετικό πλαίσιο και τι αρμοδιότητες έχει ο διευθυντής τελικά. Στο θέμα ας το πω της ηγεσίας ο διευθυντής δίνει τον τόνο της διαδικασίας, γραφειοκρατικό, ερευνητικό, ας δούμε πώς μπορούμε να αλλάξουμε το σχολείο ή ένα τόνο ας το κάνουμε βρε παιδί μου, μας το ζητάνε. Εάν ο διευθυντής δεν έχει και στυλ τέτοιου είδους ηγεσίας, δηλαδή να λύνει προβλήματα, να εμπνέει, να στηρίζει ο ίδιος τη διαδικασία, να μπορεί να μοιράσει δουλειές αλλά να ξέρει τη δουλειά, πριν από τον άλλον, όχι να την διεκπεραιώνει η διαδικασία της ΑΣΜ θα είναι προβληματική».

E14: «Είναι καταλυτικός ο ρόλος της Διεύθυνσης. Και είναι πάρα πολύ σημαντικό ο Διευθυντής να έχει ιδέα σε σχέση με το τι είναι η ΑΑ, να είναι και ο ίδιος γνώστης, να έχει καταρτιστεί και ο ίδιος πάνω σε όλα αυτά για να προλαμβάνονται και λάθη, να προλαμβάνονται, πως να το πω τώρα εεε πράγματα που μπορεί να κάνει κανείς και να είναι άτοπα. Όπως επίσης θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό τον ρόλο της Διεύθυνσης στο να κατανοήσει το πως θα πλασάρει την ΑΑ στους μαθητές για να έχει αποτέλεσμα, πως

θα δείξει την ΑΑ στους γονείς για να έχει αποτέλεσμα χάρια στους εκπαιδευτικούς. Γιατί έτσι όπως το έζησα εγώ λίγο διαφορετικά να ετίθετο στους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της ΑΑ μπορεί να είχαμε εντελώς διαφορετική εξέλιξη στη συνέχεια. Άρα ο ρόλος του είναι καταλυτικός, πρέπει να ξέρει, να έχει εμπλακεί στην όλη διαδικασία, να γνωρίζει πάρα πολύ καλά και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και τις τεχνικές και τις μεθόδους που θα ακολουθήσει προκειμένου όλο αυτό το πράγμα να έχει αποτέλεσμα. Είναι ο συντονιστής της όλης προσπάθειας και δεν είναι διευκολυντικός και καθοδηγητικός μόνο ο ρόλος του είναι σημαντικός, γιατί αυτός είναι που θα εισάγει την κουλτούρα της αξιολόγησης στους μαθητές και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς».

Η Ερώτηση 22: «Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης στη διαδικασία ΑΣΜ;».

Ο ερευνητής θεώρησε σκόπιμο να υποβάλει μια συμπληρωματική ερώτηση, προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα του ρόλου του κριτικού φίλου και τη δυνατότητα του σχολικού φίλου να ανταποκριθεί σε αυτόν. Η ερώτηση διατυπωνόταν ως εξής: «Αν λάβουμε υπόψη μας και τα όσα έχουν ειπωθεί στο προηγούμενο σχέδιο της ΑΑ για τον ρόλο του κριτικού φίλου και στη βιβλιογραφία, πιστεύετε στην αναγκαιότητά του κριτικού φίλου; Μπορεί αυτόν τον ρόλο να τον παίξει ο σχολικός σύμβουλος, κατά τη γνώμη σας;» Θα πρέπει, βέβαια, να ληφθεί υπόψη ότι το διάστημα διεξαγωγής των συνεντεύξεων συνέπεσε με την ανακοίνωση λήξης της θητείας των σχολικών συμβούλων με το τέλος του σχολικού έτους και κατάργηση του συγκεκριμένου θεσμού.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προέκυψαν τα εξής ζητήματα: α) αποτίμηση της συμμετοχής των σχολικών συμβούλων στις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ, β) οι βασικές παράμετροι του ρόλου του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία της ΑΣΜ και γ) ο ρόλος του κριτικού φίλου.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, έξι από τους ερωτώμενους (Ε1, Ε2, Ε3, Ε6, Ε10, Ε11) θεωρούν προβληματική ή ακόμη και ανύπαρκτη την παρουσία του στις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ. Οι υπόλοιποι δεν έχουν θετική εικόνα, απλά δεν αναφέρονται καθόλου στο ρόλο του κατά το παρελθόν, καθώς η ερώτηση δεν ζητούσε κάτι τέτοιο. Βέβαια δεν αμφισβητείται από κανέναν η αναγκαιότητα του συμβουλευτικού του ρόλου στην ΑΣΜ.

Σε σχέση με το δεύτερο ζήτημα, ως βασικοί παράμετροι του ρόλου του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης τίθενται:

- Η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες ΑΣΜ (Ε4, Ε6) να είναι ηθελημένη και να μην αποτελεί υποχρέωση που απορρέει εκ της θέσεώς του (Ε1).
- Η κατάλληλη επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων και η ενεργός ενασχόλησή τους με το ζήτημα της ΑΣΜ (Ε3, Ε7) πρέπει να αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάληψη ρόλου στη διαδικασία ΑΣΜ (Ε2, Ε4).
- Η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου στην προώθηση της διαδικασίας ΑΣΜ (Ε4).
- Η θεσμοθέτηση της συμμετοχής του στη διαδικασία ΑΣΜ (Ε5).

- Η ανάληψη ρόλου εξωτερικού (E9) και ταυτόχρονα εσωτερικού παρατηρητή (E6).
- Ο περιορισμός των πολλαπλών και πολύπλευρων αρμοδιοτήτων του, για να είναι αποτελεσματικός (E7, E10).
- Ο συμβουλευτικός χαρακτήρας του ρόλου του (E10, E11, E14) προτάσσεται έναντι του αξιολογητή (E3).

Σε σχέση με το τρίτο ζήτημα, δεν αμφισβητείται η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου και δεν διατυπώνεται αντίρρηση ως προς την ανάληψη του ρόλου αυτού από τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης. Η E1 κάνει λόγο για την αναγκαιότητα του κριτικού φίλου, ενώ η E13 προβληματίζεται για την αποδοχή του από τη σχολική κοινότητα. Εξάιρεση αποτελεί η θέση του E9, ο οποίος δεν αποδέχεται την ύπαρξη ενός εξωτερικού παρατηρητή με όρους μάρκετινγκ, σε αντίθεση με την E8 που θεωρεί απαραίτητο τον εξωτερικό αξιολογητή. Ως προϋποθέσεις για την άσκηση του ρόλου του κριτικού φίλου αναφέρονται:

- Ο συνδυασμός του γνωστικού αντικείμενου της αξιολόγησης και της παιδαγωγικής κατάρτισης (E8).
- Να είναι εξωτερικός συνεργάτης, αλλά εντός της εκπαίδευσης (E9).
- Να συνεργαστεί, να υλοποιήσει δράσεις στη σχολική μονάδα, να ενταχθεί στη σχολική διαδικασία (E10).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: *«Πιστεύω ότι είναι σημαντικός. Η εμπειρία μου δεν είναι καλή από αυτό γιατί όπως σας είπα ο σχολικός σύμβουλος στην ουσία δεν συμμετείχε σε αυτό. Καταγράφηκαν κάποιες παρουσίες του, οι οποίες δεν υπήρξαν καν στην πραγματικότητα, γιατί έτσι έπρεπε να γίνει. Σαφώς όμως μπορεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Πιστεύω στην αναγκαιότητα ενός κριτικού φίλου, το αν θα είναι ο σύμβουλος αυτός που θα παίζει αυτόν τον ρόλο εξαρτάται από τον ίδιο. Υπάρχουν σύμβουλοι οι οποίοι υποχρεούνται εκ της θέσεώς τους να κάνουν τη σχετική ενημέρωση στα σχολεία, αλλά αν κάνει τη σχετική ενημέρωση και συγχρόνως λέει: κοιτάζτε είμαι υποχρεωμένος να την κάνω και εγώ είμαι με το μέρος σας και δεν πιστεύω στην αποτελεσματικότητα της ΑΑ σαφώς αυτοακυρώνεται».*

E2: *«Η δική μου εμπειρία είναι εντελώς αρνητική, δεν λειτούργησε καθόλου στη διαδικασία, δεν ήταν ενημερωμένοι, δεν είχαν καν διαβάσει το υλικό του τότε Π.Ι. Έτσι όπως είναι ο θεσμός του συμβούλου τώρα δεν μπορεί να συμβάλει. Πρέπει να επιμορφωθεί και μάλιστα αρκετά και να ασχοληθεί ενεργά με αυτό το θέμα. Η εμπειρία μου τουλάχιστον δείχνει ότι με τους νυν όρους δεν μπορεί».*

E3: *«Νομίζω ότι μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία, καθώς εγώ είμαι υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης δηλαδή δεν θεωρώ ότι μια αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνεται πάντα αντικειμενικά από τα μέλη τα οποία αποτελούν την κοινότητα. Βέβαια να επισημάνουμε εδώ ότι ο ρόλος του συμβούλου Παιδαγωγικής ευθύνης τότε ήταν ανύπαρκτος και τώρα νομίζω ότι δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα. Επομένως, μάλλον θα πρέπει να δραστηριοποιηθεί περισσότερο και να καθοδηγεί με κάποιο τρόπο τη διαδικασία. Νομίζω ότι μπορεί να συμμετέχει και στη διαδικασία για παράδειγμα αν μιλήσουμε για τη φάση της ετεροπαρατήρησης μπορεί να είναι παρών εεε Χωρίς βέβαια*

αυτό να σημαίνει ότι αξιολογεί το έργο του εκάστοτε εκπαιδευτικού με την έννοια του συμβούλου που είχαμε κατά το παρελθόν».

E4: «Είναι πολύ γενικό έτσι όπως ακούγεται και έχει συζητηθεί. Θα μπορούσε να αναλάβει την επιμόρφωση, αν την έχει βέβαια έτσι. Θα μπορούσε να είναι αυτός ο οποίος θα βοηθά την διεύθυνση στο να περάσει ... το όραμα και τα λοιπά θα μπορούσε να έχει ρόλο».

E5: «Μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, αλλά δεν ξέρω πως μπορεί να θεσμοθετηθεί αυτό, δεν το ξέρω».

E6: Δεν τον είδαμε, δεν έπαιξε κανένα ρόλο. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, να συμπληρώσει τα κενά εκεί που δεν υπάρχει επιμόρφωση σχετικά με την ΑΑ, και θα μπορούσε. Βέβαια, δεν μπορεί να παίζει ρόλο μόνο στην ΑΑ, θα μπορούσε να παίζει ρόλο εάν εμφανιζόταν τακτικά και στη διάρκεια όλου του χρόνου. Δεν μπορεί να εμφανίζεται μόνο στην αξιολόγηση, γιατί τότε γίνεται εντελώς εξωτερικός παράγοντας, γιατί τότε γίνεται μεν εξωτερικός, αλλά είναι και εσωτερικός ταυτόχρονα. Θα πρέπει να έχει παίζει και τους δύο ρόλους όλο τον χρόνο».

E7: «Ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης έτσι όπως είναι τώρα τα πράγματα, στην ουσία με τα τόσα πολλά σχολεία που έχει την παιδαγωγική τους ευθύνη δεν μπορεί να καταφέρει σημαντικά πράγματα. Ο ρόλος του θα ήταν σημαντικός αν είχε οπωσδήποτε λιγότερα σχολεία και εάν η δική του επιμόρφωση ήταν ανάλογη της διαδικασίας της ΑΑ. Ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης δεν μπορεί να είναι παράλληλα και σχολικός σύμβουλος του ή των γνωστικών αντικειμένων της ειδικότητάς του, για να μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε ζητήματα παιδαγωγικής ευθύνης και τέτοια ζητήματα είναι και η εισαγωγή της καινοτομίας και η εισαγωγή της ΑΑ της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι αποκλειστικά και μόνο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου και τίποτα παραπάνω».

E8: «Νομίζω ότι είναι απαραίτητος ένας εξωτερικός αξιολογητής, δεν μπορεί κανένα σύστημα εκπαιδευτικό ή άλλο σύστημα να αξιολογηθεί από τα στοιχεία τα δικά του εεε το ποιος θα είναι αυτός είναι ένα ζήτημα, αλλά το ότι πρέπει να υπάρχει για μένα δεν είναι ζήτημα εεε σίγουρα δεν ξέρω εάν είναι ο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης γιατί δεν έχει την άποψη του αντικείμενου, επομένως κάποιος που θα μπορεί να συνδυάζει το αντικείμενο της αξιολόγησης και την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση».

E9: «Εξωτερικός συνεργάτης με την έννοια του μάρκετινγκ θα κάνει τα σχολεία επιχειρήσεις, κάτι τέτοιο δεν χρειάζεται. Το σχολείο δεν είναι επιχείρηση. Εξωτερικός παρατηρητής με την έννοια του σχολικού συμβούλου, ή όπως αλλιώς θα ονομάζεται ο νέος θεσμός είναι χρήσιμο, γιατί είναι εξωτερικός της σχολικής μονάδας, αλλά εντός της εκπαίδευσης. Οι σχολικοί σύμβουλοι έκαναν αρκετά πράγματα υποστηρικτικά, ίσως ο νέος θεσμός τα οργανώσει καλύτερα, γιατί τα όσα έκαναν επαφίενταν περισσότερο στη φιλοτιμία τους».

E10: «Αυτή τη στιγμή καθ' όσον ξέρω, δεν έχει κανένα ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία. Αν τυχόν του έχει ανατεθεί αυτό, εγώ δεν τον έχω δει κάπου (γέλιο). Ωστόσο θεωρώ ότι είναι πάρα πολλά τα σχολεία, για να τα ελέγξει ένας άνθρωπος εεε ο ρόλος του φυσικά θα μπορούσε να είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, αλλά νομίζω ότι δεν μπορεί ένας άνθρωπος από μόνος του να ελέγξει τα πάντα. και σε τόσο μικρό διάστημα. Για να κάνει

σωστά τη δουλειά του αυτός ο άνθρωπος θα πρέπει να παρακολουθεί το σχολείο στενά και για αρκετό χρονικό διάστημα, πράγμα το οποίο δεν μπορεί να γίνει».

E11: «Έτσι όπως είναι τώρα τα πράγματα γενικά δεν βλέπω να υπάρχει. Εντάξει τον σχολικό σύμβουλο τον βλέπω σπάνια και δεν εμπλέκεται σε αυτές τις διαδικασίες. Θα μπορούσε όμως εφόσον υποτίθεται ότι έχει περισσότερες γνώσεις θα ήταν καλό να έρθει να παρακολουθήσει τέτοιες διαδικασίες, ώστε να κάνει κάποια σχόλια, είτε επαινετικά εάν είναι καλή η διαδικασία είτε με σκοπό να βελτιωθούμε. Τώρα δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει αυτό όπως έχουν τα πράγματα».

E12: «Θα μπορούσε να έχει καθοριστικό ρόλο».

E13: «Πολύ καίριο το ερώτημα, εάν και δεν ξέρουμε τι θα συμβεί με την εξέλιξη του θεσμού. Έτσι όπως είναι τώρα. Δεν μπορεί να έρθει ένας που δεν ξέρει το σχολείο, που δεν έχει νοιαστεί ποτέ για το σχολείο και να παραστήσει τον κριτικό φίλο. Είναι ένα πρόσωπο a priori ανεπιθύμητο όσο και αν ο διευθυντής τον πλασάρει και όσο και αν αυτός είναι καλός. Πρέπει ο άνθρωπος αυτός να έχει μια συνεργασία με τους καθηγητές του σχολείου και από πριν και όχι γεια σας τώρα ήρθα. Πρέπει να είναι παρών στα σχολικά δρώμενα, και όχι να τον καλούμε στις γιορτές του σχολείου μόνο. Πρέπει δηλαδή να υλοποιηθούν και δράσεις από κοινού, θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να λερωθεί και αυτός, να μπει στην τάξη να τον παρατηρήσουμε ... να μπει στη σχολική διαδικασία».

E14: «Δεν θεωρώ ότι είναι αρνητικός, δεν θεωρώ όμως ότι μπορεί να κάνει και πάρα πολλά με την έννοια ότι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική μονάδα είναι αυτοί που τη ζουν στην καθημερινότητά της και αυτοί που ζουν και τα παιδιά στην καθημερινότητά του. Και ως εκ τούτου θεωρώ λοιπόν ότι αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν εάν έχουν κάποιες επιπλέον γνώσεις και να λύσουν απορίες που και εγώ είχα, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση ... Δηλαδή μπορεί να είναι συμβουλευτικός καθαρά ο ρόλος τους και κυρίως σε πράγματα πώς να το πω τώρα σε πράγματα διαδραστικά, αλλά δεν θεωρώ ότι στην υλοποίηση μπορεί να καταφέρει καλύτερα κανείς παρά μόνο ο ίδιος ο σύλλογος, εάν έχει βέβαια συγκεκριμένη στόχευση και συγκεκριμένο προσανατολισμό».

Στις δύο επόμενες ερωτήσεις επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο των μαθητών και των γονέων στη διαδικασία ΑΣΜ. Σε αντιδιαστολή με τον ρόλο της διεύθυνσης και του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης η συμμετοχή των συγκεκριμένων ομάδων στις διαδικασίες ΑΣΜ δεν φαίνεται να είναι τόσο δεδομένη.

Η Ερώτηση 23: «Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών στη διαδικασία ΑΣΜ;».

Από τις απαντήσεις προκύπτουν τα εξής ζητήματα: α) η αναγκαιότητα της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία ΑΣΜ και β) οι βασικές προϋποθέσεις για την άσκηση του ρόλου τους.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι δώδεκα από τους δεκατέσσερις, αποδέχεται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία της ΑΣΜ. Οι δύο, που διαφωνούν, όπως και κάποιοι από αυτούς που συμφώνησαν με τη συμμετοχή τους, εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις που καθιστούν προβληματική τη συμμετοχή τους, όπως: την ηλικία (E9, E10), την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης

(E9, E10, E11, E14), την έλλειψη ωριμότητας (E10), τη δυνατότητα χειραγώγησής τους, καθώς και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν (E10, E14). Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αιτιολογεί τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της ΑΣΜ ως εξής:

- Από τη συμμετοχή τους στην προηγούμενη διαδικασία ΑΣΜ προέκυψαν σημαντικά ευρήματα (E2).
- Χωρίς τη συμμετοχή τους δεν έχει νόημα η διαδικασία ΑΣΜ (E3), καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας (E8, E12, E14).
- Αξιολογούνται από τους καθηγητές τους, άρα θα πρέπει να μπορούν να αυτοαξιολογούν (E4).
- Έχουν πάρα πολύ καλό κριτήριο (E5).
- Πρέπει να έχουν ισότιμη συμμετοχή σε διαδικασίες που τους αφορούν άμεσα (E7).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, τίθενται οι εξής προϋποθέσεις για την άσκηση του ρόλου τους:

- Η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη, όταν διερευνώνται στο πλαίσιο ΑΣΜ συγκεκριμένοι τομείς (E1) και επειδή αξιολογείται η μαθησιακή διαδικασία που απευθύνεται σε αυτούς (E3, E5, E7, E8).
- Η γνώμη τους πρέπει να αποτυπώνεται με τη χρήση των κατάλληλων ερωτηματολογίων (E2).
- Πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες αξιολόγησης, ώστε να αξιολογούν το γραπτό τους, τον εαυτό τους, αλλά και τη θέση τους στο σχολικό περιβάλλον (E4, E12, E14).
- Πρέπει να αποκτήσουν κουλτούρα αξιολόγησης (E6, E14).
- Μπορούν να αξιολογούν τη διδασκαλία, όχι όμως τον εκπαιδευτικό (E8, E13).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: *«Υπάρχουν τομείς στους οποίους ο ρόλος τους είναι σημαντικός και δεν μπορούν να λείπουν. Όταν για παράδειγμα διερευνώνται οι σχέσεις στο σχολείο ή το κλίμα δεν μπορούν ούτε οι μαθητές».*

E2: *«Εκτιμώ ότι πρέπει να έχουν λόγο, απαραιτήτως να έχουνε λόγο. Επομένως η διανομή ερωτηματολογίων είναι εκ των ων ουκ ανευ. Οι μαθητές πρέπει να έχουν οπωσδήποτε γνώμη. Πρέπει να έχουν φτιαχτεί με τον επιστημονικό τρόπο που απαιτείται τα ερωτηματολόγια, ναι πρέπει να έχουν γνώμη Έχουμε την εμπειρία από την προηγούμενη διαδικασία που δώσαμε ερωτηματολόγια στους μαθητές και είδαμε πράγματα που κανείς δεν τα υποψιαζόταν».*

E3: *«Προφανώς χωρίς τους μαθητές δεν έχει νόημα μια ΑΣΜ. Αυτοαξιολογούμε τις δράσεις ενός σχολείου οι οποίες γίνονται από τους μαθητές, αξιολογούμε το έργο μας το οποίο χρειάζεται μαθητές Άρα νομίζω ότι είναι αυτονόητο χωρίς μαθητές δεν μπορεί να υπάρξει μία τέτοια διαδικασία».*

E4: *«Θα μπορούσαν να συμμετάσχουν επίσης. Αφού αξιολογούνται από τους καθηγητές τους δεν μπορούν να αυτοαξιολογηθούν; Εξάλλου οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι το ζητούμενο νομίζω. Προσπαθούμε να τους κάνουμε να μπορούν να αξιολογήσουν το*

γραπτό τους, τον εαυτό τους, γιατί όχι και γενικότερα τη θέση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον;».

E5: «Ο ρόλος των μαθητών είπαμε ότι πρέπει να υπάρχει στην ΑΑ γιατί τους αφορά και νομίζω ότι έχουν πάρα πολύ καλό κριτήριο».

E6: «Ναι, ναι το πιστεύω ακράδαντα αυτό. Εγώ παλιότερα, στα πρώτα χρόνια που δίδασκα, έδινα φόρμες για να αξιολογήσουν εμένα ανώνυμα τα παιδιά, μετά με τις δουλειές και με τα χρόνια, το παράτησα. Πιστεύω ότι πρέπει να τους καλλιεργηθεί αυτή η κουλτούρα οπωσδήποτε. Και στο εξωτερικό γίνεται στα πανεπιστήμια και στη μέση εκπαίδευση. Πρέπει να είναι ένας δείκτης, ένας δείκτης οπωσδήποτε».

