



## **Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:  
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση  
(Συμβατικές και e-Μορφές)

### **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

#### **ΘΕΜΑ:**

**«Η Α.Ε.Ε. κατά τον πρώτο χρόνο γενικευμένης εφαρμογής και η  
στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας»**

**"The S.S.E. during the first year of general application and  
the attitude of the education community"**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

**Αργύτη Ιωάννα**

(Α.Μ: 0120130)

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

**Μπαγάκης Γεώργιος**

Εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής  
1<sup>ο</sup> Μέλος Επιτροπής: Κατσή Αθανάσιος, Καθηγητής  
2<sup>ο</sup> Μέλος Επιτροπής: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ**

**2015**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά την πρώτη θεσπισμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας το σχολικό έτος 2013-2014. Στόχος της εργασίας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της διαδικασίας και να εντοπιστούν οι τομείς συμβολής της στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την πρόθεση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, υπό το κλίμα υποδοχής της που διαμόρφωσε το υποχρεωτικό κανονιστικό πλαίσιο της σχετικής Υπουργικής Απόφασης. Μελετήθηκε η θέση 109 νηπιαγωγών που υπηρέτησαν στο Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Η επιλογή του πληθυσμού ως προς τη βαθμίδα έγκειται στη δομή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών αρχών, καθώς συνθέτουν ένα πλέγμα χαρακτηριστικών της αγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποκρυσταλλώνουν την ευελιξία και την καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική φόρμα και αξιοποιήθηκε ο λεγόμενος σχεδιασμός «μικτών μεθόδων» με τη λήψη «κλειστών» απαντήσεων για ποσοτική ανάλυση αλλά και τη διατύπωση «ανοικτών» απαντήσεων για πρόσθετες πληροφορίες ποιοτικής μορφής όπου τα υποκείμενα της έρευνας κατέθεταν ελεύθερα και αυτόβουλα τις αντιλήψεις και προτάσεις τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν σε διαδικασίες καταγραφής και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου τους, θέτοντας ζητήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στις top-down εκπαιδευτικές πρακτικές με επιτακτική την ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της σχετικής σχολικής κουλτούρας για την ανάπτυξη συλλογικών και συντονισμένων δράσεων και καταδεικνύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή σε διεργασίες βασισμένες στο σχολείο με έντονη την τάση του εκδημοκρατισμού των ρυθμιστικών σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων σε αυτές.

Λέξεις - Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική κουλτούρα, εκδημοκρατισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.

## ABSTRACT

The present work is an attempt to explore the attitudes and perceptions of the educational community in its first statutory implementation of self-evaluation of the educational work in our country in the school year 2013 to 2014 . The aim of this project is to study the opinions of teachers about the necessity of the process and identify areas of interference in the operation of the school unit. Our interest focuses on the factors that influenced positively or negatively the intention of the members of the educational community to participate in the process of self-assessment, in the climate of the host that created the mandatory regulatory framework of the related Ministerial Decision. The position of 109 kindergarten teachers who served the Pref. Korinthias during the school year 2014-2015 was studied. The selection of the population as far as the rank is concerned lies in the structure of the curriculum of the kindergarten and the methodological approaches and pedagogical principles as they compose a grid of characteristics of the conduct and educational process that fosters flexibility and innovation in the educational practice. In the present study, the data collection was a questionnaire in electronic form and utilized the so-called design " mixed methods "not only by taking "closed" responses for quantitative analysis but also the formulation of "open" answers for additional information of qualitative form where the subjects of the research stated freely and voluntarily their perceptions and suggestions. According to the survey results it appears that teachers are prepared to participate in procedures of recording and evaluation of the educational project, posing trust and security issues in top-down educational practices with the urging need to change the educational policy. The role of the relevant school culture is highlighted as important for the development of cooperative and coordinated actions and the need of teachers for greater active participation is established in processes based on school with a strong trend of the democratization of regulatory relationships of all being involved in them.

Key - words: self-evaluation, school culture, democratization, internal and external evaluation.

## **Ευχαριστίες**

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην υποστήριξη και την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Πρωτίστως, επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπαγάκη Γεώργιο για την καθοδήγηση και υποστήριξή του σε όλα τα στάδια υλοποίησης αυτής της ερευνητικής εργασίας. Κρατώ τον επιστημονικό λόγο του και την ενθαρρυντική στάση του καθ' όλη τη διάρκεια των επισημάνσεων και οδηγιών του.

Τις θερμές μου ευχαριστίες εκφράζω και στους Καθηγητές μου στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών που με βοήθησαν να προσεγγίσω τον ερευνητικό τρόπο σκέψης.

Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον κ. Παπαγεωργάκη Παναγιώτη Διευθυντή της ΔΙ.Π.Ε. Κορινθίας για τη στήριξη το χρονικό διάστημα των σπουδών μου.

Ευχαριστώ θερμά τις νηπιαγωγούς που με προθυμία ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Άγγελο, που είναι κοντά μου και δεν ξεχνά να μου θυμίζει πως στα δύσκολα πρέπει να είμαστε μαχητές και επικεντρωμένοι στο στόχο μας.

Τέλος, στην οικογένειά μου που είναι πάντα δίπλα μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Διαγράμματα, Πίνακες.....	7
Συντομογραφίες.....	8
Εισαγωγή.....	10
<b>ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>13</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>13</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>13</b>
1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	13
1.2. Δομικό πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης.....	16
1.3. Στοχοθεσία και διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.....	20
1.4. Η αυτοαξιολόγηση σε εθνικό και διακρατικό πλαίσιο.....	28
1.5. Νομοθετικό πλαίσιο.....	33
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>36</b>
2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	36
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....</b>	<b>49</b>
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>49</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>49</b>
3.1. Προβληματική της έρευνας.....	49
3.2. Σκοπός – Στόχοι.....	51
3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	52
3.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	53
3.4.1. Το δείγμα της έρευνας.....	54
3.4.2. Μέσα – τρόποι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	55
3.5. Διαδικασία σύνταξης των μεθοδολογικών εργαλείων.....	55
3.6. Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων.....	59
3.6.1. Είδη δεδομένων.....	59
3.6.2. Στατιστικές μέθοδοι.....	60
3.6.3. Αξιοπιστία (reliability) ερωτηματολογίου.....	61
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>63</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>63</b>
4.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	63
4.2. Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση... ..	67

4.3. Συσχετισμός μεταβλητών.....	94
4.4. Ποιοτικά δεδομένα της έρευνας.....	104
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....</b>	<b>109</b>
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>109</b>
5.1 Συζήτηση -συμπεράσματα.....	109
5.2 Προτάσεις.....	117
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.....</b>	<b>119</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>119</b>
Πηγές-Νομοθετικές διατάξεις.....	119
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>120</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Κατάλογος Γραφημάτων.....</b>	<b>129</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Συνοδευτική Επιστολή.....</b>	<b>132</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Συμπληρωματικές Διευκρινίσεις.....</b>	<b>133</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Ερωτηματολόγιο.....</b>	<b>134</b>

## Διαγράμματα

*Διάγραμμα 1:* Σχηματική απεικόνιση του εννοιολογικού πλέγματος της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (σ. 19).

*Διάγραμμα 2:* Σχηματική απεικόνιση της αλληλεπίδρασης των στοιχείων που συνθέτουν την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης (σ. 25).

*Διάγραμμα 3:* Κυκλική πορεία της επιρροής των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε διακρατικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (σ. 30).

*Διάγραμμα 4:* Τομείς συμβολής της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας (σ. 99).

*Διάγραμμα 5:* Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά στη συμμετοχή της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων (σ. 100).

*Διάγραμμα 6:* Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά αναφορικά με τη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων (σ. 101).

*Διάγραμμα 7:* Βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με δηλώσεις αναφορικά με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη αυτοαξιολόγηση (σ. 102).

## Πίνακες

*Πίνακας 1:* Συντελεστής αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach- $\alpha$  (σ. 61).

*Πίνακας 2:* Συμβολή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (σ. 74).

*Πίνακας 3:* Η βεβιασμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην εν λόγω διαδικασία. (σ. 78).

*Πίνακας 4:* Η επίδραση των εκπροσώπων τους ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους ήταν (σ. 79).

*Πίνακας 5:* Η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης «από πάνω προς τα κάτω» ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε αυτή (σ. 79).

*Πίνακας 6:* Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης» (σ. 93).

*Πίνακας 7:* Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό συμβολής σε διαδικασίες επιμόρφωσης» (σ. 94).

*Πίνακας 8:* Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό αποτύπωσης της

πραγματικής εικόνας του σχολείου στην τελική έκθεση » (σ. 94).

**Πίνακας 9:** Συσχέτιση της «αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης» με τη «βελτίωση της σχολικής μονάδας» (σ. 96).

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ESSE	: Effective School Self-Evaluation
EU	: European Union
NUT	: National Union of Teachers
SICI	: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Europe
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SSS	: School Self Evaluation
U.S.A.	:United States of America
A.E.E.	: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
A.E.I.	: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
A.Π.Σ.	: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΑΣΕΠ	: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
αριθ.	: αριθμός
βλ.	: βλέπε
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Ε.	: Ευρωπαϊκή Ένωση
Ι.Ε.Π.	: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Ε.Ε.	: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Π.Δ.	: Προεδρικό Διάταγμα
ΣΕΠΠΕ	: Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης.
Υ.Α.	: Υπουργική Απόφαση
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.	: Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.	: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως





## Εισαγωγή

Κάθε χώρα διαμορφώνει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσει τη δική της πρόταση Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές και θεσμικές συνθήκες που επικρατούν διαμορφώνουν το πεδίο εφαρμογής διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης, με διαφορετικά εργαλεία και μέσα και για διαφορετικούς σκοπούς. Ωστόσο, τα σχολεία ως κοινωνικά συστήματα ενσωματώνουν και αναπαράγουν τις προσδοκίες και τις κοινωνικές απαιτήσεις του ευρύτερου εθνικού πλαισίου, με την σχολική κοινότητα προσανατολισμένη σε πρακτικές αποτελεσματικότητας και βελτίωσης των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων τους.

Στη χώρα μας, μετά από πολύχρονη απουσία κάθε αξιολογικής διαδικασίας, εισήχθη ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης με σκοπό, όπως διατείνεται τη βελτίωση του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου. Αφού προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή τα έτη 2010-2012, προωθήθηκε κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 η γενικευμένη εφαρμογή της. Το υποχρεωτικό πλαίσιο που συνόδευε την όλη διαδικασία εφαρμογής αντιμετωπίστηκε με επιφύλαξη και καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως παρατηρείται και σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια (MacBeath, 2008; Croxford, Grek & Shaik, 2009; Vanhoof, Petegem & Mayer 2009). Η επιβεβλημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με την σχεδόν ταυτόχρονη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είχε αρνητικό αντίκτυπο ακόμη και σε όσους αναγνώριζαν τη θετική συμβολή της στη βελτίωση του σχολείου (Janssens & Amelvoort, 2008; MacNamara, O'Hara, Lisi, & Davidsdottir, 2011), οι οποίοι προέταξαν ζητήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Swaffield, 2008; MacBeath, 2008; Croxford et al., 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, και με κοινή συνιστώσα για την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις ερευνητικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας, την σχετική σχολική κουλτούρα (Plowright, 2007; Swaffield & MacBeath, 2006; Va'zquez & Gairi'n, 2014; Swaffield, 2015), τίθεται το ζήτημα αν και κατά πόσο αυτή η επιβεβλημένη πρόταση είναι υλοποιήσιμη και ωφέλιμη τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές η έρευνά μας επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις και τις στάσεις της εκπαιδευτής κοινότητας υπό τις διαμορφωμένες συνθήκες που πλαισίωναν την πρώτη θεσπισμένη εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης

του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Μελετήθηκε η θέση 109 νηπιαγωγών που υπηρέτησαν στο Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-2015 για την αναγκαιότητα της διαδικασίας και τους τομείς συμβολής της στη σχολική μονάδα, τους παράγοντες που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την πρόθεση συμμετοχής τους και τέλος τις αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωσή της στην λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.

Η εργασία αποτελείται από τα εξής τρία μέρη:

Το πρώτο μέρος αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και καταλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο *πρώτο* κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις πολιτικές που διέπουν το υπό εξέταση θέμα μας εντοπίζοντας τις εννοιολογικές οριοθετήσεις, αναλύοντας το δομικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, τους στόχους και τη διαδικασία υπό το πρίσμα του εθνικού και διακρατικού πλαισίου σχεδιασμού και εφαρμογής. Το *δεύτερο* κεφάλαιο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που αφορά στο υπό εξέταση θέμα. Εντοπίζονται βασικές πτυχές της όλης διαδικασίας σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και τα πεδία που προσελκύουν το διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται το ερευνητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας σε δύο κεφάλαια. Το κατά σειρά *τρίτο* κεφάλαιο της εργασίας εκτείνεται στην αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος της έρευνάς μας σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και τη στάση που διαμορφώθηκε ως επακόλουθο από τους εκπαιδευτικούς. Διατυπώνεται ο ερευνητικός σκοπός υπό το πρίσμα των παραδοχών και οι λόγοι αναγκαιότητας της παρούσας έρευνας που πηγάζουν από τα στοιχεία που καθιστούν σημαντικό τον όλο προβληματισμό, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο καθορισμός του πληθυσμού και ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος και στη συνέχεια παρουσιάζεται η δομή του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια γίνεται εστίαση στο στόχο που προτίθεται να ασχοληθεί η έρευνα και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Στο *τέταρτο* κεφάλαιο περιέχεται η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων με την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τον έλεγχο των ερωτημάτων. Στο *πέμπτο* κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για επιπλέον διερεύνηση.

Το τρίτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει παράρτημα με το ερωτηματολόγιο, τις συνοδευτικές επιστολές, τον κατάλογο νομοθετικών διατάξεων, τον κατάλογο γραφημάτων και τις βιβλιογραφικές αναφορές.



# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### 1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Η ανάγκη για συγκέντρωση στοιχείων και εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού κάθε χώρας εδράζεται στην προταγματική αντίληψη πως είναι επιβεβλημένη η κατανόηση και η ενίσχυση της ποιότητάς τους και απαραίτητη η εξασφάλιση της βελτίωσης των πρακτικών τους για την καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων τους και την κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους. Εντάσσονται δηλαδή σε μία αξιολογική διαδικασία για την αποτελεσματικότητα και την απόδοσή τους όσον αφορά στην παραγωγή του έργου τους. Κατά τον Καψάλη (2004) (οπ. αναφ. στο Εφραιμίδης (χχ) *«αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε αξία σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε»* (σελ. 1).

Η εκπαίδευση νοείται ως ένας οργανισμός πολυπαραγοντικός και πολυσύνθετος του οποίου το παραγόμενο έργο της αποτιμάται με ποικίλους τρόπους και διαφορετικούς και ετεροκαθορισμένους στόχους. Πρόκειται τόσο για τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ως εκ τούτου, στο εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση, αν και αποτελεί σημαντικό παράγοντα κατέχοντας κεντρική θέση (Υφαντή, 2001) σ' αυτό, προϋποθέτει εκτός των σχετικών ρυθμίσεων από την πολιτεία, την εξασφάλιση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας για την αναβάθμιση και την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τους (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003).

Ωστόσο, η αξιολόγηση ως όρος έχει συνδεθεί με το σχολικό έλεγχο και με πρακτικές εποπτείας που χαρακτηρίζουν τον «επιθεωρητισμό» (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2008), και συναντά σε μεγάλο βαθμό αντιμετώπιση καχυποψίας ως ένα μέτρο διοικητικού ελέγχου και πολιτικού μέτρου που οδηγεί στο συμβιβασμό (Χαρίσης, χχ). *«Έτσι, τελικά, η αξιολόγηση αποτελεί ένα όπλο, μια διαδικασία, έναν μηχανισμό ελέγχου, συμμόρφωσης και υποταγής των εκπαιδευτικών στις επιταγές των κοινωνικών δυνάμεων που ελέγχουν σήμερα το σχολείο και ρυθμίζουν (ή καλύτερα διαχειρίζονται) τις λειτουργίες και την κρίση του»* (Παπακωνσταντίνου, 2005, 186).

Για το λόγο αυτό, η ενημέρωση για τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνητικών μελετών στο χώρο της εκπαίδευσης και στον τομέα αυτό από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες και διαστάσεις στο ρόλο τους όσον αφορά στη σχολική επίδοση και τη βελτίωση του σχολείου. Σύμφωνα με το Δούκα (1999) η αξιολόγηση στην εκπαίδευση τόσο με την εξωτερική όσο και την εσωτερική μορφή της, είναι ένα θέμα κρίσιμο που απασχολεί τον εκπαιδευτικό χώρο για τις ρυθμίσεις των σχέσεων εξουσίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανάμεσα στο σχολείο και την κεντρική εξουσία, σ' ένα γενικότερο πλαίσιο εφαρμογής αξιολογικών πολιτικών.

Η θέση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται κατά τους Αθανασίου και Ξηντάρα (2008) «πολύ σημαντική και αναγκαία» διότι λόγοι παιδαγωγικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και διοικητικοί διαμορφώνουν συνθήκες αναγκαιότητας και εφαρμογής. Η πρόληψη, ο σχεδιασμός, η ανατροφοδότηση, ο εντοπισμός αδυναμιών, η ενίσχυση καλών πρακτικών και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι στοιχεία που ευνοούν και ενδυναμώνουν τη θέση αυτή μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων (School Self Evaluation) είναι μια διαδικασία συλλογικού αναστοχασμού (collective reflection) η οποία παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού μίας εικόνας για τις τρέχουσες συνθήκες του σχολείου, ώστε το προσωπικό να μπορεί να αξιολογεί τις δυνάμεις και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς που πρέπει να βελτιωθούν για την ανάπτυξή του (Education Bureau, 2013). Πρόκειται για μία διαδικασία που ενσωματώνει στοιχεία συστημικού χαρακτήρα, καθώς διέπεται από απόψεις, δεξιότητες, πρωτοβουλίες, καινοτομίες, συλλογικές δράσεις, υλικοτεχνικές δομές και γενικά από οργανωσιακές και διδακτικές πρακτικές (Meuret & Morlaix, 2003).

Υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές τόσο σε ορισμούς όσο και σε λόγους αναγκαιότητας που συναντάμε σε κείμενα και έρευνες της σχετικής βιβλιογραφίας. Ωστόσο, η θεώρηση του MacBeath που δίνει βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση είναι χαρακτηριστική για την σημασία που δίνεται στην διαφορετικότητα κάθε σχολικής μονάδας, καθώς *«κάθε προσπάθεια αξιολόγησης ενός σχολείου ή οποιουδήποτε άλλου οργανισμού γίνεται πάντοτε σε σχέση με τις αξίες και τους σκοπούς τους, είτε είναι ρητά εκφρασμένοι είτε όχι»* (MacBeath, 2001, 27).

Συγκεκριμένα, ο όρος αυτοαξιολόγηση των σχολείων (school self-evaluation) αναφέρεται σε μία διαδικασία που τα σχολεία ενεργούν με αφετηρία τα ίδια, μέσω αυτών και για αυτά (Swaffield & MacBeath, 2005). Κατά τους Meuret και Morlaix

(2003) η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου κατά την οποία εμπλέκονται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι ή τουλάχιστον μέρος αυτών, όπως το προσωπικό, οι μαθητές, και οι γονείς.

Επίσης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) στοχεύει στην αποτελεσματικότητα, όρος που (effectiveness, efficacy) συναντάται συχνά και πολλές φορές αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Η έννοια της αποδοτικότητας προέρχεται από την οικονομία της αγοράς και *«αναφέρεται στον ορθότερο και οικονομικότερο μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές και η αποτελεσματικότητα στην παραγωγή των επιλεγμένων ποσοτήτων προϊόντων/εκροών»* (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος 2006, 79). Κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό *«τόσο το πλαίσιο όσο και η ένταση με την οποία υποστηρίζονται οι διάφορες αξίες, η αξιολογική, δηλαδή, προτεραιότητα που τους δίνεται από κάθε άτομο, ομάδα ατόμων ή κυβερνητικό σχήμα εξαρτώνται κυρίως από τις ιδεολογικές βάσεις που αυτοί διαθέτουν, αλλά και από τον τρόπο που τις εκθέτουν και τις υποστηρίζουν στην πράξη, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Ball, 1999 οπ. αναφ. στο Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, 81). Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνο όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο, αφού *«οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά συσχετισμοί, αλληλεπιδράσεις»*. (MacBeath, 2001, 38).

Η (αυτό) -αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η διερεύνηση πτυχών και τάσεων εφαρμογής και λειτουργίας της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας τα τελευταία χρόνια, και καταλαμβάνει σημαντική θέση στα ζητήματα της σχολικής ζωής μετά την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Το εκπαιδευτικό έργο, κατά τους Ζουγανέλη, Καφετζόπουλο, Σοφού και Τσάφο (2007), αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη σχολική μονάδα και όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα, τη σχετική νομοθεσία, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Το εκπαιδευτικό έργο βέβαια στη χώρα μας έχει συνδεθεί άμεσα με την αξιολόγηση του μαθητή και έμμεσα με τη διδακτική διαδικασία, καθώς εστιάζει στα μαθητικά αποτελέσματα (π.χ. πανελλήνιες εξετάσεις) και λιγότερο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αν και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό έργο έχει

συνδεθεί με το διδακτικό Εφραιμίδης (χχ) και με την εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους και διδακτικές πρακτικές μέσα από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., στο ευρύτερο τεχνολογικό και παραγωγικό πλαίσιο επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς «είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση του εκπαιδευτικού» (Παπακωνσταντίνου, 2005, 21).

Μία άλλη διάσταση της αυτοαξιολόγησης είναι ο συσχετισμός της με τη διασφάλιση της ποιότητας, καθώς πρόκειται για διαδικασίες σχολικής βελτίωσης. Κατά τους Janssens και Amelsvoort (2008) η διασφάλιση της ποιότητας ορίζεται ως μία διαδικασία που εστιάζει στα σχολεία, λειτουργεί κυκλικά και συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου. Εφαρμόζεται στενά συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση για μία ποιοτικότερη αναβάθμιση του σχολείου. Οι Hofman et al. (2008) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μία φάση ελέγχου και μέτρησης σε ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας με προοπτική ρύθμισης και αξιολόγησης των εισροών και εκροών από το ίδιο το σχολείο. Οι αρμοδιότητες αυτές ανήκουν στους εμπλεκόμενους φορείς στο εσωτερικό του σχολείου και είναι προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του διδακτικού και διοικητικού έργου του.

## **1. 2. Δομικό Πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης**

Κάθε χώρα διαμορφώνει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσει τη δική της πρόταση Α.Ε.Ε. και εν συνεχεία εφαρμόζει το μοντέλο αξιολόγησης που εκφράζει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική. Κατ' αυτό τον τρόπο εφαρμόζονται, σε διάφορες χώρες μοντέλα αξιολόγησης<sup>1</sup> όπως τα:

α) το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο με έμφαση στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της απόδοσής τους στην εκπαιδευτική πράξη («επιθεωρητισμός» – εξωτερική αξιολόγηση),

β) το τεχνοκρατικό-ανταγωνιστικό μοντέλο με έμφαση στην προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς και την απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (εξωτερική αξιολόγηση - αξιολόγηση με βάση τις εκροές, οι γονείς ως καταναλωτές- φορολογούμενοι πολίτες) και

γ) το δημοκρατικό συμμετοχικό μοντέλο με έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών (έμφαση στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης της ποιότητας

---

<sup>1</sup> Υ.ΠΑΙ.Π.Θ. (2012). Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού).



του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας).

Μια άλλη προσέγγιση και με κριτήριο τους στόχους η αξιολόγηση προσανατολίζεται σε μοντέλα όπως: α) ελεγκτικό, όταν εστιάζει στο αποτέλεσμα και τις εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετρά το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, β) διαμορφωτικό και ανατροφοδοτικό, όταν εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα, τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης διακρίνονται, μεταξύ άλλων, ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: α) το σκοπό (αποτίμησης, διαπιστωτική, διαμορφωτική, κρίσης για κατάληψη θέσης), β) το χρόνο (περιοδική, μόνιμη/ συνεχής), γ) τις μεθόδους (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή), δ) τα μέσα/ εργαλεία που χρησιμοποιούν (κριτήρια, δείκτες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ατομικός φάκελος/ portfolio).

Με βάση τις ανωτέρω παραδοχές ένα εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί στρατηγικές άλλοτε προσανατολισμένες σε εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης, δηλαδή εξωτερικού ελέγχου, όπως ο «επιθεωρητισμός», και άλλοτε σε παράγοντες του ίδιου του σχολείου, δηλαδή αξιολόγηση εκ των έσω, όπως η αυτοαξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό καταγραφής ενεργειών και απόδοσης λόγου (accountability), πράξης και στρατηγικών με παράγοντες που δεν ανήκουν, θα λέγαμε, στο δυναμικό του, αποτιμούν με κριτήρια «από πάνω προς τα κάτω (top-down)» την ποιότητα της παροχής του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath 2008; Hall & Noyes, 2009; Ozga, 2009; 2013).

Στο εσωτερικό του σχολείου, σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* που αφορά στην κριτική των ανώτερων προς τους κατώτερους στην ιεραρχική κλίμακα της διοίκησης του σχολείου και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*, στην οποία η όλη διαδικασία δίνει έμφαση και υποστηρίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους όπως εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Οι συντελεστές της σχολικής μονάδας που εμπλέκονται στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης σε συνδυασμό με το αντικείμενο δράσης τους σε αυτή, διαφοροποιούν σε ατομική ή συλλογική την εξουσία αποφάσεων και ελέγχου της σχολικής ζωής (Πολυμεροπούλου - Κωνσταντοπούλου, 2001; Παπακωνσταντίνου 2005). Στην περίπτωση που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος έχει τον κύριο ρόλο της οργάνωσης και λειτουργίας της, και εν προκειμένω ενός αξιολογικού προγράμματος, έχει την εξουσία στη λήψη των συγκεκριμένων αποφάσεων, τότε αναφερόμαστε σε ατομική αρχή που αξιολογεί (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση).

Όταν στη διαμόρφωση μιας αξιολογικής διαδικασίας τον κεντρικό ρόλο έχει το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές, και γενικά η σχολική κοινότητα (π.χ. οι γονείς, τοπικές αρχές), δηλαδή ένα σύνολο ατόμων με συλλογικές διαδικασίες οι οποίοι συναποφασίζουν και συμπράττουν, τότε σ' αυτή την περίπτωση πρόκειται για συλλογική αρχή που αξιολογεί (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση). Από τη σχετική βιβλιογραφία βλέπουμε πως κατά την πρώτη διαδικασία διαμορφώνονται συνθήκες ελέγχου και σχολικής εποπτείας ενώ κατά τη δεύτερη δημιουργούνται αυξημένες συνθήκες ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης.

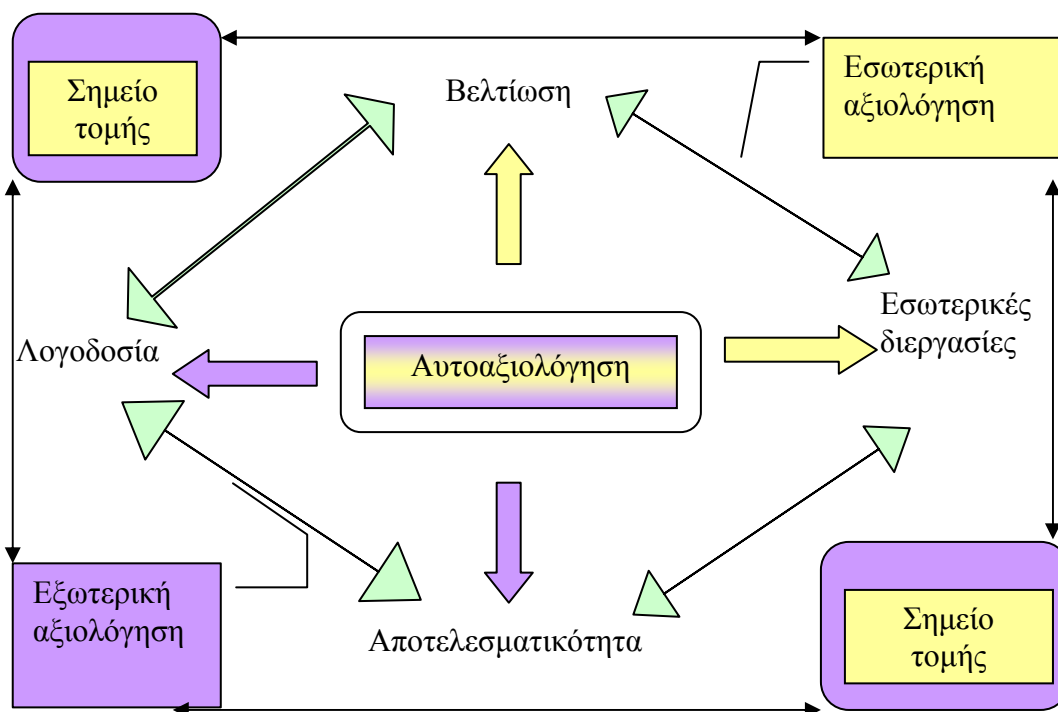
Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω μορφών αξιολόγησης αποτελεί μία πρόταση στρατηγικής η οποία ανταποκρίνεται σε μία προσπάθεια διαλόγου μεταξύ δρώντων. Η προοπτική αυτή συναντάται κυρίως σε κράτη με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και είναι απόρροια σύγχρονων ερευνητικών πορισμάτων στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής έρευνας. Το κανονιστικό πλαίσιο που εκφράζει αυτό το συνδυασμό παρουσιάζεται σύμφωνα με τον MacBeath (2001) με τις εξής λειτουργικές μορφές: α. την *παράλληλη μορφή* όπου διενεργούνται ξεχωριστά και αντιπαραβάλλονται αποτελέσματα, β. τη *διαδοχική μορφή* όπου τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης τα αξιοποιεί η ομάδα της εξωτερικής για τα τελικά αποτελέσματα, και τέλος γ. τη *συνεργατική μορφή* όπου και οι δύο ομάδες συζητούν και καταθέτουν κίνητρα, στόχους και προβληματισμούς σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης.

Η αξιοποίηση της συνδυαστικής μορφής θα μπορούσε να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά για την εσωτερική αξιολόγηση με την νομιμοποίηση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους Vanhoof και Petegem (2007) μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, αποφεύγοντας τον κίνδυνο της υποκειμενικής ερμηνείας. Το περιεχόμενο και η οργάνωση ενός τέτοιου προγράμματος ενδεχομένως να απέφευγε τα στενά όρια της εποπτείας και να οδηγούσε σε μία διαμορφωτική προσέγγιση και λειτουργία με απώτερο σκοπό την διασφάλιση της ποιότητας. Τα σχολεία «*θα παρουσιάζουν τον εαυτό τους*» (Vanhoof & Petegem, 2007) μέσα από μία συστηματική διαδικασία «*κυκλικών δραστηριοτήτων*» (Janssens & Amelvoort, 2008) στοχευμένα και συλλογικά σε ένα διάλογο με δρώντες και εκτός της σχολικής κοινότητας. Σε αυτήν την περίπτωση θα παραθέτουν διαδοχικά στοιχεία σχεδιασμού, δράσεων και αποτελεσμάτων με στόχο τη ρύθμιση νέων μέτρων βελτίωσης (Hofman et al., 2008) σε ένα πλαίσιο ανεξαρτησίας και αυτενέργειας.

Εμφανίζεται, θα λέγαμε, ως μία πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη διαδικασία η οποία δρα στο δίπολο αυτονομία-υποστήριξη. Στο παρακάτω Διάγραμμα 1, γίνεται

μία προσπάθεια να απεικονιστούν οι βασικές διεργασίες αυτού του μοντέλου σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Παρατηρούμε πως, αφενός δίνεται έμφαση τόσο στη συμμετοχική φύση της διαδικασίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός κατέχει ενεργό ρόλο στις δράσεις βελτίωσης και ανάπτυξης των τομέων της αυτοαξιολόγησης και αφετέρου στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Από την μία πλευρά, γίνεται λόγος για λήψη αποφάσεων στο εσωτερικό του σχολείου (εσωτερική αξιολόγηση) με μία υποστηρικτική δομή από αρμόδιους φορείς και πρόσωπα στο πλαίσιο του ρόλου του κριτικού φίλου και από την άλλη για αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με όρους λογοδοσίας (εξωτερική αξιολόγηση), (MacBeath, 2001; Παπακωνσταντίνου, 2005; Vanhoof & Petegem, 2007; Hofman et al., 2008; Janssens & Amelvoort, 2008; Croxford et al., 2009; McNamara et al., 2011; Ozga, 2013; Swaffield, 2014; Karagiorgi, Nicolaidou, Yiasemis, & Georghiades, 2015). Στην πρώτη περίπτωση έχουμε τη θεωρητική προσέγγιση της σχολικής βελτίωσης και στη δεύτερη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όλες αυτές οι διεργασίες σχηματίζουν ένα πλέγμα ρόλων, δρώντων και ενεργειών αλληλένδετων μεταξύ τους.

*Διάγραμμα 1: Σχηματική απεικόνιση του εννοιολογικού πλέγματος της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.*



Ένα μοντέλο που τείνει, θα λέγαμε, προς το συνδυαστικό μοντέλο και είναι ευρέως αποδεκτό στη χώρα μας είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση που πρότεινε ο Σολομών (1999), και στην οποία περιορίζεται η

παρούσα εργασία. Η όλη διαδικασία ακολουθεί την τάση της αποκέντρωσης που υιοθετούν διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε., τοποθετώντας στο προσκήνιο τη Σχολική Μονάδα, που καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου και πολύπλοκου περιβάλλοντος με την παροχή ποιότητας υψηλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Στη χώρα μας, με το προτεινόμενο πλαίσιο της Α.Ε.Ε. που δόθηκε στα σχολεία, παρατηρείται μία ακόμη έκφανση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα και μοντέλου της εκπαιδευτικής στρατηγικής. Έτσι, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα (4) κλιμακωτά στάδια ανάλυσης: α) Θεματικά πεδία, β) Τομείς ανά πεδίο, γ) Δείκτες ανά τομέα, δ) Κριτήρια ανά δείκτη, τα οποία επιμερίζονται σε επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αντικείμενο αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα:

- 1ο Πεδίο: Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό
- 2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου
- 3ο Πεδίο: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
- 4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
- 5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Για κάθε Θεματικό Πεδίο εξειδικεύεται σε τομείς αυτοαξιολόγησης που διακρίνονται σε επιμέρους βασικούς δείκτες ή κατηγορίες δεικτών ποιότητας, οι οποίοι και αποτιμώνται με κριτήρια, ποσοτικά ή ποιοτικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου δείκτη (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, 2011).

### **1. 3. Στοχοθεσία και διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης**

Το σχολείο, όπως κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ένα *ανοικτό σύστημα*, και για το λόγο αυτό, για να είναι αποτελεσματικό και να οδεύει προς τη συνεχή βελτίωσή του χρειάζεται, εκτός άλλων πολλών και σημαντικών παραγόντων (Σαΐτη, 2008) όπως προγράμματα, βιβλία, προσωπικό κ.ά., να μπορεί να αξιολογεί τόσο τις διαδικασίες όσο και τα αποτελέσματα του παρεχόμενου έργου του.