E7: «Βεβαίως οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της ΑΑ και πρέπει να εμπλακούν ενεργά όχι μόνο στη διαδικασία της ΑΑ, αλλά όπως εμπλέκονται στις δράσεις και όπως οι δράσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο θα πρέπει να αξιώνουν ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και όχι οι μαθητές να χρησιμοποιούνται για ένα παιδαγωγικό άλφα αποτέλεσμα το οποίο δεν έχει καμία σημασία τις περισσότερες φορές για την ίδια τη σχολική μονάδα».

E8: «Θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία ενεργά. Να αξιολογήσουν όχι τον εκπαιδευτικό, αλλά τη διδασκαλία. Είναι ένας παράγοντας και αυτοί της μαθησιακής διαδικασίας, δεν μπορεί να μην τους ακούσεις».

E9: «Αυτό είναι δίκαιο μαχαίρι τώρα εεε ναι θεωρητικά πρέπει να έχουν από την άλλη επειδή ακριβώς είναι σε ηλικίες εύπλαστες και δεν έχουν διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα μπορούν εύκολα να χειραγωγηθούν. Δεν μπορώ να δώσω σαφή απάντηση».

E10: «Λίγο δύσκολο να βάλεις τώρα τους μαθητές να μπουν σε όλο αυτό. Είναι το σύστημα έτσι δομημένο που δεν έχουν μπει σε διαδικασίες και δεν ξέρουν τι γίνεται. Είναι ίσως λίγο πιο υποκειμενικοί στην κρίση τους και ίσως αξιολογήσουν κάποιους δείκτες ή κάποια πράγματα συναισθηματικά... δεν είμαι και τόσο σίγουρη για τον ρόλο των μαθητών, δεν έχω πειστεί, δεν είναι τόσο ώριμοι, για το τι θα μπορούσαν να αξιολογήσουν και πόσο μπορούν να είναι αντικειμενικοί στην κρίση τους σε κάποιους δείκτες. Ας πούμε, αν κληθούν οι μαθητές να αξιολογήσουν τους διδάσκοντες, ίσως δεν αξιολογήσουν αντικειμενικά, αλλά με βάση το συναίσθημά τους με γνώμονα ίσως αν συμπαθούν τον συγκεκριμένο άνθρωπο ή όχι, αν συμπαθούν το μάθημα ή όχι».

E11: «Ναι φυσικά. Θα μπορούσαν, ίσως όμως να μην έχουν αυτή την ωριμότητα».

E12: «Έχει ένα ενδιαφέρον αυτό. Βέβαια πρέπει να έχουν μία φωνή σε εισαγωγικά, τουλάχιστον να τους εκπαιδύσουμε στο να μπορέσουν να κρίνουν».

E13: «Είναι ένα θέμα το θέμα των μαθητών. Πρέπει ως ένα σημείο. Δεν μπορούν να αξιολογούν τον καθηγητή, μπορούν να αξιολογούν το μάθημα, σε καταστάσεις που έχω ζήσει στο πανεπιστήμιο που αξιολογούσαν οι φοιτητές τον καθηγητή τους και κρίνονταν πολλά πράγματα από την αξιολόγησή τους γινόταν ποιος θα βάλει τον μεγαλύτερο βαθμό. Το δώσε μου για να σου δώσω στρεβλώνει το όλο σύστημα και τα παιδιά είναι πολύ έτοιμα να μπουν σε τέτοιες διαδικασίες. Τα παιδιά μπορούν να αξιολογούν το μάθημα, με μια έννοια να αξιολογούν και τον εαυτό τους, δηλαδή να ξεκινάμε από εκεί, να αποκτήσουν μια γενικότερη κουλτούρα αξιολόγησης αρχικά».

E14: «Πιστεύω ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία και οι μαθητές. Είναι σημαντική η γνώμη τους. Αυτοί είναι που... εμείς χειριζόμαστε και βεβαίως πρέπει να έχουν άποψη πάνω στο θέμα, αρκεί επαναλαμβάνω να τους έχουμε δώσει μια κουλτούρα

αξιολόγησης που μπορεί να ξεκινήσει και στα πλαίσια του μαθήματος, δηλαδή να μάθουν και οι ίδιοι και στην ΑΑ τη δική τους και στην ετεροαξιολόγηση των συμμαθητών τους και σιγά σιγά να ξεκινήσουν να αξιολογούν και τον εκπαιδευτικό. Έτσι απότομα να βάλουμε τον μαθητή να αξιολογεί δεν νομίζω ότι είναι σε θέση να το κάνει».

Η Ερώτηση 24: «Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία ΑΣΜ;».

Σε αντιστοιχία με τον ρόλο των μαθητών και για τους γονείς προκύπτουν τα ίδια ζητήματα: α) η αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονιών στη διαδικασία ΑΣΜ και β) οι βασικές προϋποθέσεις για την άσκηση του ρόλου τους.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι δώδεκα από τους δεκατέσσερις, αποδέχεται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία της ΑΣΜ. Οι δύο (Ε5, Ε6) από τους διαφωνούντες, προσδιορίζουν ως παράγοντες που καθιστούν προβληματική τη συμμετοχή τους: τη διαφορετική εικόνα που έχουν για το παιδί τους (Ε5) και την περιορισμένη επαφή που έχουν με την τάξη (Ε5, Ε6) και το σχολείο (Ε6). Οι Ε9 και Ε11 δεν αιτιολογούν την αντίθεσή τους στη συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία ΑΣΜ. Οι υπόλοιποι δώδεκα αιτιολογούν τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της ΑΣΜ ως εξής:

- Η διαδικασία ΑΣΜ θα είναι ελλιπής χωρίς τη συμμετοχή των γονιών (Ε2, Ε4, Ε8), γιατί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας (Ε14).
- Έχουν αποδείξει τη σημασία της συμβολής τους μέσα από τη συμμετοχή του συλλόγου τους σε δράσεις του σχολείου (Ε3).
- Επηρεάζουν τη στάση των ανήλικων παιδιών τους (Ε4).
- Πρέπει να έχουν πρόσβαση σε διαδικασίες του σχολείου (Ε10) μέσα από τα συλλογικά τους όργανα (Ε7).
- Έχουν τη δική τους οπτική για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου (Ε7).
- Είναι δημότες, μπορεί να ασκήσουν πίεση για τη βελτίωση των υποδομών του σχολείου και να υποστηρίξουν συλλογικές δράσεις (Ε13).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, οι υπόλοιποι δώδεκα ερωτώμενοι θέτουν ως προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία ΑΣΜ:

- Η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη, όταν διερευνώνται στο πλαίσιο ΑΣΜ συγκεκριμένοι τομείς (Ε1) και όταν αναπτύσσονται δράσεις συλλογικού χαρακτήρα από τη σχολική κοινότητα (Ε3, Ε13).
- Είναι απαραίτητη η ενημέρωσή τους (Ε10), ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στους στόχους της διαδικασίας (Ε1) για την άρση προκαταλήψεων (Ε10).
- Η γνώμη τους πρέπει να αποτυπώνεται με τη χρήση κατάλληλων μέσων (Ε2).
- Πρέπει να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, για να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα (Ε4).
- Απαιτείται κουλτούρα, προκειμένου να ξεφύγει από το ατομικό, το δικό του πρόβλημα, το δικό του παιδί (Ε12).

- Δεν θα πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολόγηση των καθηγητών (E13).
- Μέσα στην ΑΣΜ εμπεριέχεται και η ΑΑ του δικού τους ρόλου ως γονέων των μαθητών (E14).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: «Σε ορισμένους τομείς μπορούν να έχουν ρόλο, αρκεί και οι ίδιοι σαφώς να έχουν την ενημέρωση που χρειάζεται, ιδίως σε ότι αφορά τους στόχους και να κατανοήσουν ότι στόχος της όλης διαδικασίας είναι το πως θα γίνει το σχολείο καλύτερο, όταν το κατανοήσουν αυτό πιστεύω ότι μπορούν να συμμετάσχουν με τρόπο υπεύθυνο».

E2: «Πρέπει να έχουν γνώμη για το σχολείο μέσω των ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων, αλλά οι συνεντεύξεις είναι δύσκολο να γίνουν με τους γονείς. Βέβαια και τα ερωτηματολόγια από αυτά που δώσαμε επέστρεψαν πολύ λίγα. Τώρα που υπάρχουν τα ηλεκτρονικά μέσα θα μπορούσε να υπάρξει μια πλατφόρμα. Νομίζω ότι χωρίς τους γονείς πάλι θα είναι η δουλειά ελλιπής».

E3: «Νομίζω ότι μπορούν να συμβάλλουν και ήδη νομίζω ότι αυτό που επισημαίνω ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να αναδεικνύεται και από τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων σε διάφορες δράσεις του σχολείου. Επομένως νομίζω ότι και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχουν και αυτοί ένα λόγο. Νομίζω ότι όταν πρόκειται για το παιδί μας ίσως δεν είμαστε τόσο αντικειμενικοί. Μία συλλογική όμως συμμετοχή των γονέων είναι πιο ενδιαφέρουσα».

E4: «Πιστεύω ότι πρέπει να συμμετέχουν. Έχουν λόγο. Τα παιδιά είναι ανήλικα και οι γονείς σαφώς επηρεάζουν και τη στάση τους ως μαθητές και απέναντι στους καθηγητές τους. Πιστεύω ότι μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων τα αποτελέσματα θα είναι καλύτερα».

E5: «Αυτό δεν ξέρω, νομίζω ότι είναι επικίνδυνο (γέλιο) γιατί οι γονείς επειδή δεν μπορούν να ξέρουν τι γίνεται στην τάξη, έχουν άλλη εικόνα για το παιδί τους και δεν ξέρω απλώς μπορεί ίσως να κάνουν μια έκθεση, να αλλά νομίζω ότι δεν πρέπει να έχει βαρύτητα (γέλιο)».

E6: «Εγώ δεν τους θεωρώ καθόλου απαραίτητους. Δεν είναι μέσα στο σχολείο και δεν είναι μέσα στην τάξη. Ο γονιός μπορεί να έχει και άλλα όχι, ο μαθητής είναι ο κρίσιμος παράγων».

E7: «Οι γονείς πρέπει να έχουν πρόσβαση στο σχολείο, όχι μόνο σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους, αλλά και σε διαδικασίες του σχολείου μέσα από τα συλλογικά τους όργανα. Πιστεύω ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν και μπορούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να διατυπώσουν τη δική τους οπτική για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του σχολείου. Οποσδήποτε χρειάζεται στην ΑΑ και είναι απαραίτητη».

E8: «εεε σίγουρα υπάρχουν πολλά ερωτηματικά για τη συμμετοχή των γονέων, είναι ένας παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας και μάλιστα ένας παράγοντας στον οποίο, από όλα τα έτη φθίνοντας προς το Λύκειο, στηρίζεται όλο το σύστημα. Δεν μπορείς ούτε και αυτούς να τους βγάλεις απέξω, γιατί προφανώς υπάρχουν ακραίες απόψεις σε όλες τις ομάδες οι οποίες συνεργάζονται στην εκπαίδευση, το τελικό αποτέλεσμα όμως ίσως δείχνει κάποια πράγματα και από εκεί που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, νομίζω ότι είναι απαραίτητοι και αυτοί».

E9: «Οι γονείς πρέπει να έχουν σίγουρα ρόλο αφού για τα παιδιά τους συζητάμε, αλλά νομίζω ότι σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να είναι αμέτοχοι. Αν έπρεπε κάποιος να συμμετάσχει περισσότερο θα ήταν οι μαθητές».

E10: «Όπως προείπα είμαι θετική στο να μπου οι γονείς. Οι γονείς πρέπει να είναι κοντά στο σχολείο και να συμμετέχουν στις διαδικασίες που αφορούν αυτό. Αρκεί να είναι και αυτοί σωστά ενημερωμένοι και όχι προκατειλημμένοι».

E11: «Νομίζω πως όχι. Επικίνδυνοι δεν νομίζω να είναι, απλά να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συνεργάζονται μαζί μας, ώστε να φέρουμε εις πέρας μια τέτοια διαδικασία. Πιο ενεργό ρόλο δεν νομίζω ότι μπορούν να έχουν».

E12: «Και αυτό είναι πολύ μεγάλο θέμα. Έχει και αυτό να κάνει με την κουλτούρα του γονέα, όπως με την κουλτούρα του παιδιού, την κουλτούρα του καθηγητή. Ένας γονέας που δεν έχει μια τέτοια κουλτούρα, δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να κάνει μια κριτική, που να δώσει κάτι στην κατάσταση. Δηλαδή εάν δεν μπορεί να φύγει από το ατομικό του, από το δικό του παιδί, από το δικό του πρόβλημα και να φτάσει σε μια γενίκευση δεν θα μπορέσει να συνεισφέρει κάτι στη διαδικασία».

E13: «Εγώ θεωρώ ότι οι γονείς έχουν ένα ρόλο, γιατί είναι δημότες, δηλαδή στο θέμα που εμπλέκεται ο δήμος,, οι γονείς έχουν και παραέχουν. Επίσης έχω παρατηρήσει ότι είναι μεγάλη δύναμη πίεσης προς τη βελτίωση, κτιριακή, υποδομών κλπ του σχολείου. Δεν θεωρώ ότι οι γονείς είναι εκεί για να αξιολογούν τους καθηγητές ή τους τρόπους διδασκαλίας, είναι εκεί για να στηρίζουν τις δομές, να υποστηρίζουν δράσεις του σχολείου, αλλά και να προτείνουν συλλογικές δράσεις, όμως να μην υπαγορεύουν στους καθηγητές πράγματα, γιατί και αυτό το έχω ζήσει».

E14: «Θεωρώ ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας οι γονείς και βεβαίως και έχουν άποψη και εγώ γονιός είμαι και σε μερικά πράγματα, όχι ως προς όλα, θα μπορούσα και εγώ να εκφέρω άποψη για το τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει στο σχολείο του παιδιού μου και να εκφέρω άποψη για το πως μπορεί μερικά πράγματα να βελτιωθούν. Θεωρώ επίσης ότι η ΑΑ σε σχέση με τους γονείς τους δίνει και μια δυνατότητα να αυτοαξιολογηθούν οι ίδιοι ως γονείς. Δηλαδή κάποιες από τις ερωτήσεις που είχαμε βάλει και εμείς στο ερωτηματολόγιο τους έθετε μπροστά στις δικές τους ευθύνες, πόσο ασχολούνται με τα παιδιά τους, πόσο συχνά επιλέγουν να έρθουν στο σχολείο ή έρχονται μόνο για να πάρουν τους βαθμούς, πόσο έχουν επιδιώξει μια συνεργασία με κάποιον εκπαιδευτικό που είδαν ότι το παιδί τους είχε πρόβλημα μαζί του ή που είδαν ότι στο συγκεκριμένο μάθημα δεν τα πήγαινε καλά ή πως επιδίωξαν μια συνεργασία ή να ακούσουν τον εκπαιδευτικό να τους πει τη γνώμη για το παιδί τους και για τη μελλοντική του εξέλιξη, τις δυνατότητές του. Δηλαδή θεωρώ ότι η ΑΑ τον γονιό δεν τον βάζει μόνο να αξιολογήσει το σχολείο, είναι μια ΑΑ και του ίδιου γιατί και αυτός είναι κομμάτι της σχολικής κοινότητας».

5.4.4. Απόψεις για τον ρόλο του Πειραματικού σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ

Όπως αναφέρθηκε και στην προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα ΠΠΣ αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους της λειτουργίας τους, σύμφωνα με το άρθρο 50 του ν. 3966 (24/05/2011). Σε αυτό το πλαίσιο θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί πώς

αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου τον ρόλο του στη διαδικασία ΑΣΜ και υποβλήθηκε στους ερωτώμενους:

Η **Ερώτηση 25**: «Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμμετοχή ενός Πειραματικού σχολείου στη διεξαγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ;».

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (ακόμη και η Ε5, Ε6 που είχαν αρνηθεί να συμμετάσχουν στην πιλοτική φάση) θεωρούν ότι το πειραματικό σχολείο πρέπει και μπορεί να παίξει πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία ΑΣΜ. Για τον προσδιορισμό του ρόλου του Πειραματικού σχολείου χρησιμοποιούνται τα εξής επίθετα: θεσμικός (Ε2), πρωτοποριακός (Ε4, Ε10), καίριος (Ε7), πρότυπος (Ε8), κεντρικός (Ε8), συντονιστικός (Ε9). Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα εξής ζητήματα: α) αιτιολόγηση της συμμετοχής του Πειραματικού σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ και β) βασικές παράμετροι ως προς την άσκηση του ρόλου του.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, οι ερωτώμενοι αιτιολογούν τη συμμετοχή του Πειραματικού σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ ως εξής:

- Αποτελεί δικαίωση της ύπαρξής του (Ε1).
- Μπορεί να συμβάλει λόγω των πρακτικών που έχει αναπτύξει στην προηγούμενη φάση και του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών του (Ε2, Ε9, Ε11).
- Υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και θα προκύψουν λιγότερες αντιρρήσεις σε σχέση με τα άλλα σχολεία (Ε4).
- Είναι θεσμοθετημένη η συμμετοχή του (Ε5).
- Συμφωνεί με τον ρόλο του ως Πειραματικό (Ε6, Ε8, Ε14) και τον σκοπό λειτουργίας του (Ε7).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, ως βασικές παράμετροι της συμμετοχής του Πειραματικού σχολείου στη διαδικασία ΑΣΜ τίθενται:

- Δεν μπορεί να ηγηθεί και να αναλάβει την προώθηση της διαδικασίας, γιατί θα αντιδράσουν τα άλλα σχολεία (Ε1).
- Μπορεί να εμπλέξει τα υπόλοιπα σχολεία, μέσω σεμιναρίων και επιμόρφωσης (Ε1, Ε7).
- Να αναλάβει θεσμοθετημένα την ενημέρωση των σχολείων της περιοχής (Ε2).
- Να μην διαφοροποιηθεί από τα άλλα σχολεία (Ε3)
- Η διαδικασία να ξεκινήσει από τα Πειραματικά, προκειμένου να κριθεί και να αναδιαμορφωθεί, όπου χρειάζεται (Ε3, Ε6, Ε7, Ε10, Ε11, Ε13).
- Η πιλοτική εφαρμογή θα μπορούσε να ξεκινήσει από τα Πειραματικά (Ε2, Ε4, Ε5).
- Να μη δέχεται να εφαρμόσει χωρίς κριτική, όσα του προτείνονται (Ε10, Ε12).
- Μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας (Ε12).
- Να αξιολογηθεί εάν πληροί τον ρόλο του ως Πειραματικό σχολείο (Ε14).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: «Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή ενός πειραματικού σχολείου, δεν μπορεί να δικαιώσει την ύπαρξή του ένα πειραματικό σχολείο εάν απέχει από τη διαδικασία, εάν δεν συμμετέχουν τα πειραματικά τότε ποιος θα συμμετέχει; Βέβαια δεν μπορεί να ηγηθεί και να αναλάβει την προώθηση της ΑΣΜ γιατί πιστεύω ότι και για λόγους άμυνας τα άλλα σχολεία θα αντιδρούσαν, αλλά όταν για παράδειγμα εφαρμόζεται ένα σχέδιο δράσης που αφορά την οργάνωση τάξης και περιλαμβάνει την οργάνωση σεμιναρίων, επιμορφώσεων κλπ σαφώς ένα πειραματικό σχολείο μπορεί να εμπλέξει τα υπόλοιπα σχολεία».

E2: «*Νομίζω ότι είναι εκ των ων ουκ ανευ. Έτσι και αλλιώς οφείλει το σχολείο αυτό να δείξει τον δρόμο, εάν ξαναγίνει πιλοτική φάση, αλλά και να μη γίνει οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν γιατί εδώ υπάρχουν κατά τεκμήριο άνθρωποι που έχουν ασχοληθεί με έρευνα και ξέρουν εκ των προτέρων πως γίνεται σε κάθε περίπτωση μπορούν να διδάξουν και τους υπόλοιπους. Άλλωστε αυτό ήταν και ένα από τα βασικά εμπόδια που δεν γινόταν στα άλλα σχολεία, καθώς δεν ξέρουν πώς γίνεται η έρευνα, πως συντάσσεται το ερωτηματολόγιο, πώς γίνεται η καταγραφή, η αποδελτίωση όλα αυτά. Το πειραματικό πρέπει να παίζει ένα ρόλο νομίζω και θεσμικά, όχι δηλαδή στη διάθεση του εκάστοτε διευθυντή. Οφείλει να έχει θεσμοθετηθεί ότι το Πειραματικό θα ενημερώνει τα σχολεία της περιοχής γι' αυτά τα πράγματα».*

E3: «*Νομίζω ότι εδώ δεν θα πρέπει να το διαφοροποιήσουμε από τα υπόλοιπα σχολεία. Θεωρώ όμως ότι εάν υπάρχει περίπτωση να εφαρμοστεί πάλι αυτή η διαδικασία καλό θα ήταν να ξεκινήσει από τα πειραματικά, να εφαρμοστεί, να κριθεί και να αναδιαμορφωθεί, ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί και στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες».*

E4: «*Θεωρώ ότι υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης γενικότερα σε αυτά τα σχολεία δεδομένου ότι και αυτοί που είμαστε αυτή τη στιγμή έχουμε ήδη αξιολογηθεί και άρα θα μπορούσαμε να παίζουμε σημαντικό ρόλο πρωτοποριακό. Δεν υπάρχουν οι αντιρρήσεις που υπάρχουν ίσως σε άλλα σχολεία, ξεκινάμε από διαφορετικό επίπεδο. Η πιλοτική εφαρμογή θα μπορούσε σίγουρα να αρχίσει από εδώ».*

E5: «*Νομίζω ότι το είχαν συζητήσει τότε. Νομίζω ότι είναι δίκαιο, δηλαδή αν ξεκινήσει από κάπου, ας ξεκινήσει από τα πειραματικά. Εξάλλου είναι θεσμοθετημένο».*

E6: «*Φαντάζομαι θα μπορούσε να την εφαρμόσει πρώτο και μετά να συμβάλει να δημιουργηθούν εκ νέου τα κριτήρια, όπου διαπιστωθούν προβλήματα στη διαδικασία. Γι' αυτό άλλωστε αυτός είναι ο ρόλος του, να την εφαρμόσει πρώτο και εάν διαπιστωθούν κενά στη διαδικασία στα φυλλάδια, στους δείκτες κλπ θα μπορούσε να πει εδώ δεν δουλεύει, να κάνει προτάσεις».*

E7: «*Αυτό αποτελεί καίριο ζήτημα γιατί δεν είναι μόνο το ερώτημα το πως αντιλαμβανόμαστε τη συμμετοχή του πειραματικού σχολείου στη διαδικασία της ΑΑ, αλλά ακόμη παραπέρα πώς αντιλαμβανόμαστε τη λειτουργία ενός πειραματικού σχολείου στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Ποιος είναι ο ρόλος του Πειραματικού σχολείου; Ποιος είναι ο ρόλος που του επιτρέπεται να έχει σήμερα; Ο ρόλος του Πειραματικού σχολείου είναι μόνο να δέχεται φοιτητές για τη διδακτική τους άσκηση ή να παίρνει μαθητές από διαφορετικές περιοχές διενεργώντας κλήρωση ή εξετάσεις; Ο ρόλος του Πειραματικού σχολείου είναι καίριος γιατί έχει αυτόν ακριβώς τον σκοπό να εφαρμόσει πρώτο, να αναδεικνύει τις δυσκολίες, τα τρωτά σημεία τέτοιων διαδικασιών*

καινοτόμων, όπως μπορεί ως καινοτομία να εισαχθεί η ΑΑ της σχολικής μονάδας. Μπορεί λοιπόν η διαδικασία στα Πειραματικά σχολεία να λειτουργήσει όχι όπως την προηγούμενη φορά πιλοτικά και στην ουσία υποχρεωτικά, γιατί στην προηγούμενη φάση τα πειραματικά σχολεία μπήκαν στη διαδικασία, σύρθηκαν στην ουσία στη διαδικασία στο πλαίσιο της μοριοδότησης και στο πλαίσιο της επικείμενης αξιολόγησης τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το Πειραματικό σχολείο θα είναι αυτό που μπορεί να οργανώσει και σχέδια δράσης και πειραματικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς και άλλων σχολείων και θα μπορούσε να αναδείξει τα προβληματικά σημεία οποιασδήποτε τέτοιου είδους εκπαιδευτικής πολιτικής».

E8: «Κοιτάζτε θα μιλήσω εκτός συνέντευξης, *off the record*, το πειραματικό σχολείο είναι ένα όραμα, θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να δουλεύει κάποιος σε ένα πειραματικό σχολείο, εάν ο ίδιος δεν έχει ένα όραμα, είναι ένα όραμα το οποίο σου απαγορεύουν να υλοποιήσεις εε θεωρητικά ο ρόλος του πειραματικού σχολείου είναι προφανώς ως ο ρόλος του ... προτύπου, δηλαδή εφαρμόζει, αξιολογεί, προτείνει, δηλαδή ο ρόλος του πειραματικού σχολείου πρέπει να είναι πολύ κεντρικός σε αυτό».

E9: «Το Πειραματικό σχολείο, το προσωπικό εννοώ, υποτίθεται ότι έχει μια εμπειρία σε αυτά τα είδη των ΑΑ και θα μπορούσε να έχει ίσως και ένα συντονιστικό ρόλο, τοπικά στην περιοχή, όχι γενικότερα».

E10: «Το λέει και το όνομά τους πειραματικά είναι, πρέπει να είναι πρωτοπόρα και να είναι ... να μπαίνουν μέσα σε τέτοιες διαδικασίες και να αξιολογούν ακόμη και τις διαδικασίες, εάν κάτι δεν είναι σωστά δομημένο να έχουν προτάσεις απέναντι σε αυτό. Σίγουρα να είναι φάροι για τα υπόλοιπα σχολεία, όχι όμως να δεχόμαστε τα πάντα χωρίς κρίση».

E11: «Πιστεύω ότι απλά από το Πειραματικό θα πρέπει να ξεκινήσει η εφαρμογή, εξ ορισμού υποτίθεται ότι δοκιμάζουμε νέες μεθόδους, αλλά θα πρέπει να ξεκινήσει από εμάς έτσι ώστε να μπορέσει να επεκταθεί και σε άλλα σχολεία εφόσον η διαδικασία πετύχει σε εμάς και αποδειχθεί ωφέλιμη».

E12: «Ναι έχουνε ρόλο. Μπορεί να αξιοποιηθούν τα Πειραματικά από την αρχή μέχρι το τέλος της διαδικασίας. Αλλά όχι να είναι κάτι ξένο προς αυτούς, δηλαδή να τους φορτωθεί κάτι να κάνουν ακόμα, δηλαδή μια έτοιμη φόρμα που σκέφτηκε κάποιος και απλά το Πειραματικό θα υλοποιήσει, σύμφωνα με τις οδηγίες που του έχουνε δώσει».

E13: «Σε ένα Πειραματικό σχολείο, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να καταγραφούν πριν κυκλοφορήσουν αλλού τα θέματα αξιολόγησης που εμφανίζονται, δηλαδή καταλληλότητα κριτηρίων, αξόνων, ερωτηματολόγια αν είναι σωστά, λάθος, πώς αντέδρασαν οι γονείς, τα παιδιά, οι καθηγητές, αυτά όλα πρέπει να σταθμιστούν μέσα στο Πειραματικό σχολείο και να γίνουν και προτάσεις, να συγκεντρωθούν προτάσεις για την αξιολόγηση του συστήματος. Αυτό θέλει και μια διαδικασία αναστοχασμού της αξιολόγησης μέσα στο Πειραματικό σχολείο, ίσως καταγραφών κάποιων πραγμάτων, ανακοινώσεων, ώστε να μη λέμε το έκανε το Πειραματικό και πάμε παρακάτω. Το έκανε το Πειραματικό και έβγαλε αυτά, αναδιαρθρώνουμε και πάμε παρακάτω περιμένοντας τι πρέπει να βγουν από άλλες μονάδες με άλλα χαρακτηριστικά».

E14: «Θεωρώ ότι τα Πειραματικά σχολεία εφόσον προωθούν την πρωτοτυπία, την καινοτομία θα έπρεπε να συμμετέχουν, σαφώς πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα ΑΣΜ και μάλιστα θα έπρεπε ενδεχομένως να έχουν και διαφορετικό ... κάποιους

επιπλέον δείκτες, εφόσον είναι πειραματικά σχολεία και εφόσον ο ρόλος τους είναι λίγο πιο προωθημένος από τον ρόλο των υπόλοιπων σχολείων. Δηλαδή δείκτες όπως: τι το καινούριο έφεραν, τι το καινούριο προωθούν. Αυτό μπορούμε να το βρούμε και σε ένα άλλο λύκειο, αλλά στο πειραματικό σχολείο είναι από τα πράγματα που πρέπει να αξιολογηθεί γιατί είναι πειραματικό. Δηλαδή όλους τους τομείς που κάνουν τη διαφορά εφόσον είναι πειραματικό».

5.4.5. Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ

Από την ενότητα που αναφέρεται στις προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, δεν θα μπορούσε να λείπει η διερεύνηση των προϋποθέσεων για την επιτυχή υλοποίησή του. Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί την τελική ερώτηση της παρούσας έρευνας, καθώς αποτελεί στην ουσία μία επιλογή ή μια σύνοψη απόψεων των ερωτωμένων, που ήδη έχουν αναπτύξει σε άλλα ερωτήματα, καθώς οι προϋποθέσεις υλοποίησης ενός συστήματος ΑΣΜ σχετίζονται με διαστάσεις και των τεσσάρων αξόνων. Οποσδήποτε έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον οι προϋποθέσεις που επιλέγουν να αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτοί την τελευταία ερώτηση.

Η Ερώτηση 26: *«Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ;»*

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι προϋποθέσεις τίθενται με βάση τους εξής παράγοντες: α) τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία (E1, E3, E6, E10, E11, E14), β) τη μορφή της αξιολόγησης (E2), γ) τον ρόλο του διευθυντή (E2, E5), δ) τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν (E3, E9), ε) τον στόχο (E4, E10), στ) τα κίνητρα (E4, E6), ζ) το κλίμα (E5, E12), η) την αντικειμενικότητα (E6, E10), θ) την αναγκαιότητα (E7), ι) τον χαρακτήρα του σχολείου (E7, E13), ια) την υποστήριξη (E7, E8).

Με βάση αυτούς τους παράγοντες τίθενται οι εξής προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση ενός συστήματος ΑΣΜ:

- Η πίστη των εμπλεκόμενων στη σημασία της διαδικασίας (E1, E6, E11).
- Ο συνδυασμός της ΑΣΜ με την εξωτερική αξιολόγηση (E2, E3, E8).
- Ο ρόλος του διευθυντή για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (E2, E5).
- Να μην έχει προαιρετικό χαρακτήρα (E2).
- Συνδιαμόρφωση κριτηρίων από ειδικούς και από όσους συμμετέχουν (E3).
- Σαφής στόχευση και παροχή κινήτρων (E4, E6).
- Να υπάρχει κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης (E5, E6, E11, E12).
- Να συνδεθεί με τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου (E5).
- Η σχολική κοινότητα να αντιληφθεί την αναγκαιότητα της ΑΣΜ, προκειμένου να προκύψει η απαιτούμενη κουλτούρα καινοτομίας, που θα οδηγήσει σε ένα ανοιχτό σχολείο (E7).
- Οι εκπαιδευτικοί να ηγηθούν της πρωτοβουλίας ΑΣΜ (E7).
- Αυτονομία σχολικής μονάδας (E7, E13).
- Σταθερές εκπαιδευτικές πολιτικές (E7).
- Επιμόρφωση (E7, E8, E9, E13).
- Στελέχωση με επιστημονικά κριτήρια (E8).

- Δυνατότητα τροποποίησης εργαλείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (E9).
- Αντικειμενικότητα (E6, E10).
- Μετααξιολόγηση – Αξιολόγηση της δράσης ΑΣΜ (E10).
- Να έχει ως αφητηρία μια κουλτούρα καινοτομίας και αλλαγής (E13).
- Διάθεση από όλους τους εμπλεκόμενους για ΑΑ και αλλαγή (E14).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ως εξής:

E1: *«Να πιστεύουν οι εμπλεκόμενοι στη σημασία αυτής της διαδικασίας... εάν δεν πιστεύουν ότι πραγματικά μπορεί να ωφελήσει τότε δεν θα εργαστούν, δεν θα συμμετάσχουν υπεύθυνα εεε και δεν θα βοηθήσουν στο να καταγραφεί η πραγματικότητα, άρα και να εξευρεθούν και ουσιαστικές λύσεις».*

E2: *«Βασική προϋπόθεση που είπα πριν να συνδυαστεί με εξωτερική αξιολόγηση, αλλιώς δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει, θα είναι αστεία θα λέμε πόσα α/σ έχουμε και εάν έχουμε καλά εργαστήρια. Το δεύτερο είναι να υπάρχει το όραμα και η διάθεση του διευθυντή να την πραγματώσει και να εμπνεύσει τον σύλλογο και βέβαια να πάψει όποιου είδους εξωσχολική παρέμβαση συνδικαλιστικού τύπου και να σταματήσει το προαιρετικό γιατί στην ελληνική διοίκηση αλλά και παντού σε όλο τον κόσμο το προαιρετικό δεν μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Θα εμφανιστούν ελάχιστα δημόσια σχολεία, όπως και έγινε, γιατί στα ιδιωτικά είναι άλλη ιστορία».*

E3: *«Νομίζω ότι το πως αυτο- αξιολογούμε έχει να κάνει με τα κριτήρια. Τα κριτήρια θα πρέπει να συνδιαμορφώνονται από αυτούς οι οποίοι σαφώς κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης αλλά και από αυτούς οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και όπως ανέφερα και πριν θεωρώ ότι μία αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να εμπλέκει και ανθρώπους οι οποίοι δεν σχετίζονται άμεσα με την ίδια σχολική μονάδα, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχουν και παράγοντες εξωτερικοί, οι οποίοι με κάποιο τρόπο θα αξιολογούν πιο υποκειμενικά το έργο που γίνεται σε ένα σχολείο».*

E4: *«Ο στόχος της αξιολόγησης ή μάλλον η σαφής στόχευση της αξιολόγησης είναι μία από τις προϋποθέσεις. Τα κίνητρα θα πρέπει ουσιαστικά να βρεθούν τρόποι να θέλουν όλοι να το κάνουν, να πειστούν για τα οφέλη που θα έχει αυτή η διαδικασία, ότι θα βγουν όλοι κερδισμένοι».*

E5: *«Να έχουμε καλό κλίμα, να μπορεί δηλαδή ο διευθυντής να δημιουργήσει και να ... χειριστεί τον σύλλογο έτσι ώστε να έχουμε ένα καλό κλίμα, να το περάσει δηλαδή με έναν τρόπο που να είναι... να το αποδεχτούν τελικά, δεν ξέρω πρέπει να έχει μια πολιτική εν πάσει περιπτώσει και μια ευστροφία σε αυτό εεε, να υπάρχει συνεργασία για πράγματα σαν τους δείκτες κλπ τα οποία δεν τα ξέρουμε εμείς και δεν μπορούμε να τα ξέρουμε εεε και να συνδεθεί κάπως με την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, το συμφέρον των παιδιών και όχι τόσο ας πούμε με βαθμολογική εξέλιξη, τώρα βέβαια τη βαθμολογική εξέλιξη μπορεί να πρέπει και να τη βάλουν δεν ξέρω, αλλά αν συνδεθεί με το πειραματικό και είναι υποχρέωσή μας».*

E6: *«Να πείσεις τους ανθρώπους ότι αξίζει να το κάνουν, να τους κάνεις να το θέλουν και να υπάρχει γι' αυτό και κάποιου είδους ανταμοιβής, να υπάρχουν κίνητρα, να*

διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, το κλίμα και τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα».

E7: «Η βασικότερη προϋπόθεση όλων που είπαμε και πριν είναι ότι τέτοιες διαδικασίες δεν γίνονται επιβεβλημένα και υποχρεωτικά. Το σχολείο, η σχολική κοινότητα πρέπει να αντιληφθεί ως αναγκαιότητα την ΑΑ για να μπορέσει να αλλάξει πράγματα ή να εισάγει καινούρια πράγματα που θα βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης και στην ουσία θα ... αναδείξουν δράσεις που θα το συνδέσουν και θα συμβάλουν στο άνοιγμά του στην ευρύτερη κοινωνία. Χρειαζόμαστε ένα ανοιχτό σχολείο, χρειαζόμαστε ένα σχολείο που να γνωρίζει ποιο πραγματικά είναι, που να γνωρίζει τις δυνατότητές του και τι μπορεί να κάνει, να γνωρίζει τις αδυναμίες του. Πρέπει λοιπόν να προκύψει η ΑΑ ως αναγκαιότητα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και βέβαια οι εκπαιδευτικοί σε αυτό πρέπει να πρωτοστατήσουν, πρέπει να ηγηθούν στο να αναπτυχθούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες ΑΑ στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Από την άλλη μεριά βέβαια χρειαζόμαστε επιμόρφωση, ενδοσχολική, εξ αποστάσεως δεν ξέρω, και μια άλλου τύπου λειτουργία της σχολικής μονάδας και όλα αυτά σε ένα γενικότερο ζητούμενο και το ζητούμενο είναι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και η σταθερότητά τους. απαιτείται σταθερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, για να μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει αυτόνομα, να μπορεί να αναπτύξει πρωτοβουλίες χωρίς τον φόβο της αξιολόγησής του και της αξιολόγησης του προσωπικού του ή της υποχρηματοδότησής του».

E8: «Θεωρώ απαραίτητη την επιμόρφωση, απαραίτητη και θεωρώ απαραίτητη τη στελέχωση όλης της διαδικασίας με αυτά τα άτομα που ανέφερα, με κατάλληλους διευθυντές, με κατάλληλους εξωτερικούς αξιολογητές, και όταν λέω κατάλληλους εννοώ και σε τυπικά προσόντα και σε αποδοχή όχι στο επίπεδο της φιλίας ή της προσωπικής σχέσης, αποδοχής στο επίπεδο της επιστημονικότητας».

E9: «Προϋπόθεση επιμόρφωσης και προϋπόθεση φόρμουλας που να έχει προβλέψει παραμέτρους τροποποίησης, να υπάρχουν δηλαδή δυνατότητες διαμόρφωσης των εργαλείων ανάλογα με τη σχολική μονάδα».

E10: «Η αντικειμενικότητα σίγουρα, το να περιλαμβάνει αρκετούς παράγοντες ανθρώπινους, να μπουν όλοι δηλαδή μέσα στη διαδικασία, να εμπλέξει όλη τη σχολική κοινότητα, να υπάρχει μετά από όλο αυτό το πράγμα αξιολόγηση του προγράμματος και να δέχονται κριτική και προτάσεις από τους εμπλεκόμενους εεε και όλο αυτό να βγαίνει και προς τα έξω όμως, δηλαδή δεν φτάνει εμείς να το κάνουμε πρέπει να φαίνεται τι είναι όλο αυτό που κάναμε και τι είναι αυτό που θέλαμε να αλλάζουμε ... δηλαδή μας έβαλαν σε μια διαδικασία χωρίς να ξέρουμε τι έγινε εν τέλει. Που είναι τα αποτελέσματα της ΑΑ που κάναμε, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, δεν το είδαμε ποτέ. Όλο αυτό το σύστημα να βγαίνει προς τα έξω, να είναι ανοικτό προς το κοινό, δεν είναι κάτι για να το βλέπει το υπουργείο, είναι κάτι για να το βλέπουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, οι γονείς, οι μαθητές, οι διδάσκοντες, ο έξω κόσμος, τι είναι όλο αυτό που σε βάζει να κάνεις».

E11: «Φαντάζομαι ότι θα πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές εεε από τον σύμβουλο δεν ξέρω, θα πρέπει να μας δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες και απαραίτητη προϋπόθεση επίσης είναι να συνεργαστούν, να είναι δεκτικοί και να το

αντιμετωπίσουν θετικά όλοι οι συνάδελφοι, όχι με διάθεση κριτικής, αλλά με διάθεση να έχουμε απλά κάποια καλά αποτελέσματα».

E12: «Να υπάρχει ένα πάρα πολύ καλό κλίμα, ένα φιλικό κλίμα προς τον εκπαιδευτικό, προς τον σύλλογο, προς το σχολείο, προς τους μαθητές».

E13: «Εγώ θα έλεγα, ανάλογα με την κουλτούρα του σχολείου, καλό είναι να ξεκινήσουμε από κουλτούρες ανανέωσης διδασκαλίας, των προγραμμάτων μας, των ομίλων μας, να ξεκινήσουμε με αυτές τις λογικές, ώστε να κάνουμε ένα ρήγμα στο τείχος, να υπάρξει μια κουλτούρα από αυτά, να υπάρξει μια γενικότερη επιμόρφωση σε συστήματα αξιολόγησης, να γίνουν διαδικασίες συλλόγου, τι θέλουμε, που θα πάμε το σχολείο και να μην είναι κοροϊδία. Εμείς εδώ μπορεί να θέλουμε να πάμε εκεί το σχολείο, αλλά όταν σου κατεβάζει το υπουργείο παιδείας στοχοθεσία ειδική κοροϊδεύομαστε. Εάν δεν δώσεις μια αυτονομία στις σχολικές μονάδες τι νόημα έχει αυτή η ΑΑ, χρειάζεται μια καλή επιμόρφωση και χρειάζεται επίσης το σχολείο αυτά που διαπιστώνει θα τα κάνει κάτι, διότι διαφορετικά κουβαλάμε ‘το κιβώτιο του Άρη Αλεξάνδρου’».

E14: «Οι βασικές προϋποθέσεις είναι να έχουν διάθεση, ή μάλλον εγώ μία βασική προϋπόθεση θα έβαζα να έχουν διάθεση όλοι να δουν την αλήθεια σε σχέση με τον εαυτό τους και σε σχέση με το χώρο της δουλειάς τους και να είναι πρόθυμοι να την αλλάξουν να την βελτιώσουν. Εγώ αυτό βάζω ως βασική προϋπόθεση τίποτε άλλο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα ως προς τις διαδικασίες ΑΣΜ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι έχουν μεσολαβήσει οκτώ χρόνια από την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής ΑΣΜ, τέσσερα χρόνια, στα οποία έχει σταματήσει η οποιαδήποτε διαδικασία ΑΣΜ, την απαξίωσή της, αλλά και την επαναφορά του ζητήματος, ιδιαίτερα τη φετινή σχολική χρονιά (2017-2018) και θεωρώντας ότι βαίνουμε προς την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ κατά την επόμενη σχολική χρονιά, θεωρήσαμε σκόπιμο, στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, να μελετήσουμε την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενες διαδικασίες και μέσω αυτών τις δυνατότητες που μπορεί να διαθέτουν, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα νέο πρόγραμμα ΑΣΜ.

Από τη διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, προέκυψε η κατηγοριοποίησή τους σε ομάδες ανάλογα με τις διαδικασίες ΑΣΜ που συμμετείχαν, γεγονός που αιτιολογεί και την πραγματοποίησή της παρούσας έρευνας. Μπορεί, λοιπόν, το δείγμα της έρευνας να προέρχεται από ένα και μόνο σχολείο, απαρτίζεται όμως από όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες ΑΣΜ, που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: α) 2010- 12: Πιλοτική φάση του προγράμματος ΑΕΕ-ΑΣΜ, β) 2012-13: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πειραματικών σχολείων, γ) 2013-2014: Αξιολόγηση Πειραματικών σχολείων με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, δ) 2013-2014: Υποχρεωτική φάση του προγράμματος ΑΕΕ – ΑΣΜ. Επομένως, το δείγμα περιλαμβάνει όλες τις δυνατές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βίωσαν δια της συμμετοχής τους τη διαδικασία ΑΣΜ από το 2010 έως το 2014.