Προς αυτή την κατεύθυνση στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αναπτυχθεί διάφορα αξιολογικά μοντέλα (αυτο) - αξιολόγησης τα οποία διέπονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τα περιβάλλει. Παρ' όλα αυτά, στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, μέσω τεχνολογιών δικτύωσης διαμορφώνεται μία ρητή και υπόρρητη εκπαιδευτική πολιτική, με την οποία τα κράτη είτε σε εθνικό είτε σε

υπερεθνικό επίπεδο λογοδοτούν για την αποτελεσματικότητα των σχολικών επιτευγμάτων τους. Άλλοτε με τις δημοσιεύσεις αυτών σε συνδυασμό με την γονική επιλογή σχολείου και άλλοτε με μορφές επιθεωρητισμού ή και αυτοξιολόγησης. Όλες αυτές οι πρακτικές οδηγούν στην επικρατούσα άποψη για την ανάγκη αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η αυτοαξιολόγηση συναντάται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως μία διαδικασία που «συνδέεται είτε άμεσα είτε έμμεσα με τη βελτίωση του σχολείου» (Hoffman et al., 2008, 48) με στόχο και λειτουργία διεργασίες διασφάλισης της ποιότητας και ανταλλαγής καλών πρακτικών (Vanhoof et al., 2007; Hoffman et al., 2008; McNamara et al., 2011; Ryan, Chandler, & Samuels, 2013;), η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη (Μπαγάκης, 2005; Schildkamp, Visscher, & Luyten, 2009; MacBeath, 2008;). Σημαντικός επίσης, εκτιμάται ο προσανατολισμός της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τους Karagiorgi et al., (2015) στο πεδίο της αποτελεσματικής διδασκαλίας (effective teaching). Στη διερεύνηση της θετικής συμβολής της αυτοαξιολόγησης στη διδασκαλία μέσω της μελέτης περίπτωσης τριών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο (Karagiorgi et al., 2015), κατέληξαν στη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και την επισήμανσή τους να εστιάζουν στις πραγματικές ανάγκες της διδασκαλίας τους. Δομικό στοιχείο αυτών των πρακτικών, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως είναι η ανατροφοδότηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα θεμελιώδες πλαίσιο αλληλόδρασης βασισμένο στο σχολείο (school based) το οποίο διαμορφώνει συνθήκες επιμόρφωσης, ανάπτυξης και βελτίωσης.

Δράσεις που στηρίζονται σε σχέδια και δείκτες ανάπτυξης και βελτίωσης τομέων του σχολείου αναπτύσσονται ως μία εσωτερική διεργασία που διέπεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου που συνθέτουν την λειτουργία του. Η εσωτερική αξιολόγηση διαπιστώνουμε ότι λειτουργεί σε πολλές χώρες και ως διεργασία λογοδοσίας, καθώς αποτιμάται σε δείκτες, που αν και ποιοτικοί, αποτελούν κριτήριο παραγωγής έργου κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνολική πρακτική του σχολείου γενικότερα με μετρήσιμα αποτελέσματα. Μία τέτοια έκφανση εφαρμογής παρουσιάστηκε στη χώρα μας με το γενικότερο πλαίσιο που δόθηκε στα σχολεία τόσο με τις σχετικές εγκυκλίους που τη συνόδευαν όσο και με τη δομή και το περιεχόμενό της, όπως προαναφέραμε. Δίνεται έμφαση λοιπόν στον τρόπο που οι σχολικές κοινότητες αναπτύσσουν ένα σχεδιασμό υλοποίησης και αξιολόγησης των λεγόμενων αποδεικτικών στοιχείων της ποιότητας του παραγόμενου έργου τους. Σ' αυτό το σημείο η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τις αποφάσεις του σχολείου, τις αξιολογικές κρίσεις

των μελών του και τις προτάσεις βελτίωσης, πρακτικές που συνδέονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Με την κοινή διαπίστωση πως «τα σχολεία έχουν τη δική τους «ιστορία», το δικό τους ευρύ φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό τους σενάριο που ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις» (MacBeath, 2001, 22) κάθε χώρα εφαρμόζει το μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στους στόχους της σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο.

Ερευνητικά πορίσματα αναφέρουν ότι σε κάθε περίπτωση το κοινωνικοοικονομικό, ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο επιτάσσει διαχρονικά την ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την στοχοθεσία και την πορεία της εκπαίδευσης στην κοινωνία που εφαρμόζεται. Την ανάγκη δηλαδή ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα στοχεύει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης και σε όλα τα πεδία της. Γι' αυτό και η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση σε επίπεδο λήψης αποφάσεων από τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. (EU 2001, Council of Europe 2003, οπ. αναφ. στο Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως είναι κοινά παραδεκτό, ότι στο συνεχές μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει όσο το δυνατόν καλύτερα την αποστολή του και να συντελέσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων του ως προς τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα στα οποία στοχεύουν.

Υπό την έννοια αυτή, της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων, η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται και ως μια μορφή διασφάλισης της ποιότητας (Θεοφιλίδης, 2012; Ryan et al., 2013) κατά την οποία τα σχολεία δημιουργούν και εφαρμόζουν δράσεις για τη βελτίωσή τους με τη συναίνεση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί και εταίροι όπως π.χ. οι γονείς). Πρόκειται για μία διεργασία συστηματικής διερεύνησης των επιμέρους διαδικασιών, συνθηκών και υποσυστημάτων με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, μία συνειδητή συμμετοχή συνευθύνης με στόχους και δράσεις σ' ένα πλαίσιο συλλογικότητας και συνοχής. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί στοιχείο διασφάλισης της ποιότητας, καθώς συνδέεται με τη βελτίωση του σχολείου (Δούκας, 1999; Janssens & Amelvoort, 2008), διαδικασία στην οποία συναινούν οι συμμετέχοντες.

Για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διατυπώνονται επιχειρήματα άλλοτε υπέρ και άλλοτε κατά της συμβολής της στην εκπαιδευτική

διαδικασία και την λειτουργία του σχολείου. Ζητήματα όπως η συλλογικότητα, η συνευθύνη, η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός, η αξιοκρατία και η κινητροδότηση, θεωρούνται θετικά στοιχεία για την αυτοαξιολόγηση και την παραγωγή έργου στη διδακτική πράξη και τη διοίκηση ενός σχολείου (MacBeath, 2008; Vanhoof, Petegem, Verhoeven, & Buvens, 2009). Ενώ η καλλιέργεια εποπτικού ελέγχου, ο περιορισμός πρωτοβουλίας, η ακύρωση της ατομικής ευθύνης και η τροπή σε ένα γραφειοκρατικό και περιοριστικό τρόπο διεργασίας και διεκπεραίωσης, δημιουργούν ένα κλίμα επιφυλακτικότητας και άρνησης, ενισχύοντας την επιχειρηματολογία κατά της διαδικασίας της Α.Ε.Ε. (Swaffield, 2008; Blok, Slegers, & Karsten, 2008; Hall & Noyes, 2009).

Κατά την αυτοαξιολόγηση το κέντρο βάρους πέφτει στη συμμετοχή και την αυτενέργεια των μελών της σχολικής κοινότητας. Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται βασισμένη στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το μαθητικό δυναμικό, τη λειτουργία της τάξης και το νομοθετικό πλαίσιο που την περιβάλλει. *«Όλοι οι συμμετέχοντες τοποθετούν την ομόρροπη συνεργασία τους σε ένα πλαίσιο αυτοαξιολογικής διαδικασίας, όπου η παρουσία των γονέων συνεκτιμάται σε μια προοπτική αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και των αποτελεσμάτων»* (Παπαγεωργάκης, 2013, 45). Εξετάζονται συνεπώς *«λειτουργίες και δεδομένα γνωστά και οικεία»* (Χαρίσης, χχ, 161) στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους, καθώς αυτενεργούν σε ένα επίπεδο συνεργασίας, πρωτοβουλίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών, αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτές οι διεργασίες διέπονται από διερευνητικές προσεγγίσεις και λειτουργούν σε ένα πλαίσιο που καλλιεργεί κατά τις Karachtsi και Kakana (2014) τη «συνεργατική έρευνα δράσης». Η όλη δραστηριότητά τους εκτυλίσσεται, θα μπορούσαμε να πούμε, στο δικό τους φυσικό χώρο που τον πλαισιώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού και του σχολείου. Η οπτική γωνία κάθε σχολικής μονάδας με τις αξίες, τον κανονισμό σχολικής ζωής, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τις παραδόσεις και τις εκδηλώσεις της, κατασκευάζουν την ειδοποιό διαφορά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά τον MacBeath (2001), τα σχολεία διαφέρουν και πάνω στις δικές τους ιδιαιτερότητες το εκάστοτε διδακτικό προσωπικό κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνεργάζεται για την *«επίλυση των προβλημάτων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων»* (Swaffield & MacBeath, 2006, 204) με γνώμονα την βελτίωση και την ανάπτυξη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το κάθε σχολείο ορίζει τη

κουλτούρα που διέπει την σχολική ζωή, καθώς «περιλαμβάνει μια σειρά άτυπων προσδοκιών και αξιών που διαμορφώνουν το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν στα σχολεία» (Deal & Peterson, οπ. αναφ. στο Swaffield & MacBeath, 2006, 204).

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτυπώνει θα μπορούσαμε να πούμε και τις προσδοκίες τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης σχολικής (π.χ. γονείς). Με την προϋπόθεση ότι η βούληση του διδακτικού προσωπικού συγκλίνει σε μία συλλογική και αναστοχαστική δράση. Η γενικότερη δομή και φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσει τέτοιου είδους αυτορυθμιζόμενες και αυτοκαθοριζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές στο εσωτερικό του σχολείου προτάσσοντας περισσότερες αυτόνομες πρακτικές. Στη βιβλιογραφία αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, τη συναντήσαμε ως «οργανωσιακή κουλτούρα» που διέπεται από τη λογική της υποστηρικτικής δομής της επαγγελματικής νοοτροπίας και αποκτά στοιχεία αυτοπροβληματισμού και αυτο-διαχείρισης εστιάζοντας στην αναβάθμιση και βελτίωση των επαγγελματικών προοπτικών του διδακτικού προσωπικού. Κατά τον MacBeath (2008) δεν επιτυγχάνεται μία τέτοια αναβάθμιση με έντυπα «συνταγογραφίας» προς συμπλήρωση και μάλιστα μέσω της αυτοαξιολόγησης. Άλλωστε οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του κοινωνικού πλαισίου που περιβάλλει και διαμορφώνει το σχολικό δίνουν διαφορετική διάσταση της ανάγκης της ανάπτυξης σε τομείς της σχολικής μονάδας. Με την σημασία να ανήκει στις εσωτερικές διεργασίες του σχολείου, η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί με την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών με τη δημιουργία κοινοτήτων και τη διαμόρφωση μιας «κουλτούρας μάθησης».

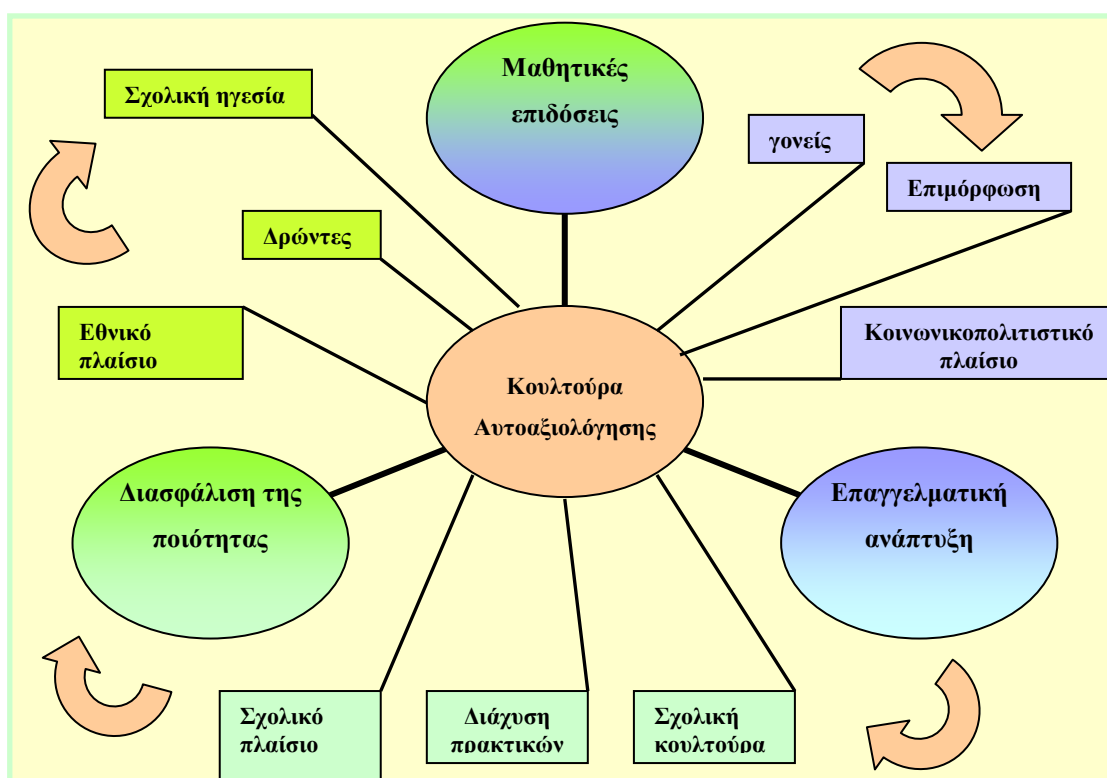
Βλέπουμε, λοιπόν, πως η σχολική κουλτούρα ενσωματώνει διεργασίες, στάσεις, και αντιλήψεις των άμεσα εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα αποδίδοντας χαρακτηριστικά μοναδικότητας στον τρόπο διαχείρισης των διοικητικών και οργανωτικών λειτουργιών του σχολείου και της ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση και ως τέτοια δρα για την όσο το δυνατόν καλύτερη επίτευξη των εκπαιδευτικών και διοικητικών σκοπών της. Αντανακλώντας τα στοιχεία εκείνα που τα κάνουν να διαφέρουν μεταξύ τους τα σχολεία και στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, σε μία πορεία βελτίωσης συνθέτουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δικής τους, θα μπορούσαμε να πούμε «προσωπικότητας». Η κουλτούρα που επικρατεί ανάμεσα στα μέλη του κάθε σχολείου οριοθετεί τους τομείς ανάπτυξης, το πεδίο επικοινωνίας, και γενικότερα τις



βασικές αρχές και επιδιώξεις του, καλλιεργώντας ανάμεσά τους την σχετική σχολική κουλτούρα αυτοαξιολόγησης.

Στο παρακάτω Διάγραμμα 2 γίνεται μία προσπάθεια να αναπαραστήσουμε στρατηγικές, στάσεις και αντιλήψεις στα βασικά πεδία της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τα στοιχεία της μελέτης μας. Δομικά στοιχεία κυρίως των πρακτικών *ανάδρασης και ανατροφοδότησης* που συνθέτουν τις βασικές λειτουργίες *πομπού και δέκτη* σε ένα ευρύτερο πεδίο διαμόρφωσης *σχετικής κουλτούρας* (Swaffield & MacBeath, 2006; Croxford et al., 2009; Vanhoof et al., 2009; Bangs & MacBeath, 2012; Karagiorgi et al., 2015; Swaffield, 2015).

*Διάγραμμα 2: Σχηματική απεικόνιση της αλληλεπίδρασης των στοιχείων που συνθέτουν την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης.*



Το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο τρόπος που θα αποδεχτεί την αυτοαξιολόγηση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην παρούσα εργασία. Είναι γνωστό πως οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας με παράδοση ή όχι στην Α.Ε.Ε. Πρόκειται για μία τάση αρκετά πρόσφατη, σαφώς για τη χώρα μας, μα και για χώρες με αρκετά χρόνια ανάπτυξης ανάλογων προγραμμάτων. Η σύνθεση των εκπαιδευτικών

συστημάτων με τις συνακόλουθες μεταρρυθμίσεις διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής της Α.Ε.Ε. με τον τρόπο που εκφράζεται σε αυτά. Για το λόγο αυτό υπάρχουν διαφορετικές αφετηρίες και προσανατολισμοί σε συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα (Ryan et al., 2007; Ozga, 2013). Ως εκ τούτου έχει επικρατήσει κατά κύριο λόγο η αποτίμηση των σχολικών πρακτικών να έχει σημαντική θέση στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της Α.Ε.Ε. (Plowright, 2007; Hall & Noyes, 2009; Vanhoof et al., 2009).

Σε μία προσπάθεια ερμηνείας και ανάλυσης της θέσης των εκπαιδευτικών στην προοπτική υλοποίησης της διαδικασίας αυτής, με τη θεωρητική προσέγγιση του Bernstein για το μετασχηματισμό της γνώσης προς μία κατεύθυνση μύησης συμπεριφοράς και πρακτικών, είναι αξιοσημείωτο να μελετηθεί η εσωτερική αξιολόγηση μέσω της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής (Τσατσαρώνη & Κότσιρα, 2001). Σ' αυτή την περίπτωση το κείμενο που δίνεται από τους αρμόδιους φορείς το *πρότυπο*, δηλαδή τους *μεταδότες*, στους εκπαιδευτικούς, (*αποδέκτες*), *πλαισιώνει ένα ρεπερτόριο γνώσεων* (προϊόν κανόνων διδακτικού λόγου, γνώσεων, δεξιοτήτων, κοινωνικών σχέσεων) το οποίο διαμορφώνει αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων ή μη στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης. Είτε πρόκειται για αποδοχή και υλοποίηση της διαδικασίας της Α.Ε.Ε. είτε για αντίσταση και άρνηση της εφαρμογής της, το γενικότερο πλαίσιο παραγωγής ενός τέτοιου προϊόντος (παραγόμενου έργου) από την πρόταση της επιστημονικής κοινότητας και την εφαρμογή της από τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι την απάντηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, της μαθητικής κοινότητας και τέλος της σχολικής κοινότητας, βλέπουμε πως υπάρχουν μηχανισμοί συγκρότησης παιδαγωγικού λόγου και κατασκευής παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Οι συγκεκριμένες διεργασίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως τεχνολογίες κοινωνικού ελέγχου μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Croxford et al., 2009; Ozga, 2013).