Έχει σημασία το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αρκετά χρόνια μετά, προσδιορίζουν με ακρίβεια το χρονοδιάγραμμα και το περιεχόμενο των διαδικασιών αυτών, δηλαδή τα στάδια της ΑΣΜ (διαγνωστική, διερευνητική φάση), καθώς και τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης. Αυτό δείχνει ότι ασχολήθηκαν εκτενώς με τις διαδικασίες, οι οποίες αποτέλεσαν μέρος της καθημερινότητάς τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Παρατηρούμε ότι, παρόλο που στην πιλοτική φάση, η συμμετοχή του σχολείου ήταν προαιρετική, υπήρξαν αντιδράσεις που αποδίδονται στο γενικότερο αρνητικό κλίμα που είχε διαμορφωθεί στον εκπαιδευτικό χώρο εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης. Η διαμόρφωση του συγκεκριμένου κλίματος εκείνης της περιόδου αποδίδεται κυρίως στην επιβολή της διαδικασίας «εκ των έξω», στην απουσία οικειοποίησης της, λόγω της αδυναμίας έκφρασης γνώμης και παρέμβασης στα εργαλεία και στον ρόλο του συνδικαλιστικού σωματείου των εκπαιδευτικών. Η απόφαση για τη συμμετοχή του συγκεκριμένου σχολείου στην πιλοτική φάση συνδέεται με την υιοθέτηση της δημοσιούπαλληλικής νοοτροπίας υπακοής και εφαρμογής των αποφάσεων και επιχειρείται να παρουσιαστεί ως υποχρέωση που απορρέει από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου. Άλλωστε, στη διαδικασία της πιλοτικής φάσης δεν καλούνται να συμμετάσχουν τα πειραματικά σχολεία, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, αλλά όσα σχολεία το επιθυμούν. Εφόσον, λοιπόν, δεν

προτάσσεται ο πειραματικός τους χαρακτήρας ως βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, είναι λογικό να προκύψουν αντιδράσεις, και να αμφισβητηθεί ακόμη και ο πιλοτικός χαρακτήρας της διαδικασίας ΑΣΜ. Αντίθετα η υποχρεωτική διαδικασία ΑΣΜ με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης αφορούσε μόνο τα Πειραματικά σχολεία και τα διαφοροποιούσε από τα υπόλοιπα. Επίσης είχε πλέον θεσμοθετηθεί η ΑΣΜ (ν. 3966/2011) ως βασική παράμετρος της λειτουργίας των Πειραματικών σχολείων.

Εκτός από τη διερεύνηση της συμμετοχής τους, στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις/δεξιότητες ΑΑ, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα πρόγραμμα ΑΣΜ στο μέλλον. Με βάση τον ρόλο που άσκησαν, τις συνεργασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν, κατά την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ αναζητήσαμε, εάν απέκτησαν κάποια ιδιαίτερη «τεχνογνωσία» ή εξειδικευμένη γνώση, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές διαδικασίες ΑΣΜ.

Όσον αφορά στους ρόλους που άσκησαν, και οι δύο ρόλοι, συντονιστής και παρατηρητής είναι απαραίτητοι για την υλοποίηση της διαδικασίας της ΑΣΜ, προκύπτει όμως ένας ευρύτερος προβληματισμός για τον φορέα, τα κριτήρια και την αναγκαιότητα ανάθεσής τους. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάληψη του ρόλου του συντονιστή, ο οποίος ανατίθεται είτε λόγω της θέσης ευθύνης που κατέχουν στη σχολική μονάδα, είτε των ιδιαίτερων γνώσεων που διαθέτουν και διαμορφώνει ή συντηρεί υπάρχουσες σχέσεις ιεραρχίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα ρόλο που τους ανατίθεται από τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (διευθυντή και σύλλογο διδασκόντων), ο οποίος τους επιφορτίζει με την ευθύνη συντονισμού της διαδικασίας, αλλά και τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Ο συγκεκριμένος ρόλος τους κατατάσσει στην αμέσως επόμενη, μετά τον διευθυντή βαθμίδα, στο πλαίσιο μιας ιεραρχίας που αρχίζει να εξυφαίνεται και στη διαδικασία της ΑΣΜ, όπως συμβαίνει και σε άλλες διαδικασίες. Επομένως, όπως ανατίθεται η διαδικασία της ΑΣΜ από την προϊστάμενη αρχή (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έτσι ανατίθεται και ο συγκεκριμένος ρόλος από την «προϊστάμενη αρχή» του σχολείου σε αυτούς που θα τον υπηρετήσουν καλύτερα. Βέβαια, η ανάθεση του συγκεκριμένου ρόλου προκύπτει ως αναγκαιότητα και στο πλαίσιο των ομάδων που συστήνονται για την εύρυθμη λειτουργία τους.

Αντίθετα, ο ρόλος του παρατηρητή στο πλαίσιο της διαδικασίας της ΑΣΜ και της ετεροπαρατήρησης διδασκαλιών συναδέλφων της ίδιας ή συναφούς ειδικότητας είναι ένας ρόλος που ανέλαβαν όλοι όσοι συμμετείχαν σε αυτές τις διαδικασίες. Βέβαια, στις ειδικότητες με περισσότερα από δύο άτομα (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί), πάλι ορίζεται από τα όργανα διοίκησης του σχολείου συντονιστής, προκειμένου να επιτευχθεί η σύνταξη της τελικής έκθεσης, που θα αποσταλεί από την κάθε ειδικότητα για την υλοποίηση της συνολικής δράσης.

Παρατηρείται η απουσία αναφοράς στο καίριο για την υλοποίηση της διαδικασίας ΑΣΜ ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή, που καλείται να αποτιμήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να προτείνει δράσεις που θα είναι αποτέλεσμα συλλογικών διαδικασιών (Σολομών, 1999· Macbeath, 2005).

Η ανάπτυξη συνεργασιών αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ, καθώς αποτελούν συστατικό τους στοιχείο. Το ζήτημα, βέβαια, είναι εάν αυτές οι συνεργασίες συστήνονται ως επιβεβλημένες από τη διαδικασία ή αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αναγκαιότητας της ΑΣΜ για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης. Πρόκειται για συνεργασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Στην ουσία υπαγορεύονται στο πλαίσιο εκτέλεσης μιας ακόμη εξωδιδασκτικής δραστηριότητας, που τους έχει ανατεθεί και συναποφασίζονται σε συνεδρίαση του συλλόγου. Διαπιστώσαμε ότι δεν επιχειρείται κανενός είδους αιτιολόγηση της ένταξής των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες ομάδες, αλλά γίνεται μόνο αναφορά στον σκοπό της σύστασής τους, τη συγκέντρωση, δηλαδή, των απαραίτητων εμπειρικών δεδομένων (ποσοτικών κυρίως) για τη σύνταξη της έκθεσης ΑΑ του σχολείου τους.

Οι συνεργασίες περιορίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και δεν αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως οι πρωταγωνιστές του όλου εγχειρήματος της ΑΣΜ, το οποίο φαίνεται να επωμίζονται εξολοκλήρου. Αποτελεί δικό τους έργο, δική τους υποχρέωση. Παρόλο που αφορά την αυτοαξιολόγηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας και όχι μόνο του δικού τους εκπαιδευτικού έργου, φαίνεται ότι βαραίνει κυρίως τους ίδιους, ενώ η διεύθυνση του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος απλά παρακολουθούν, ελέγχουν και αναθέτουν. Επίσης, δεν παρατηρείται ανάπτυξη συνεργασιών με τους μαθητές και τους γονείς, των οποίων η δραστηριότητα για την ΑΣΜ εξαντλείται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή την παραχώρηση συνεντεύξεων.

Η διαδικασία, όμως, της ΑΣΜ προϋποθέτει και τη χρήση συγκεκριμένων προτεινόμενων εργαλείων, η αποστολή των οποίων μαζί με τις σχετικές εγκυκλίους από το υπουργείο Παιδείας για την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ, συμπληρώνει τη διαδικασία ανάθεσης της συγκεκριμένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας. Από τα είδη των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την ΑΣΜ και τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν βελτιωτικά σε αυτά ή να χρησιμοποιήσουν νέα, μπορέσαμε να διαπιστώσουμε εάν η υλοποίηση της ΑΣΜ απαιτεί συγκεκριμένη τεχνογνωσία και εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν με τις γνώσεις που διαθέτουν. Τα εργαλεία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, φύλλα παρατήρησης, φόρμες παρατήρησης) και στο πληροφοριακό υλικό που μπορεί να προκύψει από τα βιβλία του σχολείου (πρακτικό, βιβλίο εσόδων-εξόδων, βιβλίο υλικού, ημερολόγιο σχολικής ζωής). Στην ουσία δεν απαιτούν ιδιαίτερη τεχνογνωσία, αλλά δεν παρέχουν και οι γνώσεις που αποκομίζουν από τη χρήση τους τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν δικά τους εργαλεία.

Ως προς την αποδοχή και τη χρησιμοποίηση των εργαλείων διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11 από τους 14) χρησιμοποίησε τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της απουσίας επιμόρφωσης σε σχέση με την ΑΣΜ, δεν διαθέτουν δυνατότητες/δεξιότητες κατασκευής νέων εργαλείων, ούτε βέβαια αποκτούν. Τα προτεινόμενα εργαλεία προβάλλονται ως περισσότερο αξιόπιστα και στην ουσία επιβάλλεται η χρήση τους,

όπως και όλες οι άλλες διαδικασίες. Ακόμη και αυτοί που αναφέρονται στη χρήση νέων εργαλείων εννοούν κάποιες απαραίτητες τροποποιήσεις που έκαναν στα προτεινόμενα εργαλεία. Υπό τις υπάρχουσες συνθήκες, διαπιστώνεται ότι δεν μπορούσε να γίνει ουσιαστική παρέμβαση για την τροποποίησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ανάλογη επιμόρφωση.

Εξαιρέση αποτελεί η χρήση ενός νέου εργαλείου για την ετεροπαρατήρηση στο μάθημα των μαθηματικών με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου. Πρόκειται, όμως για ένα εργαλείο που δεν κατασκεύασαν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ειδικότητας, αλλά γνώριζε τη λειτουργία του ένας εξ αυτών και το οποίο μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Βέβαια, η συγκατάθεση του διευθυντή του σχολείου για τη χρήση ενός εργαλείου που δεν περιλαμβανόταν στα προτεινόμενα δείχνει ευελιξία ως προς την εισαγωγή νέων εργαλείων, αλλά και ότι στο συγκεκριμένο σχολείο, υπήρχε πρόσφορο έδαφος για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για τη διευκόλυνση της διαδικασίας. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι προτάθηκε η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου, προκειμένου να εφαρμοστεί περιγραφική αξιολόγηση έναντι της ποσοτικής στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης. Στην προκειμένη περίπτωση αποδεικνύεται ότι η χρήση ή ακόμη και η κατασκευή ενός νέου εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς για την ΑΣΜ προϋποθέτει εξειδίκευση ή έστω επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα προτεινόμενα εργαλεία θα πρέπει να παρέχονται ως βάση και η τροποποίησή τους ή κατασκευή νέων να υπαγορεύεται από το σχέδιο δράσης που θα αναπτυχθεί στο πλαίσιο ενός σχολικού οργανισμού, αφού πρώτα διερευνηθούν οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες του.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2010 έως το 2014. Στο πλαίσιο της διαδικασίας ΑΣΜ, που αντιμετωπίστηκε ως άλλη μια εξωδιδασκτική τους δραστηριότητα που τους ανατέθηκε από τον Σύλλογο, ανέλαβαν ρόλους, όπως του συντονιστή και του παρατηρητή, συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ή αναγκάστηκαν να συνεργαστούν και χρησιμοποίησαν τα προτεινόμενα εργαλεία για τη διεκπεραίωσή της. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία δεν αποτελεί προσωπική τους ανάγκη, ούτε συνδέεται με αναγκαιότητα που αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση, γι' αυτό κρίνεται διεκπεραιωτική, χωρίς να αναδεικνύει τη σημασία της ΑΣΜ. Επομένως, και οι δυνατότητες που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στη διαδικασία είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, καθώς διεκπεραίωσαν απλά τον ρόλο που τους ανατέθηκε, στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν δεν κινητοποιήθηκε το σύνολο της σχολικής κοινότητας και εκτέλεσαν απλά τις οδηγίες που εστάλησαν, χρησιμοποιώντας ή τροποποιώντας κατ' ελάχιστον τα προτεινόμενα εργαλεία.

6.2. Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ

Έχοντας ως βάση τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις διαδικασίες ΑΣΜ και τις περιορισμένες γνώσεις/δεξιότητες που απέκτησαν, στο πλαίσιο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της κουλτούρας ΑΑ που διαθέτουν. Βέβαια, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που απείχαν από τις διαδικασίες ΑΣΜ, το δείγμα των εκπαιδευτικών της

συγκεκριμένης έρευνας διαθέτει σίγουρα τον έναν από τους παράγοντες, που μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ΑΑ: την αποδοχή και διεκπεραίωση των διαδικασιών ΑΣΜ, που συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας αξιολόγησης ενός σχολικού οργανισμού (Murphy, 1999). Οποσδήποτε, όμως, από το γεγονός αυτό και μόνο δεν τεκμαίρεται η ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας ΑΑ του σχολικού οργανισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί του αποτελούν μία μόνο από τις ομάδες που τον συναποτελούν.

Με αυτό το σκεπτικό για την κατανόηση της ανάπτυξης κουλτούρας ΑΑ, λόγω της εκτεταμένης συμμετοχής τους σε διαδικασίες ΑΣΜ διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωσή της, όπως η συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, η επίδραση της ΑΣΜ στην αυτοβελτίωσή τους, η διάκριση των ευνοϊκών από τους ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης της και οι προϋποθέσεις για την πιθανή συμμετοχή τους στο μέλλον σε αντίστοιχες διαδικασίες.

Παρά τη διευρυσμένη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα (δέκα από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς), πριν την εμπλοκή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ, αξίζει να επισημανθεί ο προβληματισμός τους για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «καινοτόμο πρόγραμμα». Η αμφισβήτηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του καινοτόμου χαρακτήρα των προγραμμάτων, στα οποία συμμετείχαν, υποδηλώνει τη διεκπεραίωση της υλοποίησής τους, κυρίως για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης ή διευκόλυνσης (μοριοδότηση, μείωση ωραρίου, υπερωρίες). Οι απόψεις για τη σχέση της ΑΣΜ με τα καινοτόμα προγράμματα διίστανται. Οι μισοί, που συμφωνούν, εντοπίζουν τη σχέση των καινοτόμων προγραμμάτων και της ΑΣΜ στην ανάπτυξη κουλτούρας απέναντι στο καινούριο και στο διαφορετικό, κοινού κώδικα επικοινωνίας και δεξιοτήτων συντονισμού, συνεργασίας, στοχοθεσίας και απολογισμού. Από την άλλη μεριά, οι μισοί που δεν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα επηρέασε θετικά την εμπλοκή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ, για τη σύνδεση της ΑΣΜ με την καινοτομία θέτουν τους εξής παράγοντες: σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων, προώθηση συνεργασιών και του συμβουλευτικού έναντι του τιμωρητικού χαρακτήρα της ΑΣΜ.

Δικαιολογημένα δεν γίνεται αντιληπτός από όλους ο συσχετισμός της διαδικασίας ΑΣΜ με την καινοτομία. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες ΑΣΜ, όπως και τα καινοτόμα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν, εντάσσονται στο σύνηθες πλαίσιο διεκπεραίωσης γραφειοκρατικών διαδικασιών, που απέχουν από την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης και επομένως δεν δύνανται να επιφέρουν αλλαγές στον σχολικό οργανισμό.

Στην ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ εντάσσεται και η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της συνεισφοράς της στην αυτοβελτίωσή τους. Διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, και περιορισμένο στην εξέλιξή τους ως επαγγελματιών παιδαγωγών. Γι' αυτό δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε διαδικασίες ΑΣΜ που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, καθώς και στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης. Η συγκεκριμένη διαδικασία αντιμετωπίζεται θετικά, καθώς αποτελεί μια συνηθισμένη

για το Πειραματικό σχολείο διαδικασία, αφού αρκετά συχνά γίνονται δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΠΕΚ).

Αξίζει να επισημανθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα, πριν την εμπλοκή τους στη διαδικασία ΑΣΜ αναγνωρίζουν ως οφέλη από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ: τη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου, την ανάπτυξη συνεργασιών για τη βελτίωσή της, την ικανότητα παρατήρησης, την ανατροφοδότηση, την αυτοκριτική και την αποδοχή της παρατήρησης του «άλλου». Τα συγκεκριμένα οφέλη σχετίζονται με τις διερευνητικές και διαγνωστικές διαδικασίες της ΑΣΜ, οι οποίες μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ. Οι ίδιοι εντοπίζουν στην ικανότητα αυτοκριτικής, αποδοχής της παρατήρησης του άλλου, της υιοθέτηση των μεθόδων του άλλου, στο ενδιαφέρον για τη σχολική βελτίωση, στο πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας τις δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ.

Με την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ συνδέεται και ο προβληματισμός τους για τους παράγοντες που επηρέασαν τη διαδικασία της ΑΣΜ κατά την εφαρμογή της, καθώς επιχειρούν να εντοπίσουν τους ανασταλτικούς και να αναδείξουν τους παρωθητικούς. Ως θετικοί παράγοντες προβάλλονται: η κουλτούρα αξιολόγησης με βασικά της χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη στη διαδικασία, την αποδοχή και τη διάθεση υλοποίησής της, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της, τον ρόλο της διεύθυνσης και του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και την αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στον αντίποδα, ως ανασταλτικοί παράγοντες της ΑΣΜ υποδεικνύονται: η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, ο επιβεβλημένος και μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών, η αδυναμία σύνδεσης με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία και η απουσία υποστήριξης και επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, επίσης στους ιδεολογικοπολιτικούς λόγους και στις παρεμβάσεις των συνδικαλιστών.

Για τη διερεύνηση της κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του δείγματος λήφθηκε υπόψη και η δήλωση της πρόθεσής τους να συμμετάσχουν σε μια προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ. Και οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά. Οι μισοί θεωρούν πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας, καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή όσων το επιθυμούν, αποσυνδέει τη διαδικασία από τη λογοδοσία, συνδέοντάς την με τη σχολική βελτίωση, προσφέρει τη δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής και επιλογής της συμμετοχής. Οι άλλοι μισοί θεωρούν μειονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα, καθώς εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει ως στοιχείο ανάσχεσης για την εφαρμογή της. Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι όσοι συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ δηλώνουν ανεπιφύλακτα την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε μια μελλοντική διαδικασία. Οι υπόλοιποι θέτουν ως προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ: τη δυνατότητα ελεύθερης διαμόρφωσης και τροποποίησης στόχων, αξόνων και εργαλείων, τη σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, τη δυνατότητα συνεργασίας, την απόκτηση κουλτούρας, την ύπαρξη κινήτρων και υποστήριξης.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος για την ανάπτυξη της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, που αποτελούν τη μελέτη περίπτωσης της

συγκεκριμένης έρευνας, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ, κατανοούν τους λόγους που ο σχολικός οργανισμός πρέπει να τη χρησιμοποιήσει, θέτουν ως προϋποθέσεις την καλλιέργεια αντίστοιχης κουλτούρας και τη σύνδεσή της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση. Ενώ δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα της κουλτούρας, δεν προβληματίζονται για τους όρους και τις δυνατότητες διαμόρφωσής της στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας προέρχεται από ένα συγκεκριμένο τύπο σχολείου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες ΑΣΜ, έχουν αξιολογηθεί, διαθέτουν στο σύνολό τους αυξημένα τυπικά προσόντα, που τους διαφοροποιούν και ως προς την κουλτούρα τους από τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων. Δικαιολογείται, λοιπόν, λόγω του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου, αλλά και της θεσμοθέτησης της διαδικασίας ΑΣΜ ως μία από τις λειτουργίες του, να αποδέχονται στο σύνολό τους τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στην πλειονότητά τους θα υποστήριζαν το ίδιο, εάν βρίσκονταν στο περιβάλλον ενός άλλου σχολείου.

Οπωσδήποτε, η συζήτηση για την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης εντάσσεται στη γενικότερη συζήτηση για την καλλιέργεια της κουλτούρας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δεν είναι τυχαίο ότι οι μισοί από τους ερωτώμενους δυσκολεύονται, να συνδέσουν την ΑΣΜ με την καινοτομία και την αλλαγή και θεωρούν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα πλεονέκτημά της. Το Πειραματικό σχολείο δεν μπορεί να διαχωριστεί πλήρως από τη γενικότερη παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος και οπωσδήποτε οι εμπειρίες που αποκόμισαν από τις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος δεν ήταν ως προς τα χαρακτηριστικά τους ικανές να διαμορφώσουν μια ισχυρή κουλτούρα ΑΑ. Επομένως, η εισαγωγή της καινοτομίας, είτε με τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, είτε σε διαδικασίες ΑΣΜ εντάσσεται και αντιμετωπίζεται στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις, που απορρέουν από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου.

6.3.Συμπεράσματα ως προς την αναγκαιότητα ΑΣΜ

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ, που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, απορρέει από την προηγούμενη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ και την κουλτούρα που ανέπτυξαν. Γι' αυτό ακριβώς, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για την αναγκαιότητα της ΑΣΜ, ζητήθηκε να αποτιμήσουν τα οφέλη από τις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος για την ευρύτερη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Άλλωστε, η αποδοχή της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ αποτελεί λογικό επακόλουθο της διαπίστωσης των ωφελειών για τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), που προέκυψαν από τις προηγούμενες διαδικασίες εφαρμογής του. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διερεύνηση της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ ξεκινά από τον προσδιορισμό των ωφελειών για τα μέλη της

σχολικής κοινότητας των διαδικασιών ΑΣΜ του παρελθόντος, η αναγκαιότητα των οποίων δεν είχε προκύψει από τους ίδιους.

Ως προς τα οφέλη από την ΑΣΜ για την ευρύτερη σχολική κοινότητα, η πλειοψηφία του δείγματος (10 από τους 14) αποδέχεται την ύπαρξή τους. Η διαφοροποίηση των τεσσάρων εκπαιδευτικών αιτιολογείται είτε από την άρνησή τους να συμμετάσχουν στην πιλοτική φάση είτε από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, πριν την εμπλοκή τους στην ΑΣΜ. Όσοι είχαν συμμετάσχει στις διαδικασίες ασκώντας τον ρόλο του συντονιστή δέχονται ανεπιφύλακτα ότι υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα, ενώ οι υπόλοιποι απαντούν θετικά ως προς τα οφέλη, επισημαίνουν όμως και κάποιους παράγοντες, που θα καθιστούσαν αυτά σημαντικότερα. Οι παράγοντες αυτοί συνδέουν την ΑΣΜ με τις βασικές διαστάσεις που πρέπει να λάβει, όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή να αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση και να προάγει την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα οφέλη που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς, οι απόψεις τους εστιάζουν στη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, στην ανάπτυξη συνεργασιών και στην προώθηση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, μέσω της ανατροφοδότησης και της αυτοκριτικής. Τα οφέλη για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στη δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους και της δικής τους οπτικής, αλλά και στη μακροπρόθεσμη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Όσον αφορά στους γονείς, επισημαίνεται η αποσπασματικότητα της συμμετοχής τους στις διαδικασίες ΑΣΜ, η δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους, αλλά και επιφυλάξεις για προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ. Στο πλαίσιο της διαπίστωσης των ωφελειών για τη σχολική κοινότητα από τις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ πρέπει να επισημανθεί η ανάδειξη του καθοριστικού για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας ρόλου των εκπαιδευτικών και η μη ουσιαστική εμπλοκή στη διαδικασία των μαθητών και των γονέων, καθώς η δραστηριοποίησή τους σε αυτή περιορίζεται στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και στη διεξαγωγή συνεντεύξεων.

Ωστόσο, από τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ διαφαίνονται η σημασία της διαδικασίας ΑΣΜ και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (13 από τους 14) συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ. Η αναγκαιότητά της τεκμαίρεται από τη σημασία της για τη σχολική βελτίωση και τη δυνατότητα εισαγωγής της καινοτομίας, μέσω του αναστοχασμού που θα προκύψει από την εφαρμογή της. Ως βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίησή της τίθενται: η αλλαγή στη φιλοσοφία εισαγωγής της στο σχολείο (άρση του υποχρεωτικού, τιμωρητικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, ενίσχυση συνεργασιών, υποστήριξη εκπαιδευτικών) και η εκπόρευσή της ως ανάγκη της σχολικής μονάδας που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της.

Οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος ΑΣΜ είχαν τεθεί και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στο πλαίσιο της διατύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοβελτίωσή τους, λόγω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες ΑΣΜ, στη διατύπωση των ευνοϊκών και ανασταλτικών της παραγόντων,

αλλά και στη δήλωση της πρόθεσής τους για την εκ νέου συμμετοχή τους σε διαδικασία ΑΣΜ. Με βάση και τις προϋποθέσεις που τέθηκαν ως προς τα οφέλη της για τη σχολική κοινότητα και την αναγκαιότητα της διαπιστώνουμε την έμφαση που δίνεται στον χαρακτήρα ή στη φιλοσοφία ενός νέου συστήματος ΑΣΜ, αλλά και στη σύνδεσή της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διατυπώνεται και η άποψη συνδυασμού της με την εξωτερική αξιολόγηση. Μέσα από την κατάθεση των απόψεών τους διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τη στρεβλή μορφή που έλαβε η ΑΣΜ στο παρελθόν, ως μια γραφειοκρατική διαδικασία που επιχείρησε απλά να περιγράψει τη ρουτίνα του σχολείου, χωρίς να επιχειρήσει τη βελτίωσή της. Είναι σημαντικό ότι αισθάνονται την ανάγκη να θέτουν, όποτε τους δοθεί ευκαιρία, προϋποθέσεις για τη μετατροπή της ΑΣΜ σε μια διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την αναγκαιότητά της για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λοιπόν, συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ που διαθέτει τα χαρακτηριστικά και πληροί τις προϋποθέσεις που επισήμαναν οι ίδιοι.

6.4.Συμπεράσματα ως προς τις προοπτικές ΑΣΜ

Η αναζήτηση των προοπτικών για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, που να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να εκφράσουν αναλυτικά τις απόψεις τους. Με αφορμή από την ενημέρωσή τους για την πολυσυζητημένη, κατά τη φετινή σχολική χρονιά, επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ, διατύπωσαν τις απόψεις τους για τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ, όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από την απαιτούμενη υποστήριξη και επιμόρφωση τους, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των συντελεστών της ΑΣΜ (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, μαθητές, γονείς) και του ρόλου των πειραματικών σχολείων, προκειμένου να θέσουν επιλογικά τις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ.

Διαπιστώθηκε ότι στην πληροφόρησή τους, που αποτελεί μία από τις προοπτικές, για την καθιέρωση ενός νέου συστήματος ΑΣΜ δεν έχει ίσως δοθεί η απαιτούμενη σημασία, ή τέλος πάντων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχει δοθεί. Από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι μισοί δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία πληροφόρηση. Οι υπόλοιποι μισοί δηλώνουν ότι τα ΜΜΕ αποτελούν τη βασική πηγή πληροφόρησής τους για την επαναφορά ή την προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ, καθώς χρησιμοποιούνται για να καμφθούν οι αρχικές αντιδράσεις και για να καταγράψουν το σφυγμό της κοινής γνώμης. Βέβαια, η αξία της πληροφόρησης παρουσιάζεται ως σημαντική, εφόσον επρόκειτο για άλλη μια φορά να θεσμοθετηθεί ένα σύστημα ΑΣΜ, χωρίς την ενδεδειγμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που τους αποξενώνει από την αρχή από μια διαδικασία, την οποία καλούνται απλά να εφαρμόσουν. Η απουσία εμπειριστατωμένης πληροφόρησης προτάσσει εντονότερη την ανάγκη για υποστήριξη και ουσιαστική επιμόρφωση.

Η υποστήριξη και η επιμόρφωση, που θα έπρεπε να συμπληρώνουν την ουσιαστική πληροφόρηση, αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως δύο βασικές συνιστώσες για την προοπτική καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ. Ως βασικές παραμέτρους για την υποστήριξή τους στη διαδικασία ΑΣΜ, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το υποστηρικτικό κλίμα, που μπορεί να αναπτυχθεί με τη συμβολή ενός εξωτερικού συμπαραστάτη, την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση και, την αντικειμενικότητα των διαδικασιών, την ηθική ενίσχυση και το σαφές νομοθετικό πλαίσιο. Πρόκειται για παραμέτρους, που όπως διαπιστώνουν, απουσίαζαν από τις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ.

Στο πλαίσιο της υποστήριξης εντάσσεται και η διαδικασία της επιμόρφωσης. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητά της επιμόρφωσης και την αντιμετωπίζουν ως καθοριστική προϋπόθεση για την υποστήριξή τους στη διαδικασία ΑΣΜ, εάν βέβαια είναι ουσιαστική και αποτελεί μαζί με την ΑΣΜ μια παράλληλη συνεχής διαδικασία για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης. Ως βασικές της παράμετροι τίθενται το περιεχόμενό της (απαιτούμενη τεχνογνωσία ΑΣΜ), οι μέθοδοι εφαρμογής της (πρακτική, βιωματική) και η διάρκειά της (ταχύρρυθμη ή παρεμβατική σε όλη τη διάρκεια της ΑΣΜ). Επισημαίνεται ότι η υποστήριξη και η επιμόρφωση μπορούν να συμβάλουν, για να τεθεί ως βασικός στόχος της ΑΣΜ η σχολική βελτίωση, εάν λειτουργήσουν παράλληλα με την ΑΣΜ, αποσκοπώντας στην πραγμάτωση του ίδιου στόχου και εάν απευθύνονται όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, που η συμμετοχή της είναι επιβεβλημένη για την επίτευξη όχι μόνο της ΑΣΜ, αλλά πρωτίστως της σχολικής βελτίωσης.

Με αυτή τη λογική και με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις απόψεις τους και προβληματίστηκαν για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου των άλλων εμπλεκόμενων (διεύθυνσης, σχολικού συμβούλου, μαθητών, γονέων) προκειμένου να είναι αποτελεσματική η συμβολή τους στη διαδικασία ΑΣΜ.

Δεν αμφισβητείται η σημασία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου στη διαδικασία της ΑΣΜ, αντίθετα θεωρείται καθοριστική. Ως βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου του στη διαδικασία ΑΣΜ διαπιστώθηκαν ο συντονισμός, η παρώθηση και η διευκόλυνση και ως βασικές παράμετροι για την εφαρμογή τους η συνολική εποπτεία, η ενεργός συμμετοχή, η εγγύηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, το στιλ ηγεσίας και η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της διαδικασίας. Βέβαια, ο οποιοσδήποτε επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εντάσσεται στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού συστήματος, στο οποίο ο διευθυντής καλείται να συντονίσει ή και να επιβάλλει τη διαδικασία ΑΣΜ με τις περιορισμένες του αρμοδιότητες ως μια ακόμη εξωδιδασκτική γραφειοκρατική διαδικασία. Επιπλέον, θεωρείται δεδομένο ότι ο ίδιος αποδέχεται τη διαδικασία και ότι διαθέτει κουλτούρα αξιολόγησης.

Πάντως, ο συντονιστικός κατεξοχήν ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας διαχωρίζεται πλήρως από τον εξίσου αναγκαίο για την εφαρμογή της διαδικασίας ρόλο του συμβούλου. Παρά την αρνητική αποτίμηση για τη συμμετοχή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης σε προηγούμενες διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αναγκαιότητα του συμβουλευτικού του ρόλου στη διαδικασία ΑΣΜ, εάν βέβαια

πληρούνται οι προϋποθέσεις της κατάλληλης επιμόρφωσής του, της ενεργού συμμετοχής του και της συνεργατικής – συμβουλευτικής του διάθεσης. Πρέπει, βέβαια, να λάβουμε υπόψη μας ότι η διατύπωση των απόψεών τους πιθανόν να επηρεάστηκε από την επικείμενη κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δεν αμφισβητείται η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου - συμβούλου, εάν βέβαια πληροί τις προϋποθέσεις της επιστημονικής κατάρτισης, προέρχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης και καταφέρει να συμμετάσχει και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας. Διατυπώθηκε, βέβαια, και προβληματισμός σε περιορισμένη έκταση για την αποδοχή ενός εξωτερικού συνεργάτη από τη σχολική κοινότητα, ενώ δεν διαπιστώθηκαν αντιρρήσεις ως προς την ανάληψη του ρόλου του κριτικού φίλου από τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης.

Ως προς τον ρόλο των μαθητών, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (12 από τους 14) αποδέχεται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία της ΑΣΜ, καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οπτική τους έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ΑΣΜ. Ωστόσο, οι μαθητές αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως δείγμα της έρευνας που θα πρέπει να αξιοποιηθεί, καθώς η συμβολή τους επηρεάζει καθοριστικά κάποιους δείκτες της ΑΣΜ, που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Με αυτή τη λογική, θέτουν ως βασικές παραμέτρους της συμμετοχής τους την απόκτηση κουλτούρας και δεξιοτήτων ΑΑ καθώς και χρήσης των απαιτούμενων εργαλείων για την αποτίμηση της γνώμης τους, η οποία θα εξαντλείται στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και δεν θα αξιοποιείται σε καμιά περίπτωση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνονται επιφυλάξεις που καθιστούν προβληματική τη συμμετοχή τους στην ΑΣΜ, όπως: την ηλικία, την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, η έλλειψη ωριμότητας, η δυνατότητα χειραγώγησής τους, καθώς και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν, ιδιαίτερα εάν τους ζητηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Κατά αντιστοιχία, και ως προς τον ρόλο των γονέων η πλειοψηφία των ερωτώμενων (δώδεκα από τους δεκατέσσερις) αποδέχεται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία της ΑΣΜ, καθώς και αυτοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οπτική τους έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ΑΣΜ. Αντιμετωπίζονται, δηλαδή, ως δείγμα της έρευνας για την πραγμάτωση της διαδικασίας ΑΣΜ, όπως και οι μαθητές. Γίνεται, ωστόσο κάποια αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, αλλά και στη δυνατότητα μέσω του συλλογικού τους οργάνου (Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων) να μπορέσουν να συντελέσουν στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, της οποίας αποτελούν μέλη. Για την άσκηση του ρόλου τους τίθενται ως βασική προϋπόθεση η απόκτηση κουλτούρας, που μπορεί να καλλιεργηθεί με την ανάλογη επιμόρφωση, τη δημιουργική συνεργασία, τη συμμετοχή τους σε συλλογικές δράσεις της σχολικής κοινότητας και τη δική τους ΑΑ ως γονέων των μαθητών.

Ως προς τον ρόλο του Πειραματικού σχολείου στην ΑΣΜ, τονίζονται ως βασικά χαρακτηριστικά ο συντονισμός των υπολοίπων σχολείων, η πρωτοπορία, η πρωτοτυπία. Η συμμετοχή των σχολείων αυτών σε διαδικασίες ΑΣΜ υπαγορεύεται από τον πειραματικό τους χαρακτήρα και τον σκοπό λειτουργίας τους και είναι θετικό

να αξιοποιηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί τους από τη συμμετοχή τους σε προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ. Για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους τίθενται ως απαραίτητες προϋποθέσεις: α) η επιβεβλημένη συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή, αλλά και σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας ΑΣΜ, προκειμένου να κριθεί και να αναπροσαρμοστεί η διαδικασία, πριν επεκταθεί και στα υπόλοιπα σχολεία και β) η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την εμπλοκή στη διαδικασία και την ενημέρωση των υπολοίπων σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό ρόλο που θα έπρεπε να έχουν τα σχολεία που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία για την εισαγωγή ενός συστήματος ΑΣΜ στα υπόλοιπα σχολεία. Εκφράζονται, βέβαια, και επιφυλάξεις για τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την προώθηση της ΑΣΜ σε άλλα σχολεία ως προς τις αντιδράσεις που μπορεί να προκύψουν.

Η σύνοψη των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος επιτυγχάνεται στο τελευταίο ερώτημα, με τις προϋποθέσεις που επιλέγουν να αναφέρουν για την επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας ΑΣΜ, καθώς ο προσδιορισμός τους σχετίζεται με διαστάσεις και των τεσσάρων αξόνων της συγκεκριμένης έρευνας. Οπωσδήποτε έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον οι προϋποθέσεις που επιλέγονται, καθώς αποτυπώνουν τις προτεραιότητες και τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει στο σύνολο των διαδικασιών ΑΣΜ. Οι προϋποθέσεις αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα βασικά ερωτήματα για την ΑΣΜ, όπως τα έθεσε ο MacBeath (2016:14): το «τι», το «ποιος», το «πότε», το «που», το «γιατί» και το «πώς».

Όσον αφορά στο «τι» αξιολογείται στη διαδικασία ΑΣΜ δίνεται έμφαση στη σαφή στόχευσή της, αλλά και τη σύνδεσή με τη καλή λειτουργία του σχολείου και το συμφέρον των μαθητών. Ως προς το «ποιος» εμπλέκεται ή πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία, επισημάνθηκε η εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή, ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη – συμβούλου και η αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της πρωτοβουλίας της ΑΣΜ. Για το «πότε» της εφαρμογής της διαδικασίας ΑΣΜ τέθηκε μία και μόνο προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η ανάπτυξη κουλτούρας καινοτομίας και αλλαγής, μέσα από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Για το «που» της διεξαγωγής της διαδικασίας επισημάνθηκε η αναγκαιότητα αυτονομίας της σχολικής μονάδας, η επίτευξη της οποίας θα συμβάλει, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Επιπλέον, προτάθηκε και η δυνατότητα αξιοποίησης των Πειραματικών σχολείων. Η αιτιολόγηση της διαδικασίας, το «γιατί» προκύπτει από την αναγκαιότητα ΑΣΜ, προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της καινοτομίας, μέσα από την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης που θα αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση και η δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου. Για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας το «πώς» τίθενται οι περισσότερες προϋποθέσεις, οι οποίες σχετίζονται με:

- Την εμπιστοσύνη, τη διάθεση και την προθυμία όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία ΑΣΜ.
- Τη στελέχωση της διαδικασίας με εξωτερικούς και εσωτερικούς συνεργάτες που θα πληρούν συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια.

- Τον συνδυασμό της ΑΣΜ με την εξωτερική αξιολόγηση.
- Τον υποχρεωτικό ή τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας.
- Τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας και όχι την επιβολή της διαδικασίας.
- Τη συνδιαμόρφωση κριτηρίων από ειδικούς και από όσους συμμετέχουν στη διαδικασία.
- Την ανάπτυξη δράσεων για το άνοιγμα τους σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- Τη συνδιαμόρφωση οράματος για το σχολείο.
- Την παροχή κινήτρων.
- Την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και υποστήριξης.
- Τη σταθερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης.
- Τη δυνατότητα τροποποίησης των εργαλείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.
- Τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας.
- Την αναγκαιότητα μετααξιολόγησης – αξιολόγησης της δράσης ΑΣΜ.

Με τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ ολοκληρώνεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της υποστήριξης και της επιμόρφωσης, τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου και την αναγκαιότητα του κριτικού φίλου – συμβούλου, την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών και των γονέων ως μελών της σχολικής κοινότητας, την αξιοποίηση των Πειραματικών σχολείων και τις προϋποθέσεις για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα σύνδεσης της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, την καινοτομία, την ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη μετατροπή του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» (learning organization).

6.5.Σύνοψη Συμπερασμάτων

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων, διερευνήσαμε την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ, λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες ΑΣΜ στις οποίες συμμετείχαν και την κουλτούρα που ανέπτυξαν από τη συμμετοχή τους σε αυτές.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη συμμετοχή, οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, παρόλο που προέρχονται από το ίδιο σχολείο, συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2010 έως το 2014, γεγονός που ενισχύει την αντιπροσωπευτικότητα του συγκεκριμένου δείγματος έρευνας. Στο πλαίσιο της διαδικασίας ΑΣΜ, που αντιμετώπιστηκε ως άλλη μια εξωδίδακτική τους δραστηριότητα που τους ανατέθηκε από τον Σύλλογο διδασκόντων, διερευνήθηκαν οι ρόλοι που ανέλαβαν, οι συνεργασίες που ανέπτυξαν και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν. Στις αναφορές των εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι ρόλοι του συντονιστή και του παρατηρητή, ενώ απουσιάζει εντελώς ο κατεξοχήν απαραίτητος στη διαδικασία ΑΣΜ ρόλος του ερευνητή. Οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν δεν προέκυψαν ως αναγκαιότητα για τη

σχολική βελτίωση, αλλά επιβλήθηκαν για την άμεση διεκπεραίωση μιας υποχρέωσης που φαίνεται να επωμίστηκαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Γι' αυτό, η συμμετοχή τους στη διαδικασία κρίνεται διεκπεραιωτική, χωρίς να αναδεικνύει τη σημασία της ΑΣΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, δικαιολογημένα οι δυνατότητες που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτές είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, καθώς φαίνεται ότι εκτέλεσαν απλά τις οδηγίες που εστάλησαν, χρησιμοποιώντας ή τροποποιώντας κατ' ελάχιστον τα προτεινόμενα εργαλεία, αφού δεν διέθεταν ιδιαίτερες γνώσεις, εξαιτίας της έλλειψης ουσιαστικής επιμόρφωσης, για να τα τροποποιήσουν αποτελεσματικά ή να κατασκευάσουν δικά τους που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας.

Στο πλαίσιο, του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος για την ανάπτυξη κουλτούρας ΑΑ, διαπιστώσαμε ότι οι εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος δεν ήταν ως προς τα χαρακτηριστικά τους ικανές να διαμορφώσουν μια ισχυρή κουλτούρα ΑΑ, καθώς το Πειραματικό σχολείο δεν μπορεί να διαχωριστεί πλήρως από τη γενικότερη παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ, κατανοούν τους λόγους που ο σχολικός οργανισμός πρέπει να τη χρησιμοποιήσει, θέτουν ως προϋποθέσεις την καλλιέργεια αντίστοιχης κουλτούρας και τη σύνδεσή της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, χωρίς, ωστόσο, να προβληματίζονται για τους όρους και τις δυνατότητες διαμόρφωσής της στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Η αποδοχή της συμμετοχής τους σε μια μελλοντική διαδικασία ΑΣΜ αιτιολογείται από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου, αλλά και τη θεσμοθέτηση της διαδικασίας ΑΣΜ ως μία από τις λειτουργίες του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στην πλειονότητά τους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα υποστήριζαν το ίδιο, εάν βρισκόνταν στο περιβάλλον ενός άλλου σχολείου. Επομένως, η εισαγωγή της καινοτομίας, είτε με τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, είτε σε διαδικασίες ΑΣΜ εντάσσεται και αντιμετωπίζεται στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις, που απορρέουν από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ, εφόσον διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά και πληροί τις προϋποθέσεις που επισημαίνονται από τους ίδιους. Η αναγκαιότητά της ΑΣΜ τεκμαίρεται από τη σημασία της για τη σχολική βελτίωση και τη δυνατότητα εισαγωγής της καινοτομίας, μέσω του αναστοχασμού που θα προκύψει από την εφαρμογή της. Ως βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίησή της τίθενται: η αλλαγή στη φιλοσοφία εισαγωγής της στο σχολείο (άρση του υποχρεωτικού, τιμωρητικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, ενίσχυση συνεργασιών, υποστήριξη εκπαιδευτικών) και η εκπόρευσή της ως ανάγκη της σχολικής μονάδας που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τη στρεβλή μορφή που έλαβε η ΑΣΜ στο παρελθόν, ως μια γραφειοκρατική διαδικασία που επιχειρήσει απλά να περιγράψει τη ρουτίνα του σχολείου, χωρίς να επιχειρήσει τη βελτίωσή της. Είναι σημαντικό ότι αισθάνονται την ανάγκη να θέτουν, όποτε τους δοθεί ευκαιρία, προϋποθέσεις για τη μετατροπή της

ΑΣΜ σε μια διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την αναγκαιότητά της για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του.