Η προσωπική επικοινωνία, η συνοχή της ομάδας και η φυσιογνωμία του σχολείου δίνουν ενδεικτικά τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις συνθήκες συμφωνίας ή διαφωνίας για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε τέτοιες μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους.

Η αυτοαξιολόγηση ως μία ενέργεια λογοδοσίας σε εταίρους που αξιοποιούν τις εκροές των μαθητικών και γενικότερα των σχολικών αποτελεσμάτων είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ένα στοιχείο που τους απασχολεί. Αυτό κυρίως συμβαίνει σε συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης στα οποία ως επί το πλείστον

εφαρμόζεται ως μία μορφή εξωτερικής αξιολόγησης ή σε περιπτώσεις συνδυαστικής μορφής εσωτερικής και εξωτερικής μορφής (MacNamara & O'Hara, 2005; Plowright, 2007; Vanhoof, 2007; Blok et al., 2008).

Η εμπιστοσύνη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μεταξύ τους και με τους εταίρους είναι το μεγάλο ζητούμενο στις πρόσφατες ερευνητικές μελέτες. Μία προσπάθεια οικοδόμησης εμπιστοσύνης απαιτεί κατά την Swaffield (2015) χρόνο, ώστε να αναπτυχθούν η κατανόηση και ο διάλογος, ουσιαστική παροχή βοήθειας από ειδικούς, με αξιοπιστία και ετοιμότητα για την προσπέλαση των εμποδίων και την ανάδειξη των δυνατοτήτων (affordances) όλων των εμπλεκομένων. Πρόκειται δηλαδή για μια μία συλλογική εργασία, σε μία βάση αλληλεπίδρασης, που δε θα εδραιώνει την «κουλτούρα επιτελεστικότητας» (Swaffield, 2015, 72) με παρεμβάσεις «εμπειρογνομόνων, ειδικών της τοπικής αυτοδιοίκησης, συμβούλων και της πειθαρχικής ηθικής» (Ball, 1990, 163, οπ. αναφ. στο Swaffield, 2015, 72) αν και κατά την Swaffield (2015) ο Ball αναφερόταν μόνο σε περιπτώσεις που τα σχολεία είχαν αποτύχει σε εξεταστικές διαδικασίες εκ των έσω.

Μία προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το σχολείο υπόκειται σε ένα σύστημα επιτήρησης και άσκησης εξουσίας με τεχνολογία, θα λέγαμε, «πανοπτικής» λειτουργίας με δείκτες ανάπτυξης και την υποβολή έκθεσης και όχι ενός εποικοδομητικού διαλόγου, μια τεχνική, μπορούμε να πούμε, που σχετίζεται με τη διακυβέρνηση (government) δια μέσου πολλαπλών και πολύπλοκων συστημάτων και μηχανισμών πειθαρχίας και κοινωνικής εξουσίας μέσω του πεδίου της γνώσης και της βελτίωσης με όρους Foucault. Διαμορφώνονται, συνεπώς, κοινωνικές πρακτικές μέσω ενός επίσημου λόγου όπως τον συναντάμε στα «γενεαλογικά» κείμενα του Foucault, κατά την επισήμανση του Howarth (2008), που διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στο δίπολο πειθαρχία – γνώση. Κατ' επέκταση δημιουργείται όπως το αντιλαμβανόμαστε από την μελέτη μας το δίπολο πειθαρχία – βελτίωση. Λόγος ρητός ή υπόρητος με διαδικασίες ορατότητας που ενέχουν την συγκρισιμότητα και την ιεράρχηση. Η ανάληψη ρόλου στον δημόσιο διάλογο για τα ζητήματα βελτίωσης της σχολικής μονάδας φαίνεται να αποτελεί σημαντική προϋπόθεση συμμετοχής και δράσης από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σ' αυτό το σημείο ύψιστης σημασίας είναι η εμπιστοσύνη (Swaffield, 2015) ανάμεσα στους φορείς υποστήριξης και τα σχολεία, μία εταιρική σχέση αμοιβαίας αναγνώρισης (Γσακίρη, 2007), που θα επιφέρει περισσότερο υποστηρικτικές σχέσεις στο πλαίσιο ενός επαγγελματικού διαλόγου (Plowright, 2007; Swaffield, 2015), με τη

συναίνεση και τη βούληση όλων των εμπλεκομένων (Τσακίρη, 2010) στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Μία άλλη διάσταση στην οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτή στηρίζεται σε αναστοχαστικές πρακτικές και σε μία σχολική –διευθυντική ηγεσία η οποία είναι διευκολυντική προς αυτή τη διαδικασία και στοχεύει στη συνολική βελτίωση του σχολείου. Αυτή η θέση τείνει περισσότερο στην θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου της σχολικής βελτίωσης και εντάσσεται στην εσωτερική αξιολόγηση κατά κύριο λόγο σε αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης. Μία τάση που εδραιώνεται κυρίως με την υποστήριξη των διδακτικών τους δραστηριοτήτων, τη δικτύωσή τους με άλλες σχολικές μονάδες, την προαγωγή της γνώσης και τη συστηματική πρωτοβουλία τους σε τεκμηριωμένες συλλογικές δράσεις σχολικής βελτίωσης (McNamara et al., 2011; Bangs & MacBeath, 2012; Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2015). Επομένως, η συμπίεση προς το κοινό καλό και η αίσθηση της ασφάλειας ενθαρρύνουν την συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και ανατροφοδότησης, καθώς η εμπιστοσύνη μεταξύ του διδακτικού προσωπικού κατά τους Karagiorgi et al.,(2015) οδηγεί σε υψηλού επιπέδου συνεργασία.

#### **1. 4. Η αυτοαξιολόγηση σε εθνικό και διακρατικό πλαίσιο**

Οι μορφές και τα συστήματα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, διακρίνονται από τα ιδιαίτερα ιστορικά, εκπαιδευτικά, πολιτιστικά, και κοινωνικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας που αναπτύσσονται (Σολομών 1999). Έτσι, στις ευρωπαϊκές χώρες και σε πολλές άλλες σε παγκόσμια κλίμακα, η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης διαλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των σχολικών κοινοτήτων στο ευρύτερο πλαίσιο συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο πραγμάτωσης των αξιολογικών διεργασιών που άλλοτε στοχεύουν στη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άλλοτε στην αποτελεσματικότητα και την λογοδοσία. Σε όλες τις περιπτώσεις το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι οι μαθητικές επιδόσεις ως κοινή συνιστώσα. Για το λόγο αυτό η αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με τις εκροές των σχολικών μονάδων να αποτελούν ένα σημαντικό διακύβευμα για τη συμμετοχή, στάση και ευθύνη των εκπαιδευτικών σ' αυτές, απασχολεί έντονα το χώρο της εκπαιδευτικής

έρευνας. (Scheerens, 2004; Baartman, Prins, Kirschner, & Vleuten, 2007; O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015)

Η Μ. Βρετανία, με μακρά παράδοση στον επιθεωρητισμό, αναζήτησε πρώτη μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με την επιτροπή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (NUT) και με ομάδα σχολείων, με εκπροσώπους εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, διευθυντών και μελών κεντρικής διοίκησης αποτελείται από δέκα θεματικά πεδία τα οποία είναι: η ατμόσφαιρα του σχολείου, οι σχέσεις, η ατμόσφαιρα της τάξης, περιβάλλον, ηγεσία, κουλτούρα μάθησης, η υποστήριξη της μάθησης, η υποστήριξη της διδασκαλίας, ο χρόνος/υποδομή, η οργάνωση-επικοινωνία, οι ίσες ευκαιρίες, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η σύνδεση σχολείου-οικογένειας (MacBeath, 2001 *οπ. αναφ. στο Καπαχτσή & Κακανά, 2010*).

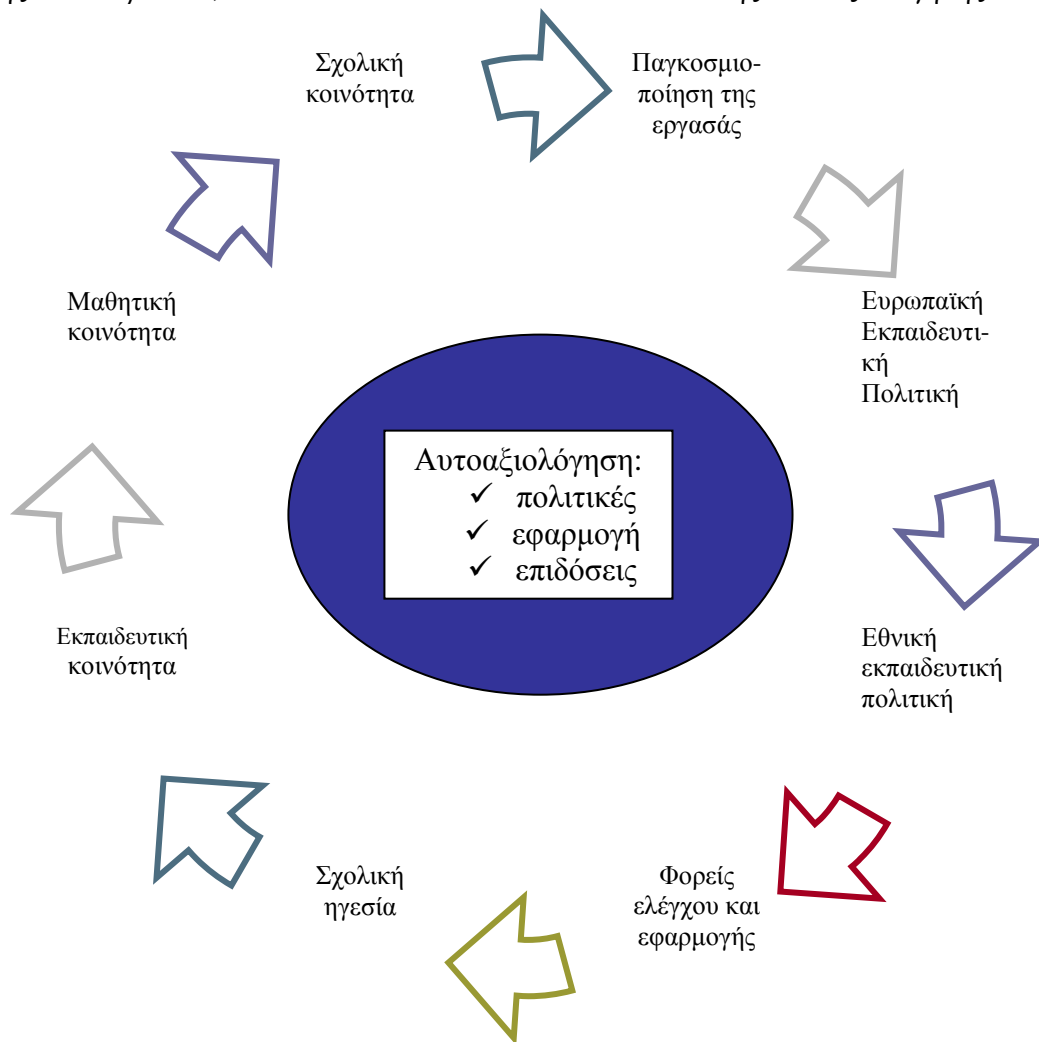
Ο MacBeath, (2001) δίνει μία γενικότερη εικόνα των αξιολογικών μοντέλων σε διάφορες χώρες με παράδοση στην αξιολογική διαδικασία των σχολείων. Η Αυστρία έχει παρουσιάσει πρωτοποριακή δουλειά στην αυτοαξιολόγηση. Η Ολλανδία με αποκεντρωτικό σύστημα αξιολογεί την ποιότητα της εσωτερικής διαδικασίας και στη συνέχεια παραθέτει τα στοιχεία σε φορείς της εξωτερικής αξιολόγησης. Η Ιταλία, επίσης με αποκεντρωτικό σύστημα έχει το θεσμό της αυτοαξιολόγησης από το 1997 όπου και εφαρμόζεται. Στη Γαλλία συναντάται παραδοσιακά ο θεσμός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αναζητώντας την δυνατότητα μιας αυτοαξιολογικής προσέγγισης. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας δεν συναντάμε στοιχεία εξωτερικής επιθεώρησης. Γίνεται προσπάθεια αναζήτησης ενός μοντέλου που θα αναβαθμίζει την μαθησιακή πορεία. Η αυτοαξιολόγηση υπάρχει ως θεσμός και μία προσπάθεια «από κάτω προς τα πάνω» στην Άπω Ανατολή. Επίσης, στο Ισραήλ τείνει περισσότερο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, καθώς υπάρχει ως θεσμός Εσωτερική «ομάδα» αξιολόγησης. Και στην Βόρεια Αμερική συναντάμε διάφορες προσεγγίσεις αυτοαξιολόγησης, (Μπάλιου, 2011).

Γίνεται, λοιπόν, ορατό πως το εθνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση της δίνει έναν συστηματικό χαρακτήρα συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού προσανατολισμού. Για το λόγο αυτό έχει διαπιστωθεί πως σε χώρες όπως η Αγγλία, η Ολλανδία, η Β. Ιρλανδία η κρατική παρέμβαση είναι έντονη στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με κριτήρια λογοδοσίας και πιο χαλαρή σε χώρες όπως η Δανία, η Γερμανία, το Βέλγιο με προσανατολισμό στη σχολική βελτίωση (Hofman et al., 2009; Janssens & Amelsvoort, 2008). Συναντάμε, λοιπόν, ένα μικτό-συνδυαστικό

τρόπο εφαρμογής της, που επιτρέπει την αριθμητική ελεγκτική απαίτηση από εταίρους, με την υποστηρικτική, θα λέγαμε, και κυρίως όσον αφορά σε μαθησιακά – εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθοδηγητική λειτουργία της.

Η κατευθυντήρια γραμμή σχεδιασμού, εφαρμογής και δράσης δίνεται από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία με αφετηρία την Ευρωπαϊκή Ένωση προχωρά σε διακρατικές πρακτικές και στρατηγικές καταλήγοντας σε πολιτικές εθνικού πλαισίου. Εντός αυτού του πλαισίου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής κατάστασης κάθε χώρας που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική της, διαμορφώνουν και το μοντέλο αξιολόγησης που ενσωματώνεται σε τοπικό επίπεδο. Μία αλληλεπίδραση, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3 που λειτουργεί ενίοτε με όρους βελτίωσης και ενίοτε με όρους λογοδοσίας.

*Διάγραμμα 3: Κυκλική πορεία της επιρροής των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε διακρατικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης.*



Κάθε ιδιαιτερότητα εντός εθνικού πλαισίου και εν συνεχεία η διαμόρφωση σχετικής σχολικής κουλτούρας δίνει τη δυνατότητα να εφαρμοστούν παρόμοιες πρακτικές συνεργασίας και σύμπραξης με τη συνεκδοχή της διαφορετικότητας των σχολείων (MacBeath 2001). «*Προφανώς, πρέπει να αποφευχθεί κάθε «αντιγραφή» εισαγόμενων μοντέλων της Αυτοαξιολόγησης των Σχολείων*» (Clarke, Ainscow & West, 2009; Smith, 2012, οπ. αναφ. στο Karagiorgi et al., 2015, 12), καθώς οι συνθήκες που διαμορφώνουν το έδαφος υποδοχής και εφαρμογής της αποκρυσταλλώνουν τα ιδιαίτερα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά κάθε χώρας.

Αν και στη χώρα μας υπάρχει μία ατελέσφορη προσπάθεια εφαρμογής της Α.Ε.Ε. για διάφορους κάθε φορά λόγους, όπως η αδυναμία μιας οργανωμένης πρότασης από το αρμόδιο υπουργείο, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών από παλιές τακτικές του «επιθεωρητισμού», συνδικαλιστικές αντιδράσεις και κυρίως έλλειψη κουλτούρας σε εθνικό επίπεδο, παρ' όλα αυτά στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει μία μακρά παράδοση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Παρ' όλο που δεν έχει εφαρμοστεί επίσημα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης μία φωτεινή θα λέγαμε περίπτωση είναι τα προγράμματα που κυρίως σε πιλοτική εφαρμογή και με καλά αποτελέσματα εφαρμόζονται στο πλαίσιο των καλών πρακτικών και των «σχολείων φάρων» (MacBeath, 2001), τα οποία υλοποιήθηκαν πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα αμέσως προηγούμενα χρόνια. Τα προγράμματα αυτά σηματοδοτούν την αποτίμηση κριτηρίων βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Αν και υλοποιήθηκαν πιλοτικά και σε μικρή κλίμακα παρουσιάζουν μία αξιόλογη πρόταση διαδικασίας εκ των έσω στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι συγκεντρωτικό. Επίσης, μία σημαντική προσπάθεια αρχικής αυτοαξιολόγησης, χωρίς όμως να ολοκληρωθεί είναι του Σολομών (1999).

Τέτοιες περιπτώσεις εφαρμογής στην χώρα μας ήταν οι εξής:

- **Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα και Σ.Ε.Π.Π.Ε.:** Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί πρόταση μίας πρώτης Αρχικής αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας με δείκτες (Σολομών, 1999). Ο Σολομών εισήγαγε την έννοια της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα και κυρίως έθεσε το πλαίσιο υλοποίησής της με θεματικές ενότητες από στοιχεία της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα της σχολικής κοινότητας με αντίστοιχους δείκτες ποιοτικής και ποσοτικής αποτίμησης του παραγόμενου

έργου. Διεξήχθη πιλοτικά σε έντεκα (11) σχολεία χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα μιας και δεν ολοκληρώθηκε.