Στο πλαίσιο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις απόψεις τους για τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ, όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από την απαιτούμενη υποστήριξη και επιμόρφωση τους, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των συντελεστών της ΑΣΜ (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, μαθητές, γονείς) και του ρόλου των πειραματικών σχολείων, πτυχές από τις οποίες απορρέουν οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ. Η ανάγκη για υποστήριξη και ουσιαστική επιμόρφωση, που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως δύο βασικές συνιστώσες για την προοπτική καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ, προτάσσεται εντονότερη εξαιτίας της απουσίας εμπειριστατωμένης πληροφόρησης για την επικείμενη εισαγωγή ενός νέου συστήματος ΑΣΜ. Διαπιστώνεται η καθοριστική σημασία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού συστήματος θεωρείται δεδομένο αποδέχεται τη διαδικασία και διαθέτει κουλτούρα αξιολόγησης, προκειμένου να συντονίσει ή και να επιβάλλει τη διαδικασία ΑΣΜ, παρά τις περιορισμένες του αρμοδιότητες. Παρά την αρνητική αποτίμηση για τη συμμετοχή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης σε προηγούμενες διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αναγκαιότητα του συμβουλευτικού του ρόλου, όπως και του κριτικού φίλου, στη διαδικασία ΑΣΜ, εάν βέβαια πληρούνται οι προϋποθέσεις της κατάλληλης επιμόρφωσής του, της ενεργού συμμετοχής του και της συνεργατικής – συμβουλευτικής του διάθεσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Αναγκαία κρίνεται και η συμμετοχή των μαθητών και των γονέων στη διαδικασία της ΑΣΜ, καθώς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οπτική τους έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εάν βέβαια διαθέτουν την κουλτούρα που θα τους επιτρέψει να συμμετάσχουν εποικοδομητικά στη διαδικασία. Χρήσιμη μπορεί να αποβεί και η αξιοποίηση της δυναμικής των Πειραματικών σχολείων σε διαδικασίες ΑΣΜ, η οποία μπορεί να προκύψει από την αξιοποίηση των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί τους από τη συμμετοχή τους σε προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ και υπαγορεύεται από τον πειραματικό τους χαρακτήρα και τον σκοπό λειτουργίας τους.

Τέλος, τίθενται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος ΑΣΜ, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα βασικά ερωτήματα για την ΑΣΜ, όπως τα έθεσε ο MacBeath (2016:14): το «τι», το «ποιος», το «πότε», το «που», το «γιατί» και το «πώς». Όσον αφορά στο «τι» αξιολογείται στη διαδικασία ΑΣΜ δίνεται έμφαση στη σαφή στόχευσή της, αλλά και τη σύνδεσή με τη καλή λειτουργία του σχολείου και το συμφέρον των μαθητών. Ως προς το «ποιος» εμπλέκεται ή πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία, επισημάνθηκε η εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή, ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη – συμβούλου και η αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της πρωτοβουλίας της ΑΣΜ. Για το «πότε» της εφαρμογής της διαδικασίας ΑΣΜ τέθηκε μία και μόνο προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η ανάπτυξη κουλτούρας καινοτομίας και αλλαγής, μέσα από τη συμμετοχή

της σχολικής κοινότητας σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Για το «που» της διεξαγωγής της διαδικασίας επισημάνθηκε η αναγκαιότητα αυτονομίας της σχολικής μονάδας, η επίτευξη της οποίας θα συμβάλει, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Επιπλέον, προτάθηκε και η δυνατότητα αξιοποίησης των Πειραματικών σχολείων. Η αιτιολόγηση της διαδικασίας, το «γιατί» προκύπτει από την αναγκαιότητα ΑΣΜ, προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της καινοτομίας, μέσα από την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης που θα αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση και η δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση και προτάσεις

7.1. Συζήτηση

Το ζήτημα της ΑΣΜ επανέρχεται και πάλι στο προσκήνιο με το άρθρο 47 «Συλλογικός προγραμματισμός και ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» που περιλαμβάνεται στο νομοσχέδιο του ΥΠΠΕΘ «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Προαναγγέλλεται η εισαγωγή ενός συστήματος ΑΣΜ με βασικούς άξονες τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος οφείλει να λάβει υπόψη του τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου, ενός οργάνου που βρίσκεται σε πλήρη αδράνεια από τη θεσμοθέτησή του. Στο νομοσχέδιο προβλέπεται ότι η τελική έκθεση του κάθε σχολείου υποβάλλεται στο αρμόδιο ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) – πρόκειται για μία από τις νέες δομές εκπαίδευσης, που αντικαθιστά τον θεσμό των σχολικών συμβούλων - το οποίο συντάσσει συνολική έκθεση και την υποβάλλει στο Ι.Ε.Π., που με τη σειρά του διατυπώνει τις παρατηρήσεις του από τη μελέτη όλων των εκθέσεων των ΠΕΚΕΣ στο ΥΠΠΕΘ.

Η ΑΣΜ, για άλλη μια φορά, σχεδιάζεται κεντρικά με συνταγές που δεν πέτυχαν στο παρελθόν, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και χωρίς να απευθύνεται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Οι διαδικασίες φαίνεται να είναι περίπου οι ίδιες και δεν αξιοποιείται η εμπειρία του παρελθόντος. Ενδιαφέρον φαίνεται να έχει η θεσμοθέτηση στο άρθρο 48 των «Ομάδων Εκπαιδευτικών και των Ομάδων Σχολείων» για την ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο της διαδικασίας προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Εάν εφαρμοστεί θα μπορούσε να συμβάλει, όχι μόνο στην υλοποίηση της διαδικασίας ΑΣΜ, αλλά και στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο. Βέβαια, η εφαρμογή της διαδικασίας ΑΣΜ δεν μπορεί να εξαρτάται μόνο από τη ψήφιση ενός νομοσχεδίου, γιατί έτσι η υλοποίησή της καταλήγει μια διεκπεραιωτική διαδικασία και η αναγκαιότητά της προκύπτει μόνο από την υποχρέωση εφαρμογής μιας υπουργικής απόφασης.

Καθώς επανέρχονται, λοιπόν, τα σενάρια για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, χωρίς να διαφαίνεται η προοπτική για την αναγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ στις πραγματικές της διαστάσεις, θεωρήσαμε σκόπιμο στην παρούσα μελέτη να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ. Επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, καθώς το συγκεκριμένο δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο σύνολό τους ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΕΕ, στις οποίες περιλαμβάνεται και η ΑΣΜ, που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα, μερικοί από τους οποίους έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές σε συναφή με την ΑΣΜ επιστημονικά πεδία, έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια επιμόρφωσης και έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα. Γι' αυτό, θεωρήσαμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεών τους στο πλαίσιο μιας έρευνας, που θα αναζητούσε την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός

συστήματος ΑΣΜ, θέτοντας ως βασικό της στόχο τη σχολική βελτίωση και ως προϋποθέσεις την εισαγωγή της καινοτομίας, την καλλιέργεια κουλτούρας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μιας έρευνας, δηλαδή, που θα προσπαθούσε να ανιχνεύσει τις προοπτικές εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ, το οποίο θα προκύπτει ως αναγκαιότητα μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα, μετατρέποντας τη σταδιακά από «οργανισμό που μαθαίνει» σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης»

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος είχε τα εξής πλεονεκτήματα:

α) Ευκολία: Ο ερευνητής εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο, τα τελευταία πέντε χρόνια (από τα οποία τα τρία ως υποδιευθυντής). Με τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες έχει συνεργαστεί σε εκπαιδευτικές δράσεις και στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας.

β) Σκοπιμότητα: Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου, επειδή είχαν συμμετάσχει σε διαδικασίες ΑΣΜ και είχαν αξιολογηθεί και οι ίδιοι. Οποσδήποτε, πρέπει να αξιοποιηθεί η εμπειρία που μπορεί να διαθέτουν τα Πειραματικά σχολεία από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ στο παρελθόν.

γ) Αντιπροσωπευτικότητα: Από την κατηγοριοποίησή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, παρόλο που προέρχονται από το ίδιο σχολείο, συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2010 έως το 2014. Επομένως, θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου μπορεί να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη από τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου σχολείου για το ζήτημα της ΑΣΜ. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να φωτίσουν, να αναδείξουν πτυχές ενός ζητήματος αρκετά επίκαιρου, αλλά και να αξιοποιηθούν για περαιτέρω συζητήσεις και έρευνες.

δ) Ο χρόνος: Η μεσολάβηση τεσσάρων ετών από τη συμμετοχή σε οποιαδήποτε διαδικασία ΑΣΜ, μπορεί να συμβάλει στη διατύπωση απόψεων απαλλαγμένων από κάθε είδους φόρτιση (θετική ή αρνητική), αλλά και αναστοχασμού των διαδικασιών από απόσταση. Εξάλλου, η επικαιρότητα του ζητήματος της ΑΣΜ, καθώς επανέρχεται μέσω ενός νέου νομοσχεδίου, προσφέρεται για την ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με την αναγκαιότητα και τις προοπτικές της.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθούν και τα εξής μειονεκτήματα από την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος:

α) Ο ερευνητής έχει μακροχρόνια επαγγελματική και καθημερινή σχέση με όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γεγονός που μπορεί να επηρέασε στη διατύπωση των απόψεών τους και στη συνολική τους στάση απέναντι στο ζήτημα της ΑΣΜ.

β) Τα αποτελέσματα μιας έρευνας, που περιορίζεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό ενός μόνο σχολείου και μάλιστα ενός Πειραματικού σχολείου, που ανήκει σε ιδιαίτερη κατηγορία σχολείων, δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης για όλα τα σχολεία.

γ) Λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος (14 εκπαιδευτικοί) και μόνο από ένα σχολείο δεν διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του.

δ) Το χρονικό διάστημα: Υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση (τέσσερα χρόνια) από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ανάλογες διαδικασίες.

Παρατηρούμε ότι τα πλεονεκτήματα ισοσταθμίζονται με τα μειονεκτήματα, πετυχαίνοντας, ωστόσο, να ανοίξουν τη συζήτηση για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη συγκεκριμένη έρευνα, προσπαθήσαμε να συμβάλουμε στη συζήτηση για την αναγκαιότητα επαναφοράς ενός συστήματος ΑΣΜ. Επικεντρωθήκαμε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, καθώς υποθέσαμε ότι εξαιτίας της διευρυμένης συμμετοχής τους σε διαδικασίες ΑΣΜ θα ανέπτυσαν κουλτούρα, απαραίτητη για τη συμμετοχή και την προώθηση αντίστοιχων διαδικασιών. Συνειδητοποιήσαμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η αποδοχή αναγκαιότητας της διαδικασίας ΑΣΜ απορρέει από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου, στο πλαίσιο του οποίου η ΑΣΜ αποτελεί θεσμοθετημένη διαδικασία. Επιπρόσθετα, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος ΑΣΜ συνδέεται και με τον προβληματισμό για τον ρόλο και τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου. Διαπιστώσαμε, ότι το Πειραματικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του εντάσσονται και λειτουργούν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο και υφίστανται στον ίδιο βαθμό τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι σημαντικό ότι από την παρούσα έρευνα διαφαίνονται προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται να αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τους ρόλο στο πλαίσιο ενός σχολείου, που χαρακτηρίζεται πειραματικό, αλλά δεν μπορεί επαρκώς να εκπληρώσει τον ρόλο του. Οι απόψεις επηρεάζονται από τον χαρακτήρα του σχολείου τους και πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στη διατύπωσή τους έπαιξαν ρόλο και τα αυξημένα τυπικά τους προσόντα.

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι εξολοκλήρου αντιπροσωπευτική των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ΑΣΜ, θα μπορούσε όμως να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, αλλά και να θέσει ως προαπαιτούμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή οποιουδήποτε νέου συστήματος ΑΣΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση και την εμπειρία μας από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι δυνατότητες και η κουλτούρα που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και των άλλων σχολείων από τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ.

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος ΑΣΜ, όχι με τη μορφή της λογοδοσίας, αλλά ως καινοτομία, που θα έχει ως προϋπόθεση την καλλιέργεια κουλτούρας, την επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση ηγετικών πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ στις οποίες συμμετείχαν. Άλλωστε, αυτό επιχειρήσαμε και στην παρούσα έρευνα, να διερευνήσουμε δηλαδή, εάν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ του

παρελθόντος, αποκόμισαν ένα είδος κουλτούρας, από την οποία να προκύπτει η αναγκαιότητα και να αναζητηθούν οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, η αντιμετώπιση της ΑΣΜ ως επιβεβλημένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα και η ταύτισή της με εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται στο πλαίσιο της μακράς περιόδου οικονομικής κρίσης που διανύουμε, δεν ανταποκρίνονται στον βασικό στόχο της διαδικασίας, τη σχολική βελτίωση, και δεν της προσδίδουν χαρακτηριστικά καινοτομίας και αλλαγής. Τα οποιαδήποτε φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα, που αναπτύχθηκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος, δεν μπορούν να εξαιρεθούν με την αντικατάσταση του όρου «αυτοαξιολόγηση» από τους όρους «προγραμματισμός» και «αποτίμηση», εάν και ως στάδια είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της. Η συζήτηση για την ΑΣΜ θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο επανεξέτασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως να περιληφθεί στην εκπαιδευτική κουλτούρα η αναγκαιότητα διαδικασιών αναπροσαρμογής, με την αξιοποίηση των λόγων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μην παρουσιάζεται απόκλιση από την πολιτική των προθέσεων στην πολιτική της εφαρμογής (Καλεράντε, 2016). Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να μην ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο της εφαρμογής της η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, τα χαρακτηριστικά και οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όχι μόνο από τη διαδικασία της ΑΣΜ, αλλά και από τη συμμετοχή τους σε άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Οι απόψεις αυτές είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εφαρμογή αντίστοιχων με την ΑΣΜ καινοτόμων προγραμμάτων. Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο, τις συνεργασίες, την κουλτούρα και την εισαγωγή της καινοτομίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να στραφούν οι μελλοντικές έρευνες, καθώς η ΑΣΜ και τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να προάγουν τη σχολική βελτίωση.

7.2. Προτάσεις

Οι προτάσεις που θα διατυπωθούν στη συνέχεια για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ προκύπτουν από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα της συνέντευξης, έθεσαν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κουλτούρας, την αναγκαιότητά της και τις προοπτικές της.

Οι προτάσεις που απορρέουν μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η ΑΣΜ, για να επιτελέσει τον βασικό της στόχο, τη σχολική βελτίωση, είναι απαραίτητο να εισαχθεί με τη μορφή της καινοτομίας και να αποτελέσει

διαδικασία αλλαγής για τον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να τον μετατρέψει σε «οργανισμό που μαθαίνει» (learning organization). Σε αυτή την περίπτωση, δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελέσει μια επιβεβλημένη διαδικασία με υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία χαρακτήρα. Θα πρέπει να προκύψει ως αναγκαιότητα μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα, να λάβει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, το context του σχολείου, και να σχεδιαστεί με σκοπό, όχι μόνο να αποτιμήσει και να περιγράψει τη ρουτίνα του σχολείου, αλλά να βελτιώσει τυχόν προβλήματα και ελλείψεις.

- Δεν θα πρέπει ως διαδικασία να αναπαράγει δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός, και να καταλήγει σε διεκπεραιωτική γραφειοκρατική διαδικασία. Γι' αυτό, αποτελεί αναγκαιότητα η αυτονομία της σχολικής μονάδας, η επίτευξη της οποίας θα συμβάλει, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, αλλά και να κινητοποιηθεί η σχολική κοινότητα στο σύνολό της, καθώς θα ενισχύσει τη συμμετοχή της στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.
- Η ΑΣΜ θα πρέπει να αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας να κινητοποιούνται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Βέβαια, το συμμετοχικό πνεύμα θα πρέπει να έχει αναπτυχθεί μέσα από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, που να έχουν προηγηθεί της ΑΣΜ. Η ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε συνδυασμό με τον παρωθητικό ρόλο του διευθυντή, τον υποστηρικτικό ρόλο του κριτικού-συμβούλου και την ανάληψη ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση της. Επιβάλλεται, λοιπόν, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.
- Η ΑΣΜ πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσω της επιμόρφωσης και της υποστήριξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμαστεί για τη συμμετοχή του στη δράση, επιλέγοντας και κατασκευάζοντας εργαλεία που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του δικού του σχολείου και αναπτύσσοντας συνεργατική/συμμετοχική κουλτούρα.
- Η κουλτούρα ΑΑ πρέπει να αποτελεί μέρος της κουλτούρας του επαγγελματία εκπαιδευτικού/παιδαγωγού, ο οποίος πρέπει να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα εισαγωγής της καινοτομίας στη σχολική μονάδα, να συμμετάσχει σε ανάλογες συλλογικές δράσεις, επιδιώκοντας την αυτοβελτίωσή του με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας θα συμβάλει στην αλλαγή της φιλοσοφίας εισαγωγής της ΑΣΜ στο σχολείο (άρση του υποχρεωτικού, τιμωρητικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, ενίσχυση συνεργασιών, υποστήριξη εκπαιδευτικών), αλλά και στην εκπόρευσή της ως ανάγκη της σχολικής μονάδας, καθώς θα λαμβάνονται υπόψη τις ιδιαιτερότητες της.
- Η ΑΣΜ πρέπει να μετατραπεί σε μια διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, με βασικό άξονα την ανατροφοδότηση του

εκπαιδευτικού έργου, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

- Για την υλοποίησή της απαιτείται παροχή ουσιαστικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενισχύσει την κινητροδότησή του για την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία ΑΣΜ. Στο πλαίσιο αυτό προτάσσεται, η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος, που μπορεί να αναπτυχθεί με τη συμβολή ενός εξωτερικού συμπαραστάτη, την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση, την αντικειμενικότητα των διαδικασιών, την ηθική ενίσχυση και το σαφές νομοθετικό πλαίσιο.
- Είναι απαραίτητος ο συνεργατικός και συμβουλευτικός ρόλος ενός κριτικού φίλου - συμβούλου, ο οποίος βέβαια πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της επιστημονικής κατάρτισης, να προέρχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης και να συμμετάσχει και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας.
- Η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην υλοποίηση της ΑΣΜ, αλλά σε πρακτικές που θα προάγουν τη σχολική βελτίωση, μία από τις οποίες θα είναι και η ΑΣΜ. Οποσδήποτε, θα πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς.
- Η ΑΣΜ είναι και ζήτημα ηγεσίας και με αφορμή τη μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στη συμμετοχική, προκειμένου να καταλήξει στην ηγεσία των εκπαιδευτικών (*teacher leadership*) και στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (*professional learning communities*).
- Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να εξελιχθεί σε «οργανισμό που μαθαίνει» και η ΑΑ του θα συμβάλει στην αναζήτηση των τρόπων, με τους οποίους μαθαίνει.
- Επιβάλλεται, λοιπόν, ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή σχολικής μονάδας με συστηματική επιμόρφωση, προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσει τον πολυσύνθετο και στη διαδικασία της ΑΣΜ ρόλο του (συντονιστικό, υποστηρικτικό, διευκολυντικό, συμβουλευτικό).
- Τα Πειραματικά σχολεία με βάση το νομοθετικό πλαίσιο μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα, κατά την πιλοτική φάση της διαδικασίας, όχι όμως για να υλοποιήσουν απλά τη διαδικασία, αλλά για να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους σε αυτή, προκειμένου να επέλθουν διορθωτικές αλλαγές και να εντοπιστούν προβλήματα που θα ανακύψουν.

Με βάση τις παραπάνω προϋποθέσεις, μπορεί να συνειδητοποιηθεί στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας η αναγκαιότητα ΑΣΜ. Η ΑΣΜ είναι ζήτημα κουλτούρας, που μπορεί να διαμορφωθεί σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, εάν υφίστανται ως προϋποθέσεις η επιμόρφωση και η υποστήριξη με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση. Με αυτή τη λογική και μόνο διασφαλίζονται οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ και τότε και μόνο τότε «τα σχολεία θα μπορέσουν να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα, για να διηγηθούν την ιστορία τους, αλλά και να μιλήσουν για τη δουλειά τους» (MacBeath, 2001, 2005). Το έχουν ανάγκη και το έχει ανάγκη ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006/Μάιος). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπ/κό Συνέδριο «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Ε. (2012). Η λογική της λογοδοσίας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 9 (14), 4. Ανακτήθηκε στις 03/06/2017 από:

http://www.eokey.org/data/uploads/docs/DeltiaEOK/deltio_teuxos14.pdf.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής Α.(2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. τ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443–449.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1), 7-71.

Black, P. McCormick, R. James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119–132.

Boles, K.C. & Troen, K. (1992, April). *School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

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

Briggs, A.R. Coleman, M. & Morrison, M.(2012) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp 207-223). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. Retrived from:

<http://sk.sagepub.com/Books/research-methods-in-educational-leadership-and-management-3e>

Brotto, F. (2005). Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Bridges across boundaries» στις νεοεισαχθείσες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης στην Ε.Ε. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 95-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cheong S. (2002). E-Learning-A Provider's Prospective. *Internet and Higher Education*, 4(3-4), pp. 337-52.

Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. National Association of Secondary School Principals (NASSP). *Bulletin*, 84 (616), 27–34.

Coe, R. & Visscher, A. (2002). In A.J. Visscher and R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Routledge: Abingdon

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Cresswell, J.W. (2014). *Research design, Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Δημητρόπουλος, Ε (2002). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.1, σελ.172-185. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>

Davidoff, S. & Lazarus, S. (2002). *The Learning school: An Organisation Development Approach*. Cape Town : Juta.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*. (μτφ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149–170.

Earley, P. & Bubb, S. (2004). *Leading and managing continuing professional development*. Paul Chapman Publishing.

Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement*. Paper presented at the International Conference on Perspectives on Leadership for Systemic Improvement, sponsored by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), London.

Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφ. Κίκιζας Δ., επιμ. Αθανασούλα – Ρέππα). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Faddar, J. Vanhoof, & Maeyer, S.(2017). School self-evaluation instruments and cognitive validity. Do items capture what they intend to? *School Effectiveness and School Improvement*. doi: 10.1080/09243453.2017.1360363.

Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23 (2), 173–186.

Frost, D. & Roberts, A. (2006, January). *Teacher leadership and knowledge building: the experience of the Herts Cam Network*. 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Fort Lauderdale, Florida.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer, pp. 1-9

Fullan, M. G. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (pp. 241–253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Fullan M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational leadership*, 55(7), 6-10.

Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In Lieberman, A. *The Roots of Educational Change* (pp 202-216). Netherlands: Springer.

Ζουγανέλη Α. Καφετζόπουλος, Κ. Σοφού, Ε. Τσάφος, Β. (2007).Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σελ.135-151. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Graham, A. & Phelps, R. (2003). “Being a Teacher” : Developing Teacher Identity and Enhancing Practice Through Metacognitive and Reflective Learning Processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2), 1-14. Retrieved 22/01/18 from: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=ajte>

Gronlund, N.E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*. McMillan Co.

Gronn P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3): 317–338

- Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hall, C. & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education* 24, (3), 311–334.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5): 550–565.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313–324.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1994). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001) *The Past, Present & Future of School Improvement: Towards the Third Age*, British Educational Research Journal 27(4): 459–75.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Edinburgh : Pearson Education Limited.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Janssens F. van Amelsvoort G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Καλλιμάνη, Μ. (2016). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: ένα ακόμα εξωδιδασκτικό καθήκον ή ευκαιρία για ενδοσχολική επιμόρφωση; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*, 32-41. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσ/κη: Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασιωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2018 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σσ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *Leadership in Education* 15(2), 199–220.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thous & Oaks, CA: Corwin Press.
- Keeves, J.P. *Educational research, methology and measurement: an international handbook*. Oxford, New York, Minato-Ku: Pergamon.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyriakides, L. & Campell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement. A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-37.
- Kythreotis, A. (2007). A three-face model of change [Article notes]. Retrieved from <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK626oLYcA>.

Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers: Transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.

Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96 (1), 47–63.

Μαντάς, Π. Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μπαγάκης Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, Προγράμματα κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. Δεμετζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπταετίας εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Μπινιάρη, Λ. (2012). [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών: Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Ανακτήθηκε στις 30/06/2017 από την διεύθυνση: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28te29.pdf.

Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III*, 273- 285. Αθήνα: Gutenberg.

Μώκου, Χ. & Μώκος, Ε. (2006/Μάιος). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη*. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπ/κό Συνέδριο «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα.

MacBeath, J.(2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. (επιμ.μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

MacBeath, J. & McGlynn A. (2002) *Self Evaluation What's in It for Schools* Routledge Falmer

MacBeath, J. (2005a). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. Schratz, M. Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005c). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

MacBeath, J. (2008). *Evaluation in European Schools: A story of change*. Retrived 30/5/2008 from <http://coritecna.com/europeo/iuglese/macbeath>.

McNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal Review and Self Evaluation - The chosen Route to School Improvement in Ireland. In *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267- 282.

McNamara G. & O'Hara J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.

Meuret D. & Morlaix S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 14(1), 53-71

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School improvement*, 2 (3), pp 213-229.

Murphy, D. F. (1999). Developing a culture of evaluation. Retrived 21/02/18 from: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/dermot-murphy-2003.pdf

Newton, P. (2007). Clarifying the Purposes of Educational Assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.

Novak, J. & Canas, A. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. (Technical Report IHMC CmapTools). FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition Pensacola. Retrieved April 10, 2015 from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara J., (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177.

Ovando, M. N. (2001). Teacher's perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 213-231.

Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Ε. Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παμούκτσογλου, Α. 2003. *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πεδή, Ε. & Αυγητίδου, Σ.(2013) Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας «Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2017 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8324>.

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., κ.ά. (επιμ), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Διάδραση, 41-51.

Πετροπούλου Ο. (2011). Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευόμενων. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Πετροπούλου, Ο. Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2017 από: <http://hdl.handle.net/11419/233>

Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 35,(3), 373-393.

Reynolds D. Hopkins D. & Stoll L. (1993), Linking School Effectiveness Knowledge & School Improvement Practice: Towards a Synergy, *School Effectiveness & School Improvement*, 4 (1), 37-58.

Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: conversations with purpose. In Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Νταλάκου Β. και Βασιλικού Κ., επιμ. Μιχαλοπούλου Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α. (2008). *Παιδαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1099>

Σολομών, Ι., (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(3),1-22

Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2017 από: http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon MEROS A.pdf

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.

Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150–159.

Schildkamp, K. Visscher, A. & Luyten, A.(2009).The effects of the use of a school self-evaluation instrument, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(1), 69-88

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage Publications.

Retrieved June 29, 2017 from https://books.google.gr/books?id=koL0Fs_ZSvQC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting Organizations and Society*, 20(2/3), 219–237.

Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions & ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235–259.

Spillane, J. P. Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

Stanley, J. & Hopkins K. (1972). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Prentice-hall, inc, Inc.Englewood Cliffs.

Stiggings. R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Sage Journal*, 86(1), 22-27.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness & school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.

Stoll, L. Bolam, R. McMahon, A. Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.

Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.

Τσακίρη Δ.(2007/Μάιος). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη - Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές*. Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα» Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), σ.372-379. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2013
http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/372_379.pdf

Τσατσαρώνη Α.(2005).Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.).*Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γ. Τσιώλης (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 - ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2017 από: www.academia.edu/.../Γ.Τσιώλης_2017_._Θεματική_Ανάλυση

Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press

Yin, R. K. (2003). *Case study research; design and methods* (3rd eds). Thousand Oaks: Sage.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316.

Yukl, G. A. (2002) *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.

Van der Bij, T. Geijsel, F. & ten Dam, G.(2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation* 49, 42–50.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2007). Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and Development: Lessons from a Flemish Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, pp. 101-119.

Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. In *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 21-28.

Vanhoof, J., Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277–287.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wiyono, B. (2017). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*. Retrived October, 19, 2017, from: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης

Θέμα: «Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναγκαιότητα και Προοπτικές, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων»

Εισαγωγή:

Συνάδελφε,

Αυτό το διάστημα διεξάγω μια έρευνα για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος, για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή η τετραετία 2010-2014, κατά την οποία εφαρμόστηκαν διαδικασίες ΑΣΜ αποτελεί υπαρκτή πραγματικότητα, και ιδιαίτερα οι καθηγητές των Πειραματικών σχολείων έχουν συμμετάσχει εξαρχής, για μεγαλύτερο διάστημα και σε όλες τις διαδικασίες ΑΕΕ και ΑΣΜ, πιστεύω στη σημασία καταγραφής των απόψεών τους για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ.

Καταρχάς, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που συμφώνησες να λάβεις μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Σε διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σου στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα και θα τηρηθούν οι κανόνες εχεμύθειας και ανωνυμίας. Σε παρακαλώ πολύ να εκφράσεις ελεύθερα τις απόψεις σου. Θα ήθελα να σου επισημάνω ότι δεν είσαι υποχρεωμένος να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Αν κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αισθανθείς άβολα, παρακαλώ μην διστάσεις να μου ζητήσεις να διακόψουμε τη διαδικασία. Επιπλέον, θα ήθελα τη συγκατάθεσή σου για την ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) της συνέντευξης, προκειμένου να μην χαθούν πολύτιμα στοιχεία και να αναλυθούν καλύτερα τα δεδομένα. Αν επιθυμείς μπορώ να σε ενημερώσω για τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όταν ολοκληρωθεί. Εκτιμώ ότι η συνέντευξη αυτή θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά. Συμφωνείς με αυτή την συνέντευξη; Υπάρχει κάποιο πρόβλημα ;

Κυρίως θέμα

Ερωτήσεις Συνέντευξης

1ος Ερευνητικός Άξονας: Συμμετοχή των εκπαιδευτικών του Πειραματικού ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων, σε διαδικασίες ΑΣΜ

A. Συμμετοχή σε διαδικασίες ΑΣΜ

1. Σε ποιες διαδικασίες ΑΣΜ έχετε συμμετάσχει στο Πειραματικό Λύκειο που εργάζεστε ή σε άλλο σχολείο;

B. Γνώσεις/ Δεξιότητες από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ

2. Ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος στη διαδικασία ΑΣΜ;
3. Με ποιους συνεργαστήκατε;
4. Ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε;
5. Εμπλουτίσατε τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία, που προτείνονταν από της οδηγίες του ΥΠΠΕΘ ή κατασκευάσατε καινούρια;

2ος Ερευνητικός Άξονας: Ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ

A. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

6. Είχατε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα στο πλαίσιο του σχολείου, πριν την εμπλοκή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;
7. Εάν ναι, η συμμετοχή σας σε τέτοιου είδους προγράμματα επηρέασε, κατά τη γνώμη σας, θετικά την εμπλοκή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

B. Οφέλη και Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών

8. Θεωρείτε ότι ωφεληθήκατε ως εκπαιδευτικός από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;
9. Εάν ναι, πώς, κατά τη γνώμη σας, συνέβαλε στην αυτοβελτίωσή σας η συμμετοχή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

Γ. Ευνοϊκοί και Ανασταλτικοί παράγοντες στην ΑΣΜ

10. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία ΑΣΜ;
11. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, δυσχέραναν τη διαδικασία ΑΣΜ;

Δ. Συμμετοχή σε μια προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ

12. Θα συμμετείχατε ξανά σε μια διαδικασία ΑΣΜ, εάν ήταν προαιρετική;

3ος Ερευνητικός Άξονας: Αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ

A. Οφέλη για τη σχολική κοινότητα από την υλοποίηση διαδικασιών ΑΣΜ

13. Με βάση την εμπειρία σας από την εφαρμογή της διαδικασίας ΑΣΜ, υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) από τη συμμετοχή στη διαδικασία ΑΣΜ;
14. Ποια είναι τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ;
15. Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ;
16. Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ;

B. Απόψεις για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ

17. Ποια είναι η γνώμη σας για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ;

4ος Ερευνητικός Άξονας: Προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ

A. Πληροφόρηση των εκπαιδευτικών

18. Τι είδους πληροφόρηση έχετε για την επαναφορά του συστήματος ΑΣΜ;

B. Υποστήριξη και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

19. Τι είδους υποστήριξη για την αποφυγή προβλημάτων του παρελθόντος χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία ΑΣΜ;
20. Πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας ΑΣΜ;

Γ. Επαναπροσδιορισμός των ρόλων των συντελεστών της ΑΣΜ

21. Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαδικασία της ΑΣΜ;
22. Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης στη διαδικασία ΑΣΜ;
23. Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών στη διαδικασία ΑΣΜ;

24. Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία ΑΣΜ;

Δ. Ο ρόλος των Πειραματικών σχολείων στην ΑΣΜ

25. Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμμετοχή ενός Πειραματικού σχολείου στη διεξαγωγή της διαδικασίας ΑΣΜ;

Ε. Προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της ΑΣΜ

26. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος ΑΣΜ;

Χαλάρωση : Μήπως θα ήθελες κάτι να συμπληρώσεις;

Κλείσιμο : Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά και τον χρόνο σου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

Ημερομηνία Συνέντευξης: 12/01/2018

Διάρκεια: 26 λεπτά και 55 δευτερόλεπτα.

Ημερομηνία Απομαγνητοφώνησης: 18/01/2018

Σύμβολα απόδοσης κειμένου	
Σ	Συνεντευκτής
Ε	Ερωτώμενος/Εκπαιδευτικός
...	Παύση
()	Αδιευκρίνιστος, όχι καλά αντιληπτός λόγος
Italics	Ένταση φωνής
Bold	Συναισθηματικά φορτισμένος λόγος
(γέλιο)	Γέλιο

Εισαγωγή

Σ: Συνάδελφε Αυτό το διάστημα διεξάγω μια έρευνα για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος, για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή η τετραετία 2010-2014, κατά την οποία εφαρμόστηκαν διαδικασίες ΑΣΜ αποτελεί υπαρκτή πραγματικότητα, και ιδιαίτερα οι καθηγητές των Πειραματικών σχολείων έχουν συμμετάσχει εξαρχής, για μεγαλύτερο διάστημα και σε όλες τις διαδικασίες ΑΕΕ και ΑΣΜ, πιστεύω στη σημασία καταγραφής των απόψεών τους για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ.

Ε1: Μου φαίνεται πως σαν θέμα έχει μεγάλο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα αυτή την περίοδο.

Σ: Καταρχάς, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που συμφώνησες να λάβεις μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Σε διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σου στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα και θα τηρηθούν οι κανόνες εχεμύθειας και ανωνυμίας. Σε παρακαλώ πολύ να εκφράσεις ελεύθερα τις απόψεις σου. Θα ήθελα να σου επισημάνω ότι δεν είσαι υποχρεωμένος να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Αν κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αισθανθείς άβολα, παρακαλώ μην διστάσεις να μου ζητήσεις να διακόψουμε τη διαδικασία. Επιπλέον, θα ήθελα τη συγκατάθεσή σου για την ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) της συνέντευξης, προκειμένου να μην χαθούν

πολύτιμα στοιχεία και να αναλυθούν καλύτερα τα δεδομένα. Αν επιθυμείς μπορώ να σε ενημερώσω για τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όταν ολοκληρωθεί. Εκτιμώ ότι η συνέντευξη αυτή θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά. Συμφωνείς με αυτή την συνέντευξη; Υπάρχει κάποιο πρόβλημα ;

Ε: Κανένα απολύτως. Έχω και εγώ κατά καιρούς πάρει συνεντεύξεις για τις εργασίες μου και γνωρίζω τη διαδικασία.

Κυρίως θέμα

Ερωτήσεις Συνέντευξης

1ος Ερευνητικός Άξονας: Συμμετοχή των εκπαιδευτικών του Πειραματικού ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων, σε διαδικασίες ΑΣΜ

A. Συμμετοχή σε διαδικασίες ΑΣΜ

Σ: **(Ερ. 1)** Σε ποιες διαδικασίες ΑΣΜ έχετε συμμετάσχει στο Πειραματικό Λύκειο των Αγίων Αναργύρων ή σε άλλο σχολείο;

Ε: Συμμετείχα στο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων στην πιλοτική φάση, τη διετία 2010-2012. Συμμετείχα κατά το πρώτο τετράμηνο στις ομάδες που κατέγραψαν τη συνολική εικόνα του σχολείου, στην πρώτη φάση για την αποτίμηση της γενικής εικόνας του σχολείου και στη συνέχεια συμμετείχα ως συντονίστρια στη συστηματική διερεύνηση του τομέα “Οργάνωση τάξης”, που ήταν ένας τομέας του πεδίου “Εκπαιδευτικές Διαδικασίες”.

Σ: Στην πιλοτική αυτή διαδικασία το Πειραματικό σχολείο συμμετείχε προαιρετικά;

Ε1: Ναι, έγινε σύλλογος για να αποφασιστεί, αν θα συμμετάσχει το σχολείο, ... υπήρχαν αρκετοί ενδοιασμοί, σε ιδεολογικό επίπεδο δεδομένου ότι υπήρχαν άνθρωποι, οι οποίοι ήταν κατά της έννοιας της αξιολόγησης συνολικά, άρα και κατά της ΑΣΜ, οπότε προέταξαν αυτούς τους ιδεολογικούς λόγους. Από την άλλη μεριά υπήρχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν υπέρ της ΑΣΜ ή θεωρούσαν αν μη τι άλλο ότι ένα πειραματικό σχολείο υποχρεούται να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες εεεε η απόφαση ήταν δύσκολη, δεν ήταν εύκολο να παρθεί μια απόφαση και τελικά ένας παλαιότερος συνάδερφος έδωσε τη λύση, όταν είπε ότι ως δημόσιοι υπάλληλοι πρέπει να εφαρμόσουμε αυτή τη διαδικασία από τη στιγμή που προτείνεται και προβλέπεται για τα πειραματικά σχολεία και να μην διαφοροποιηθούμε ως προς αυτό και από εκεί και πέρα αν υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι μπορούν να ... μη συμμετάσχουν . Και έτσι τελικά έγινε.

B. Γνώσεις/ Δεξιότητες από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ

Σ: **(Ερ. 2)** Ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος στη διαδικασία της ΑΣΜ;

Ε1: Συμμετείχα στην πρώτη φάση για την καταγραφή της εικόνας του σχολείου, όπως σας είπα. Στη δεύτερη φάση ήμουν συντονίστρια στην ομάδα που διερεύνησε τον τομέα “Οργάνωση τάξης” και εκπόνησε και σχέδιο δράσης την επόμενη χρονιά πάνω σε αυτό.

Σ: Στον τομέα “Οργάνωση τάξης” ασχοληθήκατε με κάποιους συγκεκριμένους δείκτες ή με όλους τους δείκτες του σχεδίου;

Ε1: Ναι ασχοληθήκαμε με ένα συγκεκριμένο δείκτη αξιολόγησης: την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. εεε Ως άξονες συζήτησης μας απασχόλησαν η στρατηγική οργάνωσης τάξης, η παιδαγωγική σχέση δασκάλου μαθητή, η έμφαση στη θετική ενίσχυση, η χρήση ποικίλων μορφών αξιολόγησης κ.λ.π. Με κριτήρια αυτούς τους άξονες οριστικοποιήθηκαν και τα ερωτηματολόγια τα οποία δώσαμε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά προσδιορίστηκαν και οι άξονες της ετεροπαρατήρησης.

Σ: **(Ερ.3)** Με ποιους συνεργαστήκατε στη διαδικασία της ΑΣΜ;

Ε1: Συνεργάστηκα με μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου που θέλησαν να ασχοληθούν με τον τομέα αυτό επίσης

Σ: Με τον διευθυντή του σχολείου ή κάποιο σχολικό σύμβουλο;

Ε1: Ο Διευθυντής του σχολείου δε συμμετείχε ενεργά σε αυτό το κομμάτι στην πρώτη φάση, την πρώτη χρονιά. Έγινε ενημέρωση από τον σχολικό σύμβουλο, αλλά ήταν πάνω σε διαδικαστικά ζητήματα. Η εμπλοκή του δεν ήταν ενεργή ...

Σ: **(Ερ. 4)** Ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε στο πλαίσιο της διαδικασίας;

Ε1: Χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια, διαφορετικά για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και κάποιο φύλλο παρατήρησης, το οποίο χρησιμοποιούσε ο παρατηρητής

Σ: **(Ερ. 5)** Εμπλουτίσατε τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία, που προτεινόταν από της οδηγίες του ΥΠΠΕΘ ή κατασκευάσατε καινούρια;

Ε1: Αξιοποιήσαμε τα ήδη υπάρχοντα με κάποια μικρή τροποποίηση κυρίως γιατί είχαμε την ανασφάλεια ότι... αν δημιουργούσαμε κάτι διαφορετικό μπορεί να μην ήταν αξιόπιστο. Δεν είχαμε τις γνώσεις προκειμένου να δημιουργήσουμε ερωτηματολόγια από την αρχή

Σ: Το φύλλο παρατήρησης ήταν και αυτό στα προτεινόμενα εργαλεία;

E1: Ναι αξιοποιήσαμε δηλαδή πολύ τα προτεινόμενα εργαλεία και τα σχέδια που υπήρχαν ακόμη και για τη σύνταξη των εκθέσεων. Αυτά τα αξιοποιήσαμε ως οδηγό με την ιδέα ότι έχουν εκπονηθεί από ανθρώπους, οι οποίοι γνωρίζουν το αντικείμενο, άρα μπορεί να είναι περισσότερο αξιόπιστα.

2ος Ερευνητικός Άξονας: Ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ

A. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

Σ: **(Ερ. 6)** Είχατε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα στο πλαίσιο του σχολείου, πριν την εμπλοκή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

E1: Είχα συμμετάσχει σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και στην ιδιωτική εκπαίδευση και στα δημόσια σχολεία που ήμουν μετά και στο πειραματικό συμμετείχα και στα προγράμματα που προβλέπονται γι' αυτά τα σχολεία και αφορούν τις δειγματικές διδασκαλίες, το μέντοριγκ κλπ

Σ: **(Ερ. 7)** Η συμμετοχή σας σε τέτοιου είδους προγράμματα επηρέασε, κατά τη γνώμη σας, θετικά την εμπλοκή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

E1: Την επηρέασε με την έννοια ότι ήδη είχα αναπτύξει μια κουλτούρα να ενδιαφέρομαι για καθετί που είναι διαφορετικό, που είναι καινούριο, που μπορεί να με βοηθήσει να μάθω περισσότερα πράγματα. Δεν είχα δηλαδή κάποια αναστολή να εμπλακώ σε κάτι που δεν γνώριζα ή με έβγαζε έξω από τη σχολική καθημερινότητα.

Σ: Κάποια μέθοδος ή κάποια διαδικασία που να θεωρείτε ότι επαναλήφθηκε στην ΑΑ από αυτά τα προγράμματα υπήρξε;

E1: Όχι, όχι

B. Οφέλη και Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών

Σ: **(Ερ. 8)** Θεωρείτε ότι ωφεληθήκατε ως εκπαιδευτικός από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

E1: Ωφελήθηκα πάρα πολύ και ωφελήθηκα κυρίως από τη διαδικασία της παρατήρησης, γιατί μπήκα σε τάξεις εκπαιδευτικών, παρακολούθησα τη διαδικασία, είδα πράγματα που μου άρεσαν που μπορούσα και εγώ να ... υιοθετήσω και είδα και ακριβώς πόσο πολύ διάφανη μπορεί να είναι η τάξη για τον παρατηρητή. Δεν φανταζόμουν δηλαδή πως ένας παρατηρητής από το πρώτο λεπτό μπορεί να καταλάβει ακριβώς τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, πράγμα που ένας εκπαιδευτικός δεν το

καταλαβαίνει. Μου έκανε εντύπωση βέβαια το ότι υπήρχε ... μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και σε αυτά του παρατηρητή δηλαδή ο εκπαιδευτικός είχε σαφώς διαφορετική εικόνα γι' αυτό το οποίο κάνει, διαφορετική εικόνα είχαν οι μαθητές γι' αυτό το οποίο προσλαμβάνουν και διαφορετική ο παρατηρητής σχετικά με αυτό το οποίο γίνεται.