- **Bridges Across Boundaries:** Ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης που εφαρμόστηκε και σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης (όπως Σλοβακία, Τσεχία, Ουγγαρία, Πολωνία). Στο γενικότερο πλαίσιο του είχε κοινά σημεία με τη θεωρητική προσέγγιση και τη δομή που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα (αρχική αυτοαξιολόγηση του Σολομών, 1999).
- **Carpe Vitam. Leadership for learning:** Σ' αυτό το πρόγραμμα εισάγεται η έννοια του Leadership με ιδιαίτερη έμφαση στο Shared Leadership. Το σχολείο της Πετρούπολης και η ερευνητική του ομάδα εργάστηκαν για 3 χρόνια σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα, του οποίου τα αποτελέσματα και κυρίως η σημασία των εννοιών της *Εστίας Ανάπτυξης*, του *Κριτικού Φίλου* και του *Tin Opener* στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάστηκαν σε ολόκληρη τη χώρα (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).
- **International Teacher Leadership Project:** Σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Cambridge και την υποστήριξη του πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υλοποιείται και σήμερα το συγκεκριμένο πρόγραμμα στη χώρα μας (Κολλέγιο Αθηνών, Κολλέγιο Ψυχικού) δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιμόρφωση και την έννοια του Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μία προσπάθεια να δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν τη διδασκαλία και μάθηση μέσω σεμιναρίων και υποστηρικτικών προγραμμάτων και δομών όπου συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, λοιπό προσωπικό, τοπικές αρχές, κ.α.)
- **Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου του Κ.Ε.Ε. και στη συνέχεια στο Ι.Ε.Π.:** Πρόκειται για πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου που εφαρμόστηκε πιλοτικά (2010-2012) σε 600 σχολικές μονάδες, με πολλές δυσκολίες, καθώς συνέπεσε με κυβερνητικές αλλαγές και συγχωνεύσεις οργανισμών. Ο πληθικός αριθμός των σχολείων σε ένα πρόγραμμα πιλοτικής εφαρμογής δυσχεραίνει το έργο των εκάστοτε ερευνητικών ομάδων να συγκεντρώσουν στοιχεία και να εκτιμήσουν αποτελέσματα. Η δημιουργία παρατηρητηρίου Α.Ε.Ε. έδωσε τη δυνατότητα ενός αποθετηρίου καλών πρακτικών και ενημερωτικών σημειώσεων.



Οι παραπάνω περιπτώσεις προγραμμάτων αυτοξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ενέχουν τις εννοιολογικές προσεγγίσεις που ορίζουν το σχολείο ως έναν *οργανισμό που μαθαίνει* (Μπαγάκης, κ.ά., 2007), και που είναι σε θέση να *μιλά για τον εαυτό του* (MacBeath, 2001). Ως εκ τούτου, εκλαμβάνεται ως ένα ενιαίο, υποστηρικτικό και συλλογικό σύστημα, με στόχο την αναπτυξιακή και διαμορφωτική πορεία του μέσα από την οργάνωση και τη λειτουργία του, τη διαμοιραζόμενη ηγεσία του, τη διάχυση καλών πρακτικών, την ενίσχυση των διδακτικών και υποστηρικτικών πρακτικών του, καθώς την επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής και γενικότερα της σχολικής κοινότητας. Ένας τέτοιος προσανατολισμός τείνει στη σχολική βελτίωση.

Ένα νέο, λοιπόν, εγχείρημα από πλευράς της επίσημης πολιτείας για την εφαρμογή ενός προγράμματος αξιολόγησης όπως είναι του εκπαιδευτικού έργου, απαιτεί την προσοχή όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών και φορέων) για τον καλύτερο δυνατό τρόπο υλοποίησης. Η πολύχρονη απουσία τέτοιων προγραμμάτων ελλοχεύει κινδύνους ημίμετρων και ακυρώσεων κάθε αξιολογικής διαδικασίας όπως συνέβη για δεκαετίες. Για το σκοπό αυτό και με γνώμονα την θετική συμβολή της σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να οικοδομείται ανάμεσα στο σχολείο και τους επίσημους φορείς ένας δημόσιος διάλογος λαμβάνοντας υπόψη την επιχειρηματολογία αμφοτέρων στη λήψη αποφάσεων.

### **1. 5. Νομοθετικό πλαίσιο**

Οι πρώτες προσπάθειες υλοποίησης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εμφανίστηκαν περίπου τριάντα χρόνια πριν και για πολλούς λόγους που διαμόρφωναν συγκυριακά το κοινωνικό πλαίσιο της εποχής (πολιτικοί, συνδικαλιστικοί κ.ά.) οδήγησαν σε ανεπιτυχείς προσπάθειες εφαρμογής της (βλ. Νόμος 1566/1985, Σχέδιο Π.Δ. 140/1988, Π.Δ. 320/1993, Νόμος 2525/1997, Νόμος 2986/2002, Νόμος 3848/2010).

Όμως στην όλη αυτή πορεία άρνησης και αντίδρασης μια σοβαρή προσπάθεια πειραματικής εφαρμογής με δείκτες και συναφές υλικό εμφανίστηκε από τον Ιωσήφ Σολομών στα τέλη της δεκαετίας του 1990 η οποία δυστυχώς δεν ευοδώθηκε (Σολομών, 1999). Η γενικευμένη εφαρμογή της ΑΕΕ στη χώρα μας, ορίστηκε με την υπ' αριθ. 32773/Γ1/6-3-2014 Υ.Α. σε συνέχεια της υπ' αριθ.30972/Γ1/5-3-2013 εγκυκλίου (ΦΕΚ 614/ 15-3-2013). Αυτή η Α φάση της διαδικασίας δείχνει μία μακρά

πορεία επιφύλαξης των εκπαιδευτικών μας απέναντι σε θεσπισμένες πολιτικές και πρακτικές που αφορούν σε θέματα αξιολόγησης και λογοδοσίας γενικότερα.

Νόμοι σχετικοί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπήρχαν χωρίς όμως να δοθεί η απαιτούμενη σημασία ακόμη και από τους φορείς εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την εφαρμογή τους. Πέραν των πιλοτικών προγραμμάτων, που αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, βρεθήκαμε ενώπιον της εφαρμογής του Π.Δ. 152/13 με την παράλληλη γενίκευση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας που ανάγει την όλη διαδικασία σε μία διαδικασία «καθηκοντολόγιου». Μία διάσταση που αφενός προκαλεί αντίδραση και αναστάτωση στον εκπαιδευτικό χώρο για μία εθνική εκπαιδευτική πολιτική επιβεβλημένης υποχρέωσης και αφετέρου που δεν συνάδει με την ουσιαστική εννοιολογική δομή της Α.Ε.Ε. για ένα σχολείο που αυτενεργεί, για ένα σχολείο που είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει ( Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Από την εποχή, λοιπόν, του Σολομών μέχρι σήμερα δεν έχει βρει ανταπόκριση η Α.Ε.Ε. στην συμμετοχή και την διερευνητική αναζήτηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας - πλην των πιλοτικών προγραμμάτων - αν και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που μελετήσαμε η συμβολή της αυτοαξιολόγησης είναι θετική με αυξητικές τάσεις βελτίωσης σε τομείς οργανωσιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολικών κοινοτήτων σε συνεργασία και με τους εταίρους.



## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2. 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αν και στο διεθνή χώρο παρουσιάζεται συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης, όσο και θεωρητικές καταγραφές και αναλύσεις, στη χώρα μας μόλις την τελευταία δεκαετία γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση σε πρώιμο στάδιο κυρίως πιλοτικής εφαρμογής.

Σχετικές έρευνες στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο προσεγγίζουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα και τα πιθανά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών (Scheerens, 2004; Gaertnera, Wursterb, & Pantb, 2014; Hargreaves, 2014; Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, & Klieme, 2014). Πρόκειται για μία συσχέτιση που πλαισιώνεται από την στάση και την ευρύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο του διευθυντή του σχολείου όσο και του διδακτικού προσωπικού, με κριτήρια αυτενέργειας και πρωτοβουλίας σε ζητήματα που αφορούν τους ίδιους και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επειδή όμως το σχολείο είναι δομικό στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί, επηρεάζεται από τη γενικότερη κουλτούρα των συμμετεχόντων σ' αυτό. Έτσι, αντανακλά το πολιτισμικό πλαίσιο που το περιβάλλει και συνεπώς ανταποκρίνεται σ' ένα πρόγραμμα αξιολόγησης βασισμένο στις αξίες και τις στάσεις των εμπλεκόμενων στο εσωτερικό του (Ryan et al., 2007). Η εσωτερική αξιολόγηση υπό την παραδοχή αυτή εξετάζει τους παράγοντες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο εσωτερικό του σχολείου διενεργώντας προς τη βελτίωση και αντιμετώπιζοντας εξωτερικές απαιτήσεις. Πρόκειται δηλαδή για μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης βασισμένη στο σχολείο στο οποίο το πολιτισμικό υπόβαθρο κατέχει κεντρική θέση στις μαθητικές επιδόσεις και κυρίως παιδιών από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις. Γίνεται λόγος για σχολική και πολιτισμική κουλτούρα που αντιπαρέρχεται την παραδοσιακή οργανωτική κουλτούρα μιας γραφειοκρατικής δομής και προτάσσει την συμμετοχή όλων με την αξιοποίηση μίας αναδυόμενης και πολύπλευρης προσέγγισης της εσωτερικής αξιολόγησης για τις μαθητικές επιδόσεις (Ryan et al., 2007) με βάση το σχολείο και τον πολιτισμό. Επισημαίνεται βέβαια από τους ίδιους τους ερευνητές πως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή σ' αυτή την προσέγγιση, καθώς ενέχεται ο κίνδυνος σε σχολεία που διενεργείται αξιολογική διαδικασία

βασισμένη στο ίδιο το σχολείο να οδηγήσει σε επιτήρηση και να χρησιμοποιηθεί για πρακτικές λογοδοσίας. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε διαδικασίες αλλαγής των σχολείων καλλιεργώντας την πεποίθηση της συμμετοχής των ανθρώπων που επηρεάζονται άμεσα από αυτή. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι δύνανται να είναι σε θέση, μέσω πιο συστηματοποιημένων διεργασιών, να αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες ισχυρών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και να απολαμβάνουν τη θεσμική αυτονομία τους (Va'zquez & Gairi'n, 2014 ). Αυτό θα μπορεί να εκδηλωθεί τόσο μέσω της ατομικής όσο και της συλλογικής δράσης εντός του σχολικού πλαισίου. Οι Va'zquez και Gairi'n (2014 ) δίνουν, επίσης, την διάκριση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας με την συστηματική ποσοτικοποίηση των στοιχείων προόδου και σχολικής βελτίωσης με τον εντοπισμό των στοιχείων αυτών και την κατανόηση για προτάσεις και αλλαγές εκ των έσω ως μία διαδικασία περισσότερο αυτοκριτικής και λιγότερο λογοδοσίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα προσδιορίζουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επίσης, ως ένα πρόγραμμα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς, αφενός το ίδιο το σχολείο και αφετέρου τους εταίρους, σε μία προσπάθεια χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, με την οποία θα εφαρμόζεται ένα μοντέλο που θα οδηγεί σε αποτελέσματα ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε *τάσεις βελτίωσης του σχολείου* (McNamara et al., 2011) όσο και της *επίδοσης των μαθητών* (Hofman et al., 2009). Δεν λείπουν όμως οι περιπτώσεις που ερευνητικά κείμενα παρουσιάζουν την θετική επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην επίδοση των μαθητών συνδυαστικά με διαδικασίες λογοδοσίας, ποσοτικής αποτίμησης και μίας σχολικής ηγεσίας προσανατολισμένης σε συνεργασίες με εταίρους για την επίτευξη της βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων (Hallinger & Heck, 2011; Hofman et al., 2009; Janssens & Amelsvoort, 2008). Κατά τους Schildkamp et al. (2009) η σχολική επίδοση των μαθητών δεν ενισχύεται απαραίτητα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Όμως μέσω αυτής ενθαρρύνεται και ωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επικοινωνία τους με τους εταίρους.

Προς αυτή την κατεύθυνση κατά τους Janssens & Amelsvoort (2008) όσο πιο χαμηλές είναι οι επιδόσεις των μαθητών τόσο πιο παρεμβατική είναι η επιθεώρηση από εξωτερικούς παράγοντες εφαρμόζοντας το θεσμό της λεγόμενης αναλογικής επιθεώρησης.

Όλη αυτή η σύνθεση και η ιδιαιτερότητα των τρόπων πρακτικής - εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, πρέπει κατά τους Hallinger και Heck (2011), να

συνδιαμορφώνεται από το εθνικό πλαίσιο στρατηγικής κάθε χώρας, το μαθητικό δυναμικό της, τη κοινωνική διαστρωμάτωση, τη σχολική ηγεσία και τις πρακτικές της. Και όπως οι ίδιοι μελετητές υποστηρίζουν, αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις έρευνες και να επισημαίνονται. Οι O' Brein et al. (2015) δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης από τους ιθύνοντες εντός εθνικού πλαισίου, κάνοντας λόγο για συνέπεια στην εφαρμογή. Στην ερευνητική μελέτη τους για τον τρόπο που εφαρμόστηκε μετά το 2012 στην Ιρλανδία, με θεσμική υποχρέωση από τα σχολεία, συγκριτικά με την εθελοντική εφαρμογή του 2003, επισημαίνουν διαφορές στον τρόπο σχεδιασμού των σχετικών πρακτικών, στην εφαρμογή, στην υποστήριξη των σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Καταλήγοντας πως η σχολική ηγεσία και οι ομάδες υποστήριξης σε εθνικό επίπεδο φαίνεται ότι μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα τόσο στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών όσο και σε ουσιαστική βελτίωση τομέων του σχολείου.

Η αυτοαξιολόγηση μέσα στο γενικότερο κλίμα της ευρωπαϊκής επιθεώρησης «ενσωματώνεται» στο σύστημα σχολικού ελέγχου έχοντας διαφορετική θέση στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ερευνητικά πορίσματα τονίζουν τη σημασία της ορθής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης τόσο ως αυτόνομη διεργασία των σχολείων όσο και ως μέρος αξιολογικής διαδικασίας με φορείς εξωτερικής επιθεώρησης.

Αν και κατά τους Janssens και Amelvoort (2008) η αυτοαξιολόγηση υπό το πρίσμα της διασφάλισης της ποιότητας συσχετίζεται με τη βελτίωση του σχολείου, εντούτοις, η σχολική επιθεώρηση κατέχει έναν ουσιαστικό ρόλο προσεγγίζοντας διεργασίες λογοδοσίας για τα αποτελέσματα των σχολείων πρωτίστως στις μαθητικές επιδόσεις. Γι' αυτό και η βελτίωση της ποιότητας φέρνει στο προσκήνιο των διαβουλεύσεων όπως συναντάμε στους Hofman et al. (2008) την γονική επιλογή μέσα από πολιτικές λογοδοσίας.

Ωστόσο, οι λιγοστές έρευνες στη χώρα μας για το θέμα αυτό καταγράφουν στοιχεία για τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την αυτοαξιολόγηση, η οποία όμως συνοδεύεται από μία επιφύλαξη για τον τρόπο και κυρίως τους σκοπούς της εφαρμογής της (Κρέκης, 2012), μία στάση καχυποψίας που έχει τις ρίζες της στον επιθεωρητισμό (Λέφας, 1942; Hofman et al., 2008) και ως συνέπεια μία τάση αμφισβήτησης του ρόλου των εταίρων από την οποία δεν εξαιρείται ούτε αυτός του σχολικού συμβούλου. Γι' αυτό και η αμφισβήτηση του κατεξοχήν παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης ρόλου του σχολικού συμβούλου, με τη μετατόπισή του σε ρόλο αξιολογητή με το Π.Δ. 152/2013, προκάλεσε εντονότατη σύγχυση και ρήξη.

Τέθηκαν ζητήματα δεοντολογίας, θεσμικού ρόλου και ιεραρχίας. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Μουτζούρη και Δασκαλόπουλο (2005), εκτιμούν πως πρέπει πέραν των τυπικών προσόντων και του τρόπου επιλογής του, ο σχολικός σύμβουλος πάνω απ' όλα να σέβεται τις συνθήκες δουλειάς των εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση, προς μια δικλείδα δηλαδή θα λέγαμε ασφαλείας, είναι η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Ξηντάρα, 2008). Το κλίμα για την υποδοχή της Α.Ε.Ε. είναι πια έτοιμο και η στάση των εκπαιδευτικών πιο ώριμη, αφού και οι ίδιοι νιώσουν την ασφάλεια μιας αμφίπλευρης διαλογικής επικοινωνίας όλων των εμπλεκομένων (Swaffield, 2008), μία δηλαδή από κοινού διαλογική σχέση των δρώντων (MacBeath, 2001; Hall & Noyes, 2009; Ozga, 2013). Η εξασφάλιση μίας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και εταίρων συμβάλλει στη θετική στάση και βελτίωση των όσων αντιπροσωπευτικά για κάθε σχολική κοινότητα στοιχείων αποδίδουν σημασία και νόημα στην ύπαρξη και λειτουργία της.

Στο Χουλιάρα (2010), επισημαίνεται ότι στη χώρα μας δίνεται έμφαση στο θεωρητικό προβληματισμό που επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, τους φορείς αξιολόγησης, στα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, στην εξέταση των μέσων με βάση τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, στην προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και στο σκεπτικισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς η συνεχής επιμόρφωση των αξιολογητών, όπως για παράδειγμα των σχολικών συμβούλων (Μουτζούρη & Δασκαλόπουλος, 2005), οι οποίοι καλούνταν να υποστηρίξουν το έργο τους και στη συνέχεια να τους αξιολογήσουν. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση εντός του σχολικού πλαισίου ενισχύει την διαδικασία μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, θεμελιώνοντας κοινότητες μάθησης σχολικής βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Swaffield & MacBeath, 2006; MacBeath, 2007).

Αν και ερευνητικά δεδομένα, που τονίζουν την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε τομείς όπως τη σχολική ηγεσία, τη δικτύωση σχολείων, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την εκροή αποτελεσμάτων, τη βελτίωση σχολείων, τη διασφάλιση της ποιότητας, την υποστήριξη κυρίως των μαθητών και την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, δύσκολα αλλάζουν τον ενδοιασμό των εκπαιδευτικών για την αποδοχή τέτοιων αξιολογικών μοντέλων. Μία τέτοια ερευνητική προσέγγιση είναι της ESSE (Effective School Self-Evaluation - Αποτελεσματική Σχολική Αυτοαξιολόγηση),

πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Μόνιμο Διεθνές Συνέδριο των Κεντρικών και των Γενικών Επιθεωρητών της Ευρώπης (SICI - The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Europe) που εστίασε περισσότερο στη διασφάλιση της ποιότητας και την πρόοδο των μαθητών με θετική επιρροή.

Επίσης, ερευνητικά πορίσματα αναφέρουν πως οι προσδοκίες των σχολείων, τόσο από την ίδια την σχολική κοινότητα όπως π.χ. τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές όσο και εκτός αυτής από εξωτερικούς παράγοντες, όπως π.χ. το αρμόδιο υπουργείο, μπορούν να διασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την μορφή της αξιολόγησης. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα σχολεία λειτουργούν περισσότερο αποκεντρωτικά, όταν κατά την αυτοαξιολόγηση υπάρχει σχετική αυτονομία ενώ κάτω από ένα σύστημα ελέγχου κατά την σχολική επιθεώρηση αναλαμβάνουν περισσότερο ρόλο διεκπεραιωτή για τις εκ του νόμου υποχρεώσεις τους ( Vanhoof & Petegem, 2007).

Ακόμη άλλες ερευνητικές μελέτες για τη δυνατότητα συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αναφορικά με τα αποτελέσματα του σχολείου, διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από άγχος και επωμίζονται μεγάλο φόρτο εργασίας λόγω των εξωτερικών πιέσεων (Hofman et al., 2008) για τη βέλτιστη έκβαση της σχολικής επίδοσης, παρ' όλο που διαχειρίζονται την εσωτερική λειτουργία του σχολείου περισσότερο αυτόνομα με τη δυναμική της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Αν και επισημαίνεται πως σε χώρες που οι απαιτήσεις λογοδοσίας είναι περισσότερες η Α.Ε.Ε. είναι πιο ισχυρή απ' ό,τι σε χώρες που ενθαρρύνουν τη βελτίωση του σχολείου (Janssens & Amelsvoort, 2008; Hofman et al., 2008). Επίσης, παρατηρείται πως σε σχολεία που εφαρμόζονται οι σχολικές επιθεωρήσεις, εμφανίζονται υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις συγκριτικά με αυτά που διεξάγουν προγράμματα αυτοαξιολόγησης (Janssens & Amelsvoort, 2008).

Ωστόσο, η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από διεργασίες αυτοαξιολόγησης κατά τους Blok et al. (2008), είναι ένα δύσκολο εγχείρημα και αμφιλεγόμενο ως προς τη συμβολή του στη βελτίωση του σχολείου μιας και από τα ερευνητικά δεδομένα δεν προκύπτει πάντα πως λειτουργεί ενισχυτικά κυρίως για τις μαθητικές επιδόσεις (Schildkamp et al., 2009; Schildkamp et al., 2015). Η αυτοαξιολόγηση ως εσωτερική διεργασία των σχολείων, συνίσταται στις ανάγκες και την ιδιομορφία των εκάστοτε σχολικών μονάδων και εμπεριέχει πρακτικές έρευνας και ενδοσχολικής επιμόρφωσης που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητές του. Άλλωστε



αυτές οι παράμετροι τείνουν να βοηθήσουν τα σχολεία να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα, να συγκεντρώσουν στοιχεία που θα αποτελούν οργανωμένη πρόταση για την παρακολούθηση της βελτίωσής τους και κυρίως να συμβάλλουν στην επικοινωνία, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Blok et al., 2008; Schildkamp et al., 2009). Παρ' όλα αυτά η θετική συμβολή στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, εξακολουθεί να απασχολεί ερευνητικά την επιστημονική κοινότητα μιας και τα πορίσματα σχετικών ερευνών δεν καταδεικνύουν απόλυτο συσχετισμό της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης με την ενίσχυση των μαθητικών επιδόσεων (Schildkamp et al., 2009). Περισσότερο συγκλίνουν σε μία υποστηρικτική, εργαλειακή χρήση και αξιοποίησή της ως προς την επιδίωξη υψηλών μαθητικών επιδόσεων, εφόσον η ανάλυση για το τι φταίει για τις χαμηλές επιδόσεις είναι κατά τους Schildkamp et al. (2009) πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική και χρειάζονται περαιτέρω έρευνες και σε πολυπληθέστερα σχολεία. Ωστόσο, για τους ίδιους ερευνητές η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επιστημονική κατάρτιση, την επιμόρφωση και συνολικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αξιοσημείωτη.

Φυσικά δεν αποκλείεται η συνδυαστική εφαρμογή της με έναν μηχανισμό εξωτερικής αξιολόγησης είτε με τη πρόσβαση ενός εξωτερικού παρατηρητή στα αποτελέσματά της είτε με την θεσπισμένη ύπαρξη εξωτερικού φορέα που θα λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Blok et al., 2008).

Κατά την Swaffield (2015), στην Αγγλία το 2008 ορίστηκαν συνεργάτες σχολικής βελτίωσης (school improvement partners), οι οποίοι ανέλαβαν το ρόλο υποστήριξης και ενίσχυσης του έργου των διευθυντών των σχολείων στηριζόμενοι περισσότερο σε στοιχεία για τη σύνταξη έκθεσης προς τις τοπικές αρχές και όχι σε διάλογο με τους υπεύθυνους του σχολείου, θέτοντας ρητά τον προβληματισμό για τη διάκριση μεταξύ υποστήριξης – πρόκλησης και επιτήρησης - πειθαρχίας. Η συνεργασία αυτή μπορεί να παραλληλιστεί με αυτή του *κριτικού φίλου*, μα στα στενά όρια της λογοδοσίας παρατηρούνται μηχανισμοί πειθαρχικής γνώσης και πειθαρχικών δράσεων εξουσίας (Swaffield, 2015, 72).

Το να προσεγγίσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα μία εξισορρόπηση ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση και μάλιστα με κριτήριο την παροχή ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι απλή διαδικασία. Στο επίκεντρο μίας τέτοιας διαδικασίας βρίσκονται προσπάθειες βελτίωσης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και λαμβάνονται υπόψη η σχολική τάξη (Janssens & Amelsvoort, 2008; Schildkamp et al., 2009; Schildkamp et al., 2015), η μορφή διοίκησης του σχολείου (O' Brein et al.,

2015), οι σχέσεις των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008; Hall & Noyes; 2009; Hofman et al., 2009), η συνεργασία με τους γονείς (Hofman et al., 2009; Παπαγεωργάκης, 2013), η υλοποίηση προγραμμάτων (McKee, 2001). Η πολιτική του σχολείου και η εθνική εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας συντελούν στη διαμόρφωση συνθηκών ενός οργανωτικού και πολιτικού πλαισίου ((Janssens & Amelvoort, 2008), στο οποίο προσδιορίζονται ρόλοι και κατασκευάζονται ταυτότητες. Γίνεται λοιπόν λόγος για επιρροή από εξωτερικούς φορείς και πιέσεις και πώς έχουν επηρεάσει την ανάπτυξη της Α.Ε.Ε. στο εσωτερικό του σχολείου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο δημόσιος διάλογος για την ποιότητα στα σχολεία γίνεται με όρους λογοδοσίας (εξωτερική επιθεώρηση/αξιολόγηση) και βελτίωσης (εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση). Στην ατζέντα των επίσημων φορέων αλλά και εταιρών όπως οι γονείς, μπαίνουν η *υψηλή επίδοση μαθητών* και το *κύρος των σχολείων*, εστιάζοντας στο *όραμα των σχολείων* (και των γονέων πλέον) και τη *σχολική κουλτούρα*. Κατά τους Hofman et al. (2009) σχολεία που βρίσκονται «σε ρίσκο», δηλαδή με χαμηλές επιδόσεις και τη γονική αξιολόγηση να τα παραμερίζει, καθορίζουν και με δείκτες αυτοαξιολόγησης την ευθύνη τους σε διαχειριστικές και υποστηρικτικές ενέργειές τους για το περιβάλλον τους και τη βελτίωσή του.

Γίνεται κατανοητό πως το πλαίσιο του σχολείου διαμορφώνει τις συνθήκες υποδοχής της μορφής αξιολόγησης που το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα προτάσσει. Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση η θετική στάση των εκπαιδευτικών ευνοεί την επιτυχή έκβαση της εν λόγω διαδικασίας (Vanhoof et al., 2009). Και αυτό ενισχύεται από τη λειτουργία του σχολείου και την επιρροή του γενικότερα στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Scheerens, 2004; Baartman, et al., 2007). Άλλωστε σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές των σχολείων είναι θετικά προσκείμενοι με μία αξιολογική διαδικασία (Vanhoof et al., 2009) σε σχέση με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις που μπορεί να εξασφαλίσει συνθήκες ορθής διαχείρισης των τομέων της αυτοαξιολόγησης είναι κατά τον MacBeath (2008), η ηγεσία ενός σχολείου. Ο ερευνητής υποστηρίζει πως η πάλι να κρατηθούν οι εκπαιδευτικές αξίες στον γενικότερο πιεστικό κλοιό των πολιτικών οδηγιών για τη λειτουργία του σχολείου, δίνει στη σχολική ηγεσία πρωταρχικό ρόλο εφαρμογής και ενίοτε ελέγχου της διαδικασίας. Μάλιστα σε χώρες που εφαρμόζεται διαδοχικά ή και παράλληλα η εξωτερική αξιολόγηση φέρνουν στο επίκεντρο το ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Πρόκειται για έναν ρόλο ρυθμιστικό που πρέπει να συντελεί ώστε να μην μετατραπεί η όλη αυτοαξιολόγηση σε μία τυπική διαδικασία για τη διάκριση του ενός

σχολείου από το άλλο βάσει των μετρήσιμων αποτελεσμάτων αλλά να είναι αφετηρία εδραίωσης συνεργατικής νοοτροπίας προς τη βελτίωση του σχολείου (Swaffield & MacBeath, 2006; MacBeath 2008; Hall & Noyes, 2009).

Η εσωτερική οργάνωση του σχολείου είναι κατά τον MacBeath (2008) ζωτικής σημασίας για την ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και κρατά το σχολείο σε μία κινητικότητα δημιουργικής ανάπτυξης. Άλλωστε η αυτοαξιολόγηση δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν για την εσωτερική λειτουργία και ζωή του σχολείου αναλαμβάνοντας ουσιαστικό ρόλο για την ορθή έκβασή της. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την μάθηση τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, αυτό συνεπάγεται *«μία παραδειγματική στροφή από έναν παθητικό και συμβατικό ρόλο σε έναν ενεργό ρόλο»* (MacBeath, 2008, 396). Ο ρόλος αυτός της ενεργητικής συμμετοχής οδηγεί μέσα από την αυτοαξιολόγηση κατά τον ίδιο ερευνητή στην ατομική και συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη. Η επιμόρφωση (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως στο πλαίσιο διάχυσης καλών πρακτικών), η καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, η αξιοπιστία των φορέων, η ποιότητα της ηγεσίας και κυρίως η έλλειψη ανταγωνιστικότητας μεταξύ τους, εδραιώνουν τις συνθήκες ομαλής εφαρμογής για τα όσο το δυνατόν θετικά αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη σχολική ζωή. Αυτό επιτυγχάνεται με την μάθηση στο επίκεντρο και όχι με την τυπική και γραφειοκρατική διεκπεραίωση των θεσμικών κανονισμών (Meuret & Morlaix, 2003; Ryan et al., 2007; Μπαγάκης & Σκιά, 2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία ουσιαστική και πολυσύνθετη διαδικασία που πρέπει να απασχολεί έντονα τους ιθύνοντες εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το εθνικό πλαίσιο στρατηγικής κατά τους Μπαγάκη και Σκιά, (2015) παρουσιάζει ιδιαίτερη ύφεση στο εν λόγω θέμα στη χώρα μας και προτάσσουν ζητήματα καινοτομιών όπως π.χ. το portfolio στον ήδη ελλειμματικό τρόπο εφαρμογής. Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης που θα ενισχύουν τη γνώση και τη μάθηση των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στην καλλιέργεια σχετικής σχολικής μαθησιακής κουλτούρας με κοινότητες μάθησης και δικτύωσεις σχολείων (Swaffield & MacBeath, 2006; MacBeath, 2008; Vanhoof et al., 2009).

Σε περιπτώσεις που η αυτοαξιολογική διαδικασία υλοποιείται παράλληλα ή διαδοχικά με την εξωτερική αξιολόγηση εμφανίζεται μία τάση αξιοποίησής της για την βελτίωση των επιδόσεων και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξασφαλίζεται, κατά τους Hall και Noyes (2009), με τη γόνιμη συμμετοχή τους εντός του εσωτερικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και αυτενέργειας. Αντιθέτως, όταν γίνεται χρήση των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης για

την καταγραφή της εικόνας του σχολείου από εξωτερικό επιθεωρητή όπως π.χ. στην Αγγλία, τότε δημιουργείται ένα φορτισμένο κλίμα που επιφέρει πίεση και άγχος στους εκπαιδευτικούς (MacBeath, 2008; Hall & Noyes, 2009; Hofman et al., 2009).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της ανταγωνιστικότητας (O' Brien et al., 2015) μεταξύ των εκπαιδευτικών και κυρίως ανάμεσα σε νέους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Hall & Noyes, 2009) και κυρίως όταν επικρατεί ένα κλίμα ανασφάλειας και καχυποψίας (Plowright, 2007; MacBeath, 2008; Swaffield, 2008; Hofman et al., 2009; Croxford et al., 2009) για τη βούληση των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής με την επιταγή θεσμικών κειμένων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και κυρίως όταν πρόκειται για την παρακολούθηση των εκροών του σχολείου (Ozga, 2009; 2013) με τεχνολογίες ελέγχου των επιδόσεων όπως η αριστεία (Croxford et al., 2009; Ozga, 2013; Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti & Kourou, 2015). Είναι, επομένως, σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικής αλληλόδρασης η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η δημιουργική σχέση που δημιουργείται στο σχολικό περιβάλλον. Η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας κατά την Ishikawa (οπ. αναφ. στο O' Brien, 2015).

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, αφενός η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση αφετέρου και το ίδιο το προσωπικό με την επιμόρφωσή του (Plowright, 2007; Swaffield & MacBeath, 2006; MacBeath, 2008) τροφοδοτούν την ύπαρξη μιας «*θεμελιώδους έννοιας ασφάλειας*» (Swaffield, 2008, 332), διαμορφώνοντας συνθήκες δημοκρατικής συμμετοχής (Ozga, 2013) στα ζητήματα του σχολείου. Πόσο μάλλον όταν, είτε με την εθελούσια συμμετοχή τους διενεργούν αναστοχαστικά προς τη σχολική βελτίωση είτε με επιβεβλημένες οδηγίες των κυβερνήσεων προχωρούν σε ποσοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του σχολείου. Υπό αυτές τις συνθήκες, *η ένταση που επικρατεί για την ανάληψη ευθύνης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου, το άγχος που επιβαρύνει την επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου για μία συστηματική και οργανωμένη συμμετοχή και ο φόρτος εργασίας που ασφυκτιά το προσωπικό, δεν επιφέρουν πάντοτε την επιθυμητή έκβαση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, με συνέπεια την αποτύπωση μιας εικόνας (Hall & Noyes, 2009) του σχολείου αρεστής και φαινομενικά λειτουργικής. Στην ερευνητική μελέτη του ο Plowright (2007), καταγράφει την άποψη ενός εκπαιδευτικού για την εικόνα που παρουσιάζει το σχολείο υπό την πίεση του εξωτερικού ελέγχου, καθώς υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την εβδομαδιαία επίσκεψη του επιθεωρητή φαίνεται μία όμορφη εικόνα «*πάνω από**

τις ρωγμές» και μετά επιστρέφουν στον κανονικό τρόπο λειτουργίας χαρακτηρίζοντάς την ως μία «αναγκαστική διαδικασία» (σ. 384). Ο παράγοντας «χρόνος» στο Karagiorgi et al. (2015) αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως κρίσιμος. Η πρόταση συμμετοχής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, για την ενίσχυση της διδασκαλίας τους, μέσω συνεργατικών μεθόδων μάθησης, καταγραφής δεδομένων, ανατροφοδότησης και διαμοιρασμού τρόπων και εργαλείων, αν και διαφαίνεται να παρέχει βελτίωση στο έργο τους, παραμένει μία χρονοβόρα διαδικασία γι' αυτούς. Όμως, το πρόβλημα του χρόνου τείνει να αντιμετωπιστεί με κοινό προγραμματισμό και σχεδιασμό, όπως επισημαίνεται στις τοποθετήσεις των υποκειμένων της σχετικής έρευνας.

Για να αποτραπεί ο κίνδυνος να μετατραπεί σε μία στείρα πρακτική η αυτοαξιολόγηση κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, θα πρέπει κατά τους Va'zquez και Gairi'n (2014), να αποφευχθούν οι υπερβολές για το χρόνο που δαπανάται, να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές κοινότητες με ειδική κατάρτιση των συμμετεχόντων, να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που συλλέγονται προς έναν κοινό στόχο και την ενίσχυση του πολιτιστικού υπόβαθρου του κάθε σχολείου. Κι όλα αυτά για να υλοποιηθούν χρειάζεται ο ορισμός της θεσμικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας, η επιθυμία για βελτίωση, η εμπιστοσύνη και η εσωτερική συνοχή με τα συστήματα αξιολόγησης να είναι γνωστά και αποδεκτά από όλους, (Gairi'n, 1993; Lasida et al., 2008, οπ. αναφ. στο Va'zquez & Gairi'n, 2014). Καταλήγοντας στην ερευνητική μελέτη τους πως η υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου ανοικοδομεί διαδικασίες βελτίωσης και αποτελεσματικής αλλαγής.

Από τα ευρήματα της μελέτης μας διαφαίνεται ότι ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση αποδίδεται σημασία στη μορφή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και το διακριτό ή μη ρόλο της αυτοαξιολόγησης σε αυτή, το είδος των συνεργατικών σχέσεων των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εταίρους, την εφαρμογή των νομοθετικών διατάξεων και κανονισμών. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί κατά τους Hall και Noyes (2009) ότι απέναντι σε πιεστικές και συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις των εκπαιδευτικών, η παρέμβαση των εκπροσώπων τους προσανατολίζει τις θεσμικές και πολιτικές επιταγές σε μία όσο το δυνατόν συμπόρευση των δύο πλευρών. Μία συμπόρευση ρόλων και λόγου για εκπαιδευτικά ζητήματα που θα μπορούσε να δώσει ευκαιρίες και δυνατότητες ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με την στήριξη των εκπροσώπων τους (Bangs & MacBeath, 2012). Η ανοιχτή ροή ιδεών, η ατομική και συλλογική εργασία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αποτελούν για τους ίδιους ερευνητές ύψιστης

σημασίας προϋποθέσεις για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία επαγγελματική ανταλλαγή καλών πρακτικών με τους εκπροσώπους τους να συνεπικουρούν στη διαμόρφωση μίας πολιτικής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς- δασκάλους (teacher policy). Αξιοσημείωτη παράμετρος της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης που προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση συνδικάτων και κυβερνήσεων. Βασικό μέλημα ανάλυσης και ενδιαφέροντος είναι η κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν με δυσπιστία την επιδίωξη συμμόρφωσής τους με υποχρεωτικές μορφές της αυτοαξιολόγησης.

Αναντίρρητα, στο πλαίσιο μίας τέτοιας αμφίδρομης επικοινωνίας και δράσης ανάμεσα στους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχολείο καθορίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές μιας πιο εκδημοκρατικής διαδικασίας, κάτι που άλλωστε χαρακτηρίζει την αυτοαξιολόγηση στον συμμετοχικό τρόπο υλοποίησής της. Γίνεται όμως κατανοητό, πως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ένα τέτοιο εγχείρημα βρίσκει δυσκολίες αν αναλογιστούμε ότι και η ίδια αυτοαξιολογική διαδικασία έχει πάρει τροπή προς μια μορφή λογοδοσίας με τις διοικητικές αρχές ως διαδοχικό στάδιο σε εξωτερικές αξιολογήσεις. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της λεγόμενης «ευφρούς λογοδοσίας» (Ozga, 2009, 153) κατά την οποία τα σχολεία δραστηριοποιούνται ως αποτελεσματικοί οργανισμοί μάθησης που λογοδοτούν για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της βελτίωσής τους τόσο σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας όσο και των μαθητικών επιδόσεων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης.

Υπό αυτή την παραδοχή, η μετατόπιση του βάρους ευθύνης των ενεργειών και της επιτυχούς έκβασής τους πέφτει στον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές του σχολείου. Όπως προαναφέραμε, η άσκηση πιεστικών καταστάσεων για την παραγωγή έργου με τη σχετική αποτίμησή του από αμφιλεγόμενες κάθε φορά και ανάλογα το εθνικό πλαίσιο (Hall & Noyes, 2009; O' Brien et al., 2015) πολιτικές, διαμορφώνουν συνθήκες έντασης, άγχους αλλά και ανταγωνιστικότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα των δημοκρατικών πρακτικών και εντός του σχολείου. Πρακτικές που συντελούν στο διαμοιρασμό, τον αναστοχασμό, την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και την αναβάθμιση μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείου. Καθώς κατά τους Vanhoof et al. (2009) η λειτουργία του σχολείου διαμορφώνει στάσεις και επαναπροσδιορίζει σχέσεις, η ανάγκη για μία πιο οργανωτική και συστηματική σχολική ζωή εμφανίζεται πιο επιτακτικά. Ερευνητικά επικρατεί η τοποθέτηση για τη διαμόρφωση «σχολικής κουλτούρας» που παράγει ή αναπαράγει κοινωνικά πρότυπα και εκπαιδευτικές πολιτικές.

Θα μπορούσε να εκληφθεί ως μία σημαντική δυνατότητα ουσιαστικής εσωτερικής οργάνωσης με προσανατολισμό την ποιότητα και την ανάδειξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών απασχόλησης των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Βαρύνουσας σημασίας η μετατόπιση του κέντρου βάρους της ευθύνης και της υποχρέωσης να αξιολογήσουν τα ίδια τα σχολεία τη λειτουργία τους (Vanhooft et al., 2009). Στην ερευνητική τους μελέτη οι Vanhooft et al. (2009), οριοθετούν βασικές παραμέτρους για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, την πολιτική των σχολείων, τη διανεμημένη ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας, την ανταπόκριση των σχολείων να προβληματιστούν πάνω στην πραγματική ποιοτική κατάσταση και την βούληση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να αναστοχαστούν πάνω στα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής.

Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης, μιας διαδικασίας που προτάσσει την εκδημοκρατική συμμετοχή μέσω των συλλογικών διεργασιών, η μάθηση βασίζεται στη βελτίωση και την ανάπτυξη. Κατά τον Plowright (2007), η συνεχής διαβούλευση διδακτικού προσωπικού με τους καταγραφείς των σχολικών αποτελεσμάτων (π.χ. επίδοση μαθητών), ενθαρρύνει την ύπαρξη ενός «επαγγελματικού διαλόγου» ανάμεσα στις δύο πλευρές με κριτήριο τον αναστοχασμό και απώτερο σκοπό την επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξή τους και τη βελτίωση του σχολείου έχοντας όσο το δυνατόν ισότιμο ρόλο στην αποτίμηση των πεπραγμένων τους.

Η παραπάνω παραδοχή συναντάται στη βιβλιογραφία ως «κουλτούρα» (Ryan et al., 2007; Swaffield & MacBeath, 2006; Plowright, 2007; Hofman et al., 2009) και πρόκειται για μία συστηματική συνύπαρξη στάσεων, συμπεριφορών, αξιών και αντιλήψεων που ορίζουν νοοτροπίες και ρόλους, διαμορφώνοντας τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Πέραν λοιπόν του σχολικού πλαισίου, η κατανόηση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και η επιρροή μεταξύ τους οδηγούν στην δραστηριοποίηση και συμβολή τους σε ανάλογες διαδικασίες.





## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

#### Μεθοδολογία της έρευνας

##### 3.1 Προβληματική της έρευνας

Στη χώρα μας η διαδικασία της αξιολόγησης έχει να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη περίπου 30 χρόνια και συνεπώς η έλλειψη σχετικής κουλτούρας της και γενικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολογική έρευνα είναι εμφανής τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σχολικής ζωής. Αυτό το γεγονός φανερώνει ότι αναπτύσσονται περισσότερο δοκιμαστικές προσπάθειες και όχι οργανωμένες και συστηματικές αξιολογικές πρακτικές της σχολικής μονάδας.

Μόλις κατά το διδακτικό έτος 2013-14 κλήθηκαν τα σχολεία να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) με Υπουργική Απόφαση (32773/Γ1/6-3-2014 Υ.Α), η οποία προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αφενός η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. με εστίαση στην ευθύνη των Διευθυντών των σχολείων κατά την Υ.Α. και αφετέρου η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, διαμόρφωσαν ένα κλίμα προβληματισμού, αντιξοότητας και δυσπιστίας με αντιδράσεις που εκδηλώνονταν και από το χώρο των συνδικαλιστικών εκπροσώπων τους.

Επειδή όμως το σχολείο καλείται να συνεργάζεται τόσο με τους εταίρους όσο και με τους εμπλεκόμενους στο εσωτερικό περιβάλλον του, προκειμένου η πορεία βελτίωσής του να είναι παραγωγική, το αίτημα της πολιτείας για την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. γίνεται επίκαιρο και αναγκαίο και στη χώρα μας. *«Η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια στόχο της αξιολόγησης και έργο διάφορων ερευνητικών σχολών και ποικίλων εκπαιδευτικών φορέων και κρατικών οργανισμών διεθνώς»* (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, 115). Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα με παράδοση ή όχι στην Α.Ε.Ε. διαμορφώνει το δικό του πλαίσιο εφαρμογής, σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της κοινωνίας στην οποία λαμβάνει χώρα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν είχε ποτέ μία ολοκληρωμένη πρόταση από την πολιτεία που να τύγχανε αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα πλην των πιλοτικών προγραμμάτων και μιας σισύφειας

προσπάθειας για την καθιέρωση της. Το βασικό διακύβευμα είναι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008) κατά την ενασχόλησή τους με ένα τέτοιο πρόγραμμα η οποία αποκτάται τόσο με την εξοικείωση (MacBeath, 2008) όσο και με την εμπιστοσύνη (Swaffield, 2008) προς τους υπεύθυνους της διοικητικής δομής κυρίως σε ένα σύστημα με διαδικασίες «από πάνω προς τα κάτω» του εκπαιδευτικού συστήματος (Croxford et al., 2009 Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014; Ehren, Perryman, & Shackleton, 2015). Δεδομένης της αδυναμίας ενσωμάτωσης διεργασιών συλλογικής αντιμετώπισης των ζητημάτων των σχολείων, είναι εμφανής «η έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης» (Σολομών, 1999, 19).

Στο πλαίσιο αυτό τίθεται το μεγάλο ζητούμενο, αυτό της αποδοχής και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε συλλογικές πρακτικές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας χωρίς εμπειρία και σχετική συστηματική *επιμόρφωση* (Σολομών, 1999; Swaffield & MacBeath, 2006). Από αυτή την άποψη, ένας σημαντικός παράγοντας ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών σε ανάλογες πρακτικές είναι αφενός η πειθώ και η εκούσια εμπλοκή και αφετέρου η διαμόρφωση κουλτούρας, ευθύνης και συνεργασίας σε ομόροπη κατεύθυνση για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου τους. Ωστόσο, η συλλογικότητα και η από κοινού δράση στηρίζεται σε θεμελιακές αξίες των δημοκρατικών διαδικασιών. Η συλλογική έκφραση των συνεργατικών σχέσεων διέπει τόσο τις ενδοσχολικές δράσεις όσο και την αλληλόδραση σχολείων και όσων σχεδιάζουν και εφαρμόζουν με ευθύνη τους εκπαιδευτικές πολιτικές. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και δεν στηρίζεται σε επιβεβλημένα νομοθετικά κείμενα κυρίως όταν πρόκειται για σχολικές διεργασίες όπως της αυτοαξιολόγησης μέσω της οποίας «*αναγνωρίζεται ο πρωτεύων ρόλος των εκπαιδευτικών, αφού εκείνοι γνωρίζουν σε βάθος τα προβλήματα αλλά και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Μπάλιου, 2011, 18). Μία δηλαδή εσωτερική διεργασία ενεργητικής συμμετοχής, κατά την οποία δηλώνεται το πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα των «από κάτω προς τα πάνω» εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων με τάση τον εκδημοκρατισμό των ρυθμιστικών σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων σε αυτά.

Επομένως, η ατομική δράση έχει σημαντική θέση στην συνολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την αποτίμηση του έργου τους. Βέβαια, ο τύπος των εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό, οριοθετεί το πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευτικοί, την πρωτοβουλία τους και κατ' επέκταση την ατομική τους ευθύνη.

Το πλαίσιο της Α.Ε.Ε. στη χώρα μας, με τη μορφή και τον τρόπο που δόθηκε στα σχολεία προς υλοποίηση (κατά το διδακτικό έτος 2013-2014) αποτελεί θα λέγαμε μία πρόταση η οποία προσεγγίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και λιγότερο τη σχολική βελτίωση. Η αποτίμηση με προκαθορισμένους δείκτες και δράσεις υλοποίησης και με αφετηρία αυτούς, παραπέμπει σε πρακτικές λογοδοσίας με μετρήσιμα αποτελέσματα και μειώνει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών όπως τις συναντάμε στη θεωρητική προσέγγιση του MacBeath και γενικά στο πεδίο της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η αποδοχή του προγράμματος αυτοξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να παραβλέπει τη σημασία του ρόλου τους σε αυτό με επακόλουθο τη κατασκευή ταυτοτήτων και την εδραίωση στάσεων και αντιλήψεων (Vanhoof et al., 2009). Η συνειδητοποίηση ότι για την υιοθέτηση τρόπων αξιολόγησης που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη διδακτική πράξη, την επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επίδοση των μαθητών χρήζει πολύπλευρης διερεύνησης και οδηγεί σε σύγχρονες μελέτες της εκπαιδευτικής έρευνας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Με γνώμονα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση παραγόντων που διαμόρφωσαν το κλίμα υποδοχής της για πρώτη φορά θεσπισμένης αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αναπόφευκτα επηρεάζει τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Είναι ενδιαφέρον κάτω από αυτές τις συνθήκες να μελετηθούν εάν και σε ποιο βαθμό συμφωνούν με την αναγκαιότητα της διαδικασίας και τη συμβολή της σε τομείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο τους, την σχολική μονάδα και τους ίδιους ως αναπόσπαστες οντότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3. 2. Σκοπός – Στόχοι**

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα της Προσχολικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη του προγράμματος της Α.Ε.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία το διδακτικό έτος 2013-2014. Η επιλογή του πληθυσμού ως προς τη σχολική βαθμίδα έγκειται στη δομή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών αρχών που διέπουν τις διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης της νηπιακής ηλικίας. Ένα πλέγμα χαρακτηριστικών που αποκρυσταλλώνουν την *ευελιξία*

και την *καινοτομία* στην εκπαιδευτική πράξη. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων δομεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως μία διαδικασία που διευκολύνει την ομαδική και δημιουργική εργασία πέραν του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης των γνωστικών αντικειμένων προωθώντας εναλλακτικές μορφές σχολικών διεργασιών.

Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα δώσουν ένα επιπλέον στοιχείο προς ανάλυση της κατάστασης που επικρατούσε και πρόταση για περαιτέρω έρευνα.

Στόχος μας είναι η ανάδειξη του βαθμού επιρροής στις αντιλήψεις τους για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην λειτουργία του σχολείου ως απόρροια της στάσης τους που ενδεχομένως διαμορφώθηκε κάτω από το υποχρεωτικό κανονιστικό πλαίσιο της σχετικής Υ.Α.

Η δυνατότητα εφαρμογής της Α.Ε.Ε. είτε εκούσια είτε με ανάθεση της Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου, ενδεχομένως να έθεσε σε προβληματισμό και δυσλειτουργία το Σύλλογο Διδασκόντων. Η αμφισβήτηση του ρόλου του διδακτικού προσωπικού και η απ' ευθείας ανάθεση από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας ίσως να διατάραξε τους δεσμούς ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να επέφερε και αντιπαράθεση και άρνηση συμμετοχής στην υλοποίηση των σταδίων του προγράμματος. Ένα κλίμα δυσάρεστο που δεν ευνοεί αφενός την δόμηση των προαπαιτούμενων συνεργατικών σχέσεων για αποτελεσματική προώθηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων και αφετέρου την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια και την ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και του σχολείου με τους ιθύνοντες σχεδιασμού και ελέγχου εφαρμογής.

Είναι σημαντικό, μιας και στη χώρα μας δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες για το εν λόγω θέμα, να δούμε κατά πόσο οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ξεκινά η εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης επιδρούν στην στάση των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζει τον τρόπο υποδοχής ενός τέτοιου προγράμματος για το μέλλον.

### **3. 3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση την προβληματική μας και το σκοπό της έρευνάς μας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το υποχρεωτικό πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης επηρέασε τις απόψεις και τις στάσεις τους για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της διαδικασίας νοηματοδοτούν την ανάγκη τους για ενεργητικό ρόλο και λόγο στη λήψη αποφάσεων για ζωτικής σημασίας ζητήματα που τους αφορούν;
3. Η ύπαρξη σχετικής σχολικής κουλτούρας δρα καταλυτικά στην ενσωμάτωση νέων πρακτικών και δράσεων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης;
4. Η αυτοαξιολόγηση διαμορφώνει συνθήκες αναβάθμισης του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την βελτίωση της σχολικής μονάδας;
5. Η έλλειψη εμπιστοσύνης σε ρυθμιστικούς κανόνες «από πάνω προς τα κάτω» σηματοδοτούν την ανάγκη αλλαγής εκπαιδευτικής πολιτικής;

### **3. 4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η γενικότερη ταξινόμηση της παρούσας εργασίας με βάση τόσο το σχεδιασμό όσο και τη διεξαγωγή της έρευνας ανήκει στις «επισκοπήσεις» σύμφωνα με τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών (Cohen & Manion, 1994). Είναι μια περιγραφική συναφειακή μέθοδος και είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη στην εκπαιδευτική έρευνα *«χωρίς όμως να παρέχει τη δυνατότητα για απόδοση αιτιωδών σχέσεων»* (Παρασκευόπουλος, 1993, 28). Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων *«με τη μέθοδο του γραπτού δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου»* (Javeau, 2000, 49) το οποίο στηρίχτηκε σε ανάλογες έρευνες (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005) και συμπληρώθηκε από νηπιαγωγούς του νομού Κορινθίας κατά το διδακτικό έτος 2014-2015. Πρόκειται κατά τον Παρασκευόπουλο (1993) για μία προσπάθεια να καθοριστούν τυπικές μορφές συμπεριφοράς και η στάση των υποκειμένων π.χ. έναντι νομοθετικών μέτρων, να καθοριστεί αυτό που αποκαλείται *«κοινή γνώμη»*.

Ακολουθήθηκε ως μέθοδος η λήψη «κλειστών» απαντήσεων για ποσοτική ανάλυση αλλά και η διατύπωση «ανοικτών» απαντήσεων για πρόσθετες πληροφορίες ποιοτικής μορφής όπου τα υποκείμενα της έρευνας ελεύθερα και αυτοβούλως κατέθεταν τις αντιλήψεις και προτάσεις τους, *«μεθοδολογική τριγωνοποίηση»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, 191), με την οποία αξιοποιούνται για την συλλογή δεδομένων διαφορετικές μέθοδοι, κατά τον λεγόμενο σχεδιασμό *«Μικτών*

*Μεθόδων»* (Creswell, 2011, 592). Ειδικότερα προηγήθηκε η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων, με τη δυνατότητα σε κάποιες ερωτήσεις η επιλογή της περαιτέρω τοποθέτησης και κατάθεσης στοιχείων με «ανοιχτές» ερωτήσεις. Τέλος, δόθηκε η επιλογή στις νηπιαγωγούς να εκφράσουν τις δικές τους τοποθετήσεις-απόψεις με ανοιχτή ερώτηση όπου και οδηγούμαστε στην συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων. Έτσι, επιτυγχάνεται ο συνδυασμός της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης και ανάλυσης με τον οποίο η κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος γίνεται βαθύτερα και πολυπαραγοντικά. Επίσης, αυτός ο συνδυασμός επιλέγεται συνήθως στην εκπαιδευτική έρευνα. Επιδιώκεται με αυτό τον τρόπο μία πολύπλευρη και ολοκληρωμένη αποτίμηση της διάστασης του ερευνητικού μας προβληματισμού που καλούμαστε να εξετάσουμε. Τα ποσοτικά δεδομένα περιγράφουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων – συμμετεχόντων και τα ποιοτικά δίνουν λεπτομερή στοιχεία κατά τη συγκέντρωσή τους, δεδομένα πληρέστερα που θα ενισχύσουν την ανάλυση αποσαφηνίζοντας καλύτερα τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2015 με ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή (φόρμα) καθώς, επίσης, και οι «*διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ενθάρρυνσης των απαντήσεων*» (Cohen & Manion, 1994, 142) απευθύνοντας ηλεκτρονική επιστολή μαζί με το ερωτηματολόγιο στις νηπιαγωγούς.

### **3. 4. 1. Το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας είναι νηπιαγωγοί του Νομού Κορινθίας. Πρόκειται για τυχαία δειγματοληψία, καθώς η συμμετοχή τους δεν έγινε κατόπιν επιλογής. Ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των νηπιαγωγών (πληθυσμός-στόχος), δίνει όμως τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων για ένα ζήτημα που απασχόλησε έντονα και για αρκετό χρονικό διάστημα την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας κατά το διδακτικό έτος 2013-2014.

Ειδικότερα από το σύνολο των περίπου 240 υπηρετούντων νηπιαγωγών στο νομό Κορινθίας λάβαμε 109 ερωτηματολόγια δηλαδή ποσοστό μικρότερο του 50%. Ένα δείγμα που σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορεί σκιαγραφήσει την ως έναν βαθμό τάση που επικρατούσε για το σχετικό θέμα κατά την γενικευμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ηλεκτρονική φόρμα με σύνδεσμο ([https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send_form)) για την εξοικονόμηση χρόνου και για τη γρήγορη συλλογή των δεδομένων. Χρειάστηκε και τηλεφωνική επικοινωνία από την ερευνήτρια για υπενθύμιση και διευκρινίσεις πέραν των όσων συμπεριλαμβάνονταν στο κείμενο που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Υπήρξε και «*συμπληρωματική επιστολή*» (Cohen et Manion, 1994, 142) με διευκρινιστικά στοιχεία τεχνικών ζητημάτων υποβολής της ηλεκτρονικής φόρμας και υπενθύμισης της εξασφάλισης της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Δεν μπορεί να γίνει αντιστοιχία με το γενικό πληθυσμό, καθώς δεν υπήρξε κριτήριο όπως η αναλογία ανδρών ή γυναικών με αυτό. Παρ' όλα αυτά, δίνουν σημαντικά και ενδιαφέροντα στοιχεία για τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο της γενικευμένης εφαρμογής της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

### **3. 4. 2. Μέσα - τρόποι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνάς μας, δηλαδή η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα αυτών της Προσχολικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη και υλοποίηση του προγράμματος της Α.Ε.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία το διδακτικό έτος 2013-2014, αναζητήθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία να αποδίδουν με σαφήνεια και πληρότητα τις αντιλήψεις των υποκειμένων και να απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη συγκέντρωση πολλών και διαφόρων πληροφοριών, αν και στο χώρο της έρευνας έχουν εντοπιστεί τόσο μειονεκτήματα όσο και πλεονεκτήματα, αποτελεί κατά τον Βάμβουκα (2006) την κατεξοχήν τεχνική συλλογής πληροφοριών σε «*διαδοχικές φάσεις*» (Καλτσούνη, 2006, 47) κατά τις οποίες ο ερευνητής (Cohen et al., 2008) μπορεί να επιλέξει πολλούς τύπους αξιοποιώντας πολλά διαθέσιμα λογισμικά για τη συμπλήρωσή τους στο Διαδίκτυο.

### **3. 5. Διαδικασία σύνταξης των μεθοδολογικών εργαλείων**

Στο πλαίσιο των παραπάνω παραδοχών θεωρήθηκε, συγκριτικά με άλλα μέσα, προτιμότερη η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου (Βάμβουκας, 2006). Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου στηρίχτηκε στα εξής πλεονεκτήματα: α) εξασφαλίζεται η ανωνυμία των υποκειμένων, στοιχείο απαραίτητο για την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους και προκύπτουν δεδομένα που ίσως δεν

θεωρούνται αποδεκτά, β) δεν απαιτούνται ειδικές ερευνητικές δεξιότητες για τη συλλογή των στοιχείων, γ) απαιτούν λίγο απαντητικό χρόνο, και δ) οι πληροφορίες που λαμβάνονται μπορούν ευκολότερα να αναλυθούν με ποσοτικό τρόπο.

Βέβαια, στο μεθοδολογικό εργαλείο των ερωτηματολογίων υπάρχουν και μειονεκτήματα, τα οποία εμφανίζουν το δίλημμα των «κλειστών» ερωτήσεων, που δεν αφήνουν περιθώρια επεξηγήσεων, ή «ανοιχτών» ερωτήσεων που δυσκολεύουν τον ερευνητή στην κωδικοποίηση και ανάλυσή των πληροφοριών, κάτι που επηρεάζει την αξιοπιστία των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Προτιμήθηκε η επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Javeau, 1996, 95) αυτές πλεονεκτούν στα εξής:

- εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και περιορίζουν τον εξεταζόμενο στα πλαίσια των «υπαλλακτικών» απαντήσεων,
- οι ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές, και μπορούν σύντομα και εύκολα ν' απαντηθούν,
- μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων εντασσόμενων σε θεματικούς άξονες,
- προσφέρονται ευκολότερα για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση, και
- μπορούν «να χρησιμεύσουν σαν ερωτήσεις φίλτρα, δηλαδή ως μέσο διάκρισης, κατηγοριοποίησης των ερωτώμενων μεταξύ μεταγενέστερων απαντήσεων».

Από την άλλη πλευρά η χρήση των κλειστών ερωτήσεων ενέχει και μειονεκτήματα, αφού δεν είναι δυνατόν να καλύπτουν όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων εφόσον οι ερωτώμενοι περιορίζονται σε δεδομένες απαντήσεις από την κλίμακα που τους παρέχεται. Ακόμη δεν μας δίνουν πληροφορίες με ποιοτικά χαρακτηριστικά και σε μεγάλο βάθος και ενδέχεται να χάνεται ένα μέρος ωφέλιμων πληροφοριών για την έρευνα.

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνά μας προτιμήθηκε η επιλογή κλειστών ερωτήσεων ώστε να υπάρξουν μέσω αυτών σαφείς και μετρήσιμες πληροφορίες αλλά και μερικές «ανοικτές» που δρουν συμπληρωματικά ώστε οι νηπιαγωγοί να εκφράσουν αυτόβουλα και ανοικτά κάθε επιπλέον άποψή τους και προβληματισμό τους για τα ζητούμενα στοιχεία της έρευνας που δεν συμπεριλήφθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Η επιλογή μας αυτή εδράζεται στο ότι το μέσο που θα επιλέξει ο ερευνητής θα πρέπει να εξυπηρετεί τους αντικειμενικούς σκοπούς της έρευνάς του και άρα η επιλογή



του καταλήγει να σημαίνει ένα ζήτημα συμφωνίας και εναρμόνισης «μέσου-σκοπού». Ο Μπέλλας (1993) υποστηρίζει πως η πρόταση της διασταυρωμένης χρήσης των εργαλείων – περισσότερων του ενός – και κυρίως εκείνων που δείχνουν να προσαρμόζονται ως προς τη φύση των μεταβλητών, τουλάχιστον ορισμένων από αυτές, αλλά και ως προς την πηγή των πληροφοριών κατά την εκάστοτε χρήση τους. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά τέσσερις (4) ανοικτές ερωτήσεις ώστε όχι μόνο να εκφράσουν οι νηπιαγωγοί πιθανές αντιρρήσεις, αμφιβολίες, ενστάσεις αλλά και να κάνουν υποδείξεις και προτάσεις. Αυτές οι ελεύθερες απαντήσεις προσδίδουν στην έρευνά μας ποιοτικότερα χαρακτηριστικά τα οποία ίσως βοηθούν ουσιαστικότερα τόσο στην αποτύπωση του υπό διερεύνηση προβλήματος, όσο και στην διακρίβωση λύσεων. Άλλωστε η εφαρμογή και βελτίωση της αυτοαξιολόγησης δεν είναι μια μονοδιάστατη δημιουργία αφού στην ιδεολογία της βασική παράμετρος είναι η επιζητούμενη ευελιξία, κάτι το οποίο δεν μπορεί να προκύψει από αυστηρά δομημένες απαντήσεις.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) συντάχθηκαν από την ερευνήτρια-υπεύθυνο της έρευνας σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή και αφού προηγήθηκε ανάλογη βιβλιογραφική ενημέρωση, αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας της ερευνήτριας από τη συμμετοχή της στην πιλοτική εφαρμογή της Α.Ε.Ε. κατά τα έτη 2010-2012, συζήτηση και ανταλλαγές απόψεων με νηπιαγωγούς αλλά και μια σχετική «προέρευνα» (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005, 63).

Αρχικά προηγήθηκε μία συζήτηση που είχε με νηπιαγωγούς ως στόχο, κυρίως, την καταγραφή και μια πρώτη αποδελτίωση των απόψεων και αντιλήψεων νηπιαγωγών αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της Α.Ε.Ε. και τις απόψεις τους για τη συμβολή στη βελτίωση της σχολικής μονάδας αλλά και την επίδραση στη στάση τους του τρόπου εφαρμογής από το υπουργείο. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα γιατί πρώτον ο κατάλληλος σχεδιασμός των εργαλείων αποτελεί τη σωστή βάση για μια πετυχημένη έρευνα και δεύτερο επειδή «η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από εκείνους που το συντάσσουν κι εκείνους που το χρησιμοποιούν» (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006, 79).

Στην αρχή δόθηκαν 7 ερωτηματολόγια για πιλοτική εφαρμογή (Pilot Research), σε νηπιαγωγούς που είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με το δείγμα της έρευνας και που είχαν την πρόθεση να συνεργαστούν με ειλικρίνεια και ενδιαφέρον για την ερευνητική διαδικασία της εργασίας οι οποίες δεν άνηκαν όλες στο οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας.

Σκοπός αυτής της «πilotικής» έρευνας ήταν να βρεθούν οι πιθανές ατέλειες και ασάφειες όσο και να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος της αξιοπιστίας. Κατά την προέρευνα το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε για να γίνει διαπίστωση των τυχόν δυσκολιών ως προς την κατανόηση των αναφερομένων στα ερωτηματολόγια, ώστε να γίνουν στη συνέχεια οι απαραίτητες βελτιώσεις με την αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Το στάδιο της pilotικής έρευνας κατά τους Cohen et al (2008) συμβάλλει στην αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την πρακτικότητα ενός ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν καθορίστηκε η τελική μορφή των ερωτηματολογίων όπου ελήφθησαν υπόψη και οι εξής παράγοντες:

- *Μέγεθος.* Το ερωτηματολόγιο κατελάμβανε 4 σελίδες χωρίς να υστερεί σε επάρκεια πληροφόρησης και απαιτούσε 3-4 λεπτά για τη συμπλήρωσή του γεγονός που λειτούργησε θετικά στην όλη διαδικασία.
- *Σαφήνεια.* Αναπτύχθηκε έτσι ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό. Για το σκοπό αυτό υπήρξε εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην διατύπωση και συνάφεια των ερωτήσεων ενώ κάθε ερώτηση αναζητούσε μια πληροφορία.
- *Σημεία έλεγχου.* Υπήρξαν συγκεκριμένες ερωτήσεις κλειδιά σε ορισμένα σημεία για επιβεβαίωση προηγούμενων απαντήσεων.
- *Εμφάνιση.* Καταβλήθηκε προσπάθεια η εμφάνιση του να είναι φιλική προς το χρήστη και να εξασφαλίζει ευκολία στη συμπλήρωση.

Το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο και δόθηκε προς συμπλήρωση περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις και απαρτίζεται από τρία βασικά μέρη. Στο *πρώτο μέρος* περιλαμβάνονται (7) «κλειστές» ερωτήσεις που αφορούν ατομικά στοιχεία των νηπιαγωγών που ήταν: το φύλο, η ηλικία, η υπηρεσιακή τους σχέση στο νηπιαγωγείο και το επίπεδο μόρφωσης. Στο *δεύτερο μέρος* (13) «κλειστές» ερωτήσεις στις οποίες ζητήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με: τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, το βαθμό συμβολής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του σχολείου και ο βαθμός συμφωνίας τους με δηλώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Υπήρχαν και (4) «ανοικτές» ερωτήσεις με περιορισμένης έκτασης απαντήσεις για προτάσεις και υποδείξεις των ερωτώμενων.

### 3. 6. Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων

#### 3. 6. 1. Είδη δεδομένων

Πλην των γενικών πληροφοριών για τα βιογραφικά στοιχεία τους, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν εκφράζοντας, απόψεις και αντιλήψεις σε ερωτήσεις αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, το βαθμό συμβολής της ΑΕΕ στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς στην επιρροή του σχολικού κλίματος και τις μεταξύ τους σχέσεις. Τέλος στον τρόπο αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας μετά την υποχρεωτική εφαρμογή με την σχετική εγκύκλιο.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν ξεπερνούσε τα 3-4 λεπτά. Δομήθηκε με τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα ερωτηματολόγιο της εκπαιδευτικής έρευνας επιδιώκοντας την σαφήνεια στον τρόπο διατύπωσης, την πληρότητα στον τρόπο καταγραφής των ζητούμενων στοιχείων, τη συνοχή ανάμεσα στα ερωτήματα (ερευνητικά και επιμέρους) και τη συντομία ώστε να μην επιφέρει δυσφορία και τυποποίηση. Τέλος, ήταν σημαντικό να επιτευχθεί η συγκρισιμότητα των δεδομένων ώστε να μην δυσχεραίνεται η περαιτέρω επεξεργασία τους. Τα «ερωτήματα ελέγχου» (Cohen et al, 2008) αποτελούν σημαντικό μέρος του ερωτηματολογίου για τον έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεων σε ερωτήσεις βασικού περιεχομένου κατά τη διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας.

Οι ερωτήσεις είχαν κατηγοριοποιηθεί σε στάδια, «*ερευνητικά πεδία*» (Cohen et al, 2008, 415). τα οποία επικεντρώνονταν σε θεματικές ενότητες. Και αυτό για να ομαδοποιηθούν στοιχεία που θα εντοπιζόταν η κοινή συνιστώσα των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι θεματικές περιελάμβαναν στοιχεία για τους τομείς συμβολής της αυτοαξιολόγησης, τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή σε αυτήν, στις απόψεις-αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η μέτρηση των συναισθημάτων των υποκειμένων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, με την οποία επιτυγχάνεται πιο άμεσα η μέτρηση στάσεων και αντιλήψεων, συνδυάζοντας «*τις μετρήσεις με τη γνώμη, την ποσότητα και τη ποιότητα*» (Cohen et al., 2008, 428). «*Οι κλίμακες Likert ζητούν από τους ερωτώμενους τον καθορισμό του μεγέθους διαφωνίας ή συμφωνίας με μια δήλωση ή σειρά δηλώσεων*» (Bell, 1997, 208). Στη βιβλιογραφία (Καλτσούνη, 2007;

Cohen et al., 2008, ) οι κλίμακες ιεράρχησης όπως η Likert, χρησιμοποιούνται στις επισκοπήσεις μιας και «*συνδυάζουν τη δυνατότητα ευέλικτων απαντήσεων με τη δυνατότητα καθορισμού συχνότητων, συσχετισμών και άλλων μορφών ποιοτικής ανάλυσης*» (Cohen et al., 2008, 428).

Οι απαντήσεις τους που απαιτούνταν ήταν: α) στα βιογραφικά τους στοιχεία κυρίως ΝΑΙ ή ΟΧΙ, β) στις κλειστές ερωτήσεις ΚΑΘΟΛΟΥ, ΛΙΓΟ, ΠΟΛΥ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ και γ) και στην ανοιχτού τύπου τα προσωπικά σχόλια και προβληματισμοί των υποκειμένων. Κυρίως