Σ: **(Ερ. 9)** Πώς, κατά τη γνώμη σας, συνέβαλε στην αυτοβελτίωσή σας η συμμετοχή σας στη διαδικασία ΑΣΜ;

Ε1: Πάρα πολύ γιατί έμαθα πράγματα εεμ και από τη διδασκαλία των άλλων εκπαιδευτικών και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν, αλλά έμαθα και πράγματα για το πως λειτουργεί η τάξη. Για παράδειγμα μου είχε κάνει θυμάμαι τρομερή εντύπωση παρακολούθησα δύο διδασκαλίες μιας εκπαιδευτικού σε δύο διαφορετικά τμήματα και σε δύο διαφορετικά μαθήματα το ένα ήταν Νεοελληνική Λογοτεχνία και το άλλο ήταν ιστορία. Στο ένα τμήμα η διαδικασία κύλησε πάρα πολύ καλά και τα σχόλια των μαθητών ήταν πάρα πολύ καλά και έδειχνε ότι υπήρχε μια επικοινωνία και μια αποδοχή. Στο άλλο τμήμα αρχικά έβλεπε κανείς ότι το τμήμα ήταν διχασμένο υπήρχαν μαθητές που δεν συμμετείχαν στη διαδικασία, ήταν δηλαδή αποκλεισμένοι, τα σχόλια ήταν από ορισμένους μαθητές εεεμ από αυτούς τους μαθητές εξαιρετικά αρνητικά. Και αυτό με βοήθησε να καταλάβω κιόλας σε σχέση και με την έννοια της αξιολόγησης ειδικά του εκπαιδευτικού πόσο δύσκολο και επισφαλές είναι να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός από κάποιον, τον σύμβουλο τον διευθυντή ή από οποιονδήποτε άλλο μέσα από μία διδασκαλία. Οι παρατηρήσεις, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι στρεβλά στην κυριολεξία

Σ: Ναι βέβαια και ειδικά στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων φαντάζομαι ότι παρατηρήθηκαν τέτοια φαινόμενα.. Άρα ωφεληθήκατε από τη διαδικασία της παρατήρησης και από το γεγονός ότι σας δόθηκε η ευκαιρία να μπειτε σε τάξεις άλλων συναδέλφων και από τη λογική στην ουσία της διδασκαλίας και της διεξαγωγής της από άλλους συναδέλφους

Ε1: Ναι αυτό είναι το βασικό, μπορεί να πει κανείς ωφελήθηκα από την όλη εμπειρία, ωφελήθηκα γιατί διαπίστωσα συμπεριφορές και εκδηλώθηκαν έτσι διαφορετικά πράγματα, ακόμη και από τα αρνητικά ωφελήθηκα. εεεε Ήταν μια διαδικασία, η οποία αποκάλυψε πάρα πολλά πράγματα και ... σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, όχι πάντα ευχάριστα.

Γ. Ευνοϊκοί και Ανασταλτικοί παράγοντες στην ΑΣΜ

Σ: (**Ερ. 10**) Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, δυσχέραναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;

Ε1: Το γεγονός ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί εεε που δεν συμφωνούσαν με την ΑΑ και όχι μόνο δεν ήθελαν οι ίδιοι να συμμετάσχουν αλλά ήθελαν να μπλοκάρουν και σε επίπεδο σχολικής μονάδας για λόγους ιδεολογικούς. Χαρακτηριστική περίπτωση μιας εκπαιδευτικού, η οποία ενεπλάκη τελικά στη διαδικασία, παρότι είχε ιδεολογικούς λόγους και αυτό την ταλάνιζε μέχρι τέλους παρόλο που ομολόγησε η ίδια διότι συμμετείχε στη διαδικασία της παρατήρησης ότι ωφελήθηκε πάρα πολύ και από αυτά τα οποία είδε. Βρέθηκε όμως σε μεγάλη σύγκρουση με αυτό το οποίο αργότερα πίστευε

Σ: Αυτοί οι ιδεολογικοί λόγοι πως προσδιορίζονται; Φαντάζομαι σχετίζονται με την αντίδραση κάποιων συνδικαλιστικών φορέων ή με κάποια φοβικά σύνδρομα;

Ε1: Βεβαίως. Ήταν πολιτικοί λόγοι. Δεν είναι τυχαίο ότι προέρχονταν από συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους οι εκπαιδευτικοί αυτοί. Υπήρχαν άνθρωποι που πραγματικά πίστευαν ότι η ΑΣΜ μπορεί να είναι αρνητική, μπορεί να είναι επικίνδυνη, ότι μπορεί να ανοίξει τους ασκούς του Αιόλου και ότι θα ακολουθήσει μετά η αξιολόγηση, ότι θα υπάρξει ποσόστωση, ότι θα απολυθούν κάποιοι εκπαιδευτικοί κλπ. εεε πραγματικά το πίστευαν. Κάποιοι άλλοι δεν έμπαιναν καν στη διαδικασία να το εξετάσουν αυτό και ένιωθαν ότι είναι υποχρεωμένοι για λόγους πολιτικής ή κομματικής νομιμότητας να πάρουν αυτή τη θέση.

Σ: Στο δικό σας σχολείο στο Πειραματικό Λύκειο (**Ερ. 11**) ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης; Υπήρξαν παράγοντες που τη διευκόλυναν;

Ε1: Βέβαια εεε υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί από την άλλοι που πίστευαν σε αυτή τη διαδικασία, εκπαιδευτικοί που είχαν ακριβώς εμπειρία σε προγράμματα, ας το πούμε καινοτόμα ή έστω πρωτόγνωρα για τα σχολεία, και ήταν ανοιχτοί στο να δοκιμάζουν πράγματα και εεε ήθελαν να εργαστούν πάνω από όλα γιατί αυτό απαιτούσε χρόνο σαφώς, δεν ήταν κάτι που μπορούσε να το κάνει κανείς σε μικρό χρονικό διάστημα.

Σ: Ναι βέβαια, η έλλειψη χρόνου φαντάζομαι ή η επίκληση του χρόνου ανήκει στους αρνητικούς παράγοντες της διαδικασίας

Ε1: Προσχηματικά ήταν αυτό γιατί για τους ανθρώπους που έχουν μάθει να δουλεύουν ή οι ίδιοι έχουν ερευνητικά ενδιαφέροντα που τους αρέσει να ψάχνονται το να αφιερώσεις κάποιο χρόνο είναι δεδομένο, τίποτα δεν γίνεται χωρίς χρόνο

Σ: Ίσως σε ένα πειραματικό σχολείο αυτοί οι εκπαιδευτικοί που θα αφιερώσουν χρόνο η που έχουν ερευνητικά ενδιαφέροντα φαντάζομαι είναι περισσότεροι από ένα δημόσιοι σχολείο;

E1: Ναι ακριβώς ναι

Δ. Συμμετοχή σε μια προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ

Σ: **(Ερ. 12)** Θα συμμετείχατε ξανά σε μια διαδικασία ΑΣΜ, εάν ήταν προαιρετική;

E1: Ναι φυσικά, φυσικά θα συμμετείχα.

Σ: Θεωρείτε ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας αποτελεί πλεονέκτημα της διαδικασίας;

E1: Ναι αποτελεί πλεονέκτημα γιατί θα εργαστούν σε αυτό οι άνθρωποι οι οποίοι θέλουν και θα μπορέσει να προχωρήσει σχετικά απρόσκοπτα η διαδικασία γιατί οι άνθρωποι που θα υποχρεωθούν να το κάνουν στην καλύτερη περίπτωση θα δυσχεράνουν το έργο των υπολοίπων, στη χειρότερη θα το διαλύσουν εντελώς

3ος Ερευνητικός Άξονας: Αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ

A. Οφέλη για τη σχολική κοινότητα από την υλοποίηση διαδικασιών ΑΣΜ

Σ: **(Ερ.13)** Με βάση την εμπειρία της από την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ, υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) από τη συμμετοχή στη διαδικασία ΑΣΜ;

E1: Υπήρχαν οφέλη από το γεγονός ότι εεεμ κατά το στάδιο της υλοποίησης προσπαθήσαμε να θεραπεύσουμε εντός εισαγωγικών κάποια από τα προβλήματα που διαπιστώσαμε.

Σ: **(Ερ. 14)** Ποια είναι τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;

E1: Για παράδειγμα διαπιστώσαμε ότι οι διδασκαλίες ως επί το πλείστον ήταν δασκαλοκεντρικές παρά το γεγονός ότι το σχολείο ήταν πειραματικό στην ουσία δεν διακρινόταν από κάποια καινοτομία, δεν υπήρχαν πιλοτικά προγράμματα. Άρα θεωρήσαμε πολύ σημαντικό να προχωρήσουμε εμείς με διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή οργανώνοντας άλλες επιμορφώσεις από ειδικούς, προκειμένου να αποκτήσουμε τις γνώσεις αυτές που θα μας βοηθήσουν να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί και να εμπλουτίσουμε τις διδασκαλίες μας. Με αυτή την έννοια ωφεληθήκαμε εμείς και το σχολείο.

Σ: **(Ερ. 15)** Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ;

Ε1: Φυσικά οι μαθητές ωφελήθηκαν από τη στιγμή που θα είχαν πλέον τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διαδικασίες που θα ήταν περισσότερο μαθητοκεντρικές.

Σ: Δηλαδή οι μαθητές ωφελήθηκαν μακροπρόθεσμα από την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας

Ε1: Ναι ακριβώς

Σ: Αντιλήφθηκαν τη διαδικασία της ΑΣΜ όταν επιτελούνταν; Είχαν οφέλη από τη διαδικασία αυτή καθεαυτή;

Ε1: Όχι δεν αντιλήφθηκαν κάτι. Σαφώς συμπλήρωσαν και οι ίδιοι κάποια ερωτηματολόγια. εεε Περισσότερο σημαντική φαντάζομαι ήταν η εμπλοκή τους στον δείκτη «κλίμα και σχέσεις». Εκεί συμμετείχαν και οι γονείς και ίσως εκεί να ήταν και ένα πεδίο στο οποίο μπορούσαν να συνεισφέρουν περισσότερο. εεε Στον τομέα της «Οργάνωσης τάξης» τα οφέλη ήταν έμμεσα.

Σ: **(Ερ. 16)** Τα οφέλη για τους γονείς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης; Συμμετείχαν στη διαδικασία; Στο δικό σας κομμάτι στην Οργάνωση τάξης;

Ε1: Στο δικό μας κομμάτι όχι δεν συμμετείχαν. Αλλά γενικά δεν παρουσιάστηκε ή όλη διαδικασία με τυμπανοκρουσίες, δεν δόθηκαν μεγάλες διαστάσεις, παρουσιάστηκε ως μια φυσιολογική διαδικασία μέσα στη ροή γιατί υπήρχε ο φόβος ότι αν δινόταν υπερβολικές διαστάσεις θα χανόταν ίσως και η ουσία οπότε πέρασε σαν κάτι που αφορούσε την καθημερινότητά μας.

Β. Απόψεις για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ

Σ: **(Ερ.17)** Ποια είναι η γνώμη σας για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ;

Ε1: Είναι πάρα πολύ σημαντική η καθιέρωση γιατί σαφώς όλοι έχουν μια εικόνα του τι συμβαίνει και αυτό ήταν και το επιχείρημα πολλών συναδέλφων που διαφωνούσαν και έλεγαν ότι: τα βλέπουμε τα προβλήματα τι νόημα έχει; Έχει βέβαια νόημα. Άλλο να έχεις μια ιδέα για το τι επικρατεί και άλλο να την καταγράψεις, σε βοηθάει η αποτύπωση αυτής στο να την συγκεκριμενοποιήσεις και πάνω από όλα στο να κάνεις κάτι να την αλλάξεις. Άρα σε κάθε σχολείο πιστεύω με αυτή την έννοια ως αποτίμηση δηλαδή της εικόνας και ως συνεργασία για να αλλάξουν κάποια αρνητικά πράγματα είναι πάρα πολύ σημαντική.

4ος Ερευνητικός Άξονας: Προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ

Α. Πληροφόρηση των εκπαιδευτικών

Σ: **(Ερ.18)** Τι είδους πληροφόρηση έχετε για την επαναφορά ενός συστήματος ΑΣΜ;

Ε1: Διαβάζω στα εκπαιδευτικά εεε στις εκπαιδευτικές ιστοσελίδες για αυτό το ζήτημα υπάρχει μια ... παραφιλολογία ως επί το πλείστον αυτή τη στιγμή, υπάρχουν πολλές παλινωδίες, σαφώς κατανοώ ότι αναζητείται μια φόρμουλα να παρουσιαστεί, να επανέλθει αυτό το ζήτημα από μια κυβέρνηση που είχε ιδεολογικά ταχθεί εναντίον αυτού εεεμ και νομίζω ότι γίνεται μία προσπάθεια να μαλακώσουν λίγο οι γωνίες, για να καμφθούν οι αντιδράσεις

Β. Υποστήριξη και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σ: **(Ερ.19)** Τι είδους υποστήριξη για την αποφυγή προβλημάτων του παρελθόντος θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία ΑΣΜ;

Ε1: Καταρχάς χρειάζεται πολύ καλή ενημέρωση για το τι είναι αυτό που θα κάνει, πως θα το εφαρμόσει κλπ και χρειάζεται και ενημέρωση σε ότι αφορά τις διαστάσεις αυτού του ζητήματος, τις προεκτάσεις του. Να νιώσει δηλαδή ασφάλεια: ότι αυτό δεν υποκρύπτει κάποιες επιπτώσεις ενδεχομένως ότι θα βγει μια αρνητική εικόνα γιατί αυτό που ακουγόταν είναι ότι θα φανούν τα προβλήματα των σχολείων, θα γίνει όπως στο εξωτερικό ή όπως στην Αγγλία, τα σχολεία θα χωριστούν σε καλά και κακά σχολεία, αυτό μπορεί να επηρεάσει τη χρηματοδότησή τους κλπ. Όταν υπάρχουν τέτοιοι φόβοι σαφώς κάποιος είναι αρνητικός.

Σ:**(Ερ.20)** Πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας ΑΣΜ;

Ε1: Καθοριστικά μπορεί να συμβάλει, μπορεί να επηρεάσει την ίδια την αποτελεσματικότητα. Αν κανείς δεν ξέρει πως να εφαρμόσει κάτι, πως να δουλέψει δεν θα έχει και αποτέλεσμα.

Σ: είναι εφικτό σε μια διαδικασία ΑΑ να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων;

Ε1: Μπορεί να επιμορφωθούν κάποιοι ως πολλαπλασιαστές και από εκεί και πέρα ασφαλώς να υπάρχει και η μόνιμη συνδρομή του σχολικού συμβούλου στον βαθμό

που υπάρξουν κάποιες απορίες στην πορεία γιατί μια επιμόρφωση γενική δεν μπορεί να προβλέψει όλες τις πιθανές περιπτώσεις.

Γ. Επαναπροσδιορισμός των ρόλων των συντελεστών της ΑΣΜ

Σ: **(Ερ.21)** Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαδικασία της ΑΣΜ;

Ε1: Είναι πολύ σημαντικός, εάν η διεύθυνση δεν συμφωνεί με την ΑΑ, εάν ένας διευθυντής υποχρεούται να την εφαρμόσει με τον τρόπο του θα τη σαμποτάρει ή μπορεί να τη δει διεκπεραιωτικά

Σ: Στο παρελθόν από τη δική μου τουλάχιστον εμπειρία οι διευθυντές αντιμετώπιζαν διεκπεραιωτικά τη διαδικασία. Άρα ο ρόλος του πρέπει να είναι συντονιστικός, παρωθητικός, να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν; Έχει τη δυνατότητα;

Ε1: εεε πιστεύω όπως και κάθε μέλος του συλλόγου έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει πρώτα από όλα με την επιχειρηματολογία του εεμ από εκεί και πέρα μπορεί να επηρεάσει προσπαθώντας να λύσει προβλήματα, να κατευνάσει τυχόν εντάσεις, να διευκολύνει την όλη διαδικασία, ακόμη και σε απλά ζητήματα, από το πως θα μοιραστούν τα ερωτηματολόγια, τότε μπορεί να γίνονται οι συνελεύσεις, ακόμη και μικρά προβλήματα μπορεί να βοηθήσει στο να εξομαλυνθούν.

Σ: **(Ερ.22)** Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης στη διαδικασία ΑΣΜ;

Ε1: Πιστεύω ότι είναι σημαντικός. Η εμπειρία μου δεν είναι καλή από αυτό γιατί όπως σας είπα ο σχολικός σύμβουλος στην ουσία δεν συμμετείχε. Καταγράφηκαν κάποιες παρουσίες του, οι οποίες δεν υπήρξαν καν στην πραγματικότητα, γιατί έτσι έπρεπε να γίνει. Σαφώς όμως μπορεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο

Σ: Αν λάβουμε υπόψη μας και τα όσα έχουν ειπωθεί στο προηγούμενο σχέδιο της ΑΑ για τον ρόλο του κριτικού φίλου και στη βιβλιογραφία, πιστεύετε στην αναγκαιότητα του κριτικού φίλου; Μπορεί αυτόν τον ρόλο να τον παίζει ο σχολικός σύμβουλος, κατά τη γνώμη σας;

Ε1: Πιστεύω στην αναγκαιότητα ενός κριτικού φίλου, το αν θα είναι ο σύμβουλος αυτός που θα παίζει αυτόν τον ρόλο εξαρτάται από τον ίδιο. Υπάρχουν σύμβουλοι οι οποίοι υποχρεούνται εκ της θέσεώς τους να κάνουν τη σχετική ενημέρωση στα σχολεία, αλλά αν κάνει τη σχετική ενημέρωση και συγχρόνως λέει: κοιτάξτε είμαι

υποχρεωμένος να την κάνω και εγώ είμαι με το μέρος σας και δεν πιστεύω στην αποτελεσματικότητα της ΑΑ σαφώς αυτοακυρώνεται.

Σ: **(Ερ. 23)** Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών στη διαδικασία ΑΣΜ;

Ε1: Υπάρχουν τομείς στους οποίους ο ρόλος τους είναι σημαντικός και δεν μπορούν να λείπουν. Όταν για παράδειγμα διερευνώνται οι σχέσεις στο σχολείο ή το κλίμα δεν μπορούν ούτε οι μαθητές ούτε οι γονείς να απέχουν.

Σ: Δεν είναι σημαντικός ο ρόλος τους, όταν διερευνάται η διδασκαλία ή η οργάνωσή της στο σχολείο;

Ε1: Ναι σε ότι αφορά τους μαθητές, σε ότι αφορά τους γονείς όχι γιατί δεν είναι στην τάξη και δεν μπορούν να έχουν άποψη.

Σ: **(Ερ.24)** Ο ρόλος των γονέων πόσο σημαντικός μπορεί να είναι στη διαδικασία ΑΣΜ; Έχουν ρόλο στη διαδικασία;

Ε1: Όπως είπα σε ορισμένους τομείς μπορούν να έχουν ρόλο, αρκεί και οι ίδιοι σαφώς να έχουν την ενημέρωση που χρειάζεται, ιδίως σε ότι αφορά τους στόχους και να κατανοήσουν ότι στόχος της όλης διαδικασίας είναι το πως θα γίνει το σχολείο καλύτερο, όταν το κατανοήσουν αυτό πιστεύω ότι μπορούν να συμμετάσχουν με τρόπο υπεύθυνο.

Σ: Ναι βέβαια είναι η συλλογικότητα της διαδικασίας. είναι μια συλλογική διαδικασία για όλο το σχολείο και όχι για το ενδιαφέρον που έχουν για το παιδί τους και μόνο κλπ.

Δ. Ο ρόλος των Πειραματικών σχολείων στην ΑΣΜ

(Ερ. 25) Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμμετοχή ενός Πειραματικού σχολείου στη διεξαγωγή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης;

Ε1: εεε Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή ενός πειραματικού σχολείου, δεν μπορεί να δικαιώσει την ύπαρξή του ένα πειραματικό σχολείο, εάν απέχει από τη διαδικασία, εάν δεν συμμετέχουν τα πειραματικά τότε ποιος θα συμμετέχει;

Σ: Θα μπορούσε δηλαδή ένα πειραματικό σχολείο να αναπτύξει σχέδια δράσης στο πλαίσιο της ΑΑ, στα οποία να κάνει κοινωνούς και σχολεία άλλα γειτονικά, να ηγηθεί δηλαδή ενός ρεύματος ΑΣΜ;

Ε1: ρεύματος ΑΣΜ θα έλεγα όχι. Γιατί πιστεύω ότι και για λόγους άμυνας τα άλλα σχολεία θα αντιδρούσαν, αλλά όταν για παράδειγμα εφαρμόζεται ένα σχέδιο δράσης που αφορά την οργάνωση τάξης και περιλαμβάνει την οργάνωση σεμιναρίων,

επιμορφώσεων κλπ σαφώς ένα πειραματικό σχολείο μπορεί να εμπλέξει τα υπόλοιπα σχολεία.

Ε. Προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της ΑΣΜ

Σ: **(Ερ.26)** Τέλος, ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

Ε1: Να πιστεύουν οι εμπλεκόμενοι στη σημασία αυτής της διαδικασίας... εάν δεν πιστεύουν ότι πραγματικά μπορεί να ωφελήσει τότε δεν θα εργαστούν, δεν θα συμμετάσχουν υπεύθυνα εεε και δεν θα βοηθήσουν στο να καταγραφεί η πραγματικότητα, άρα και να εξευρεθούν και ουσιαστικές λύσεις.

Χαλάρωση

Σ: Μήπως θα ήθελες κάτι να συμπληρώσεις;

Ε1: Όχι νομίζω ότι είχα τη δυνατότητα προηγουμένως να πω όλα όσα ήθελα.

Κλείσιμο :

Σ: Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά και τον χρόνο σου.

Ε1: Καλή συνέχεια εύχομαι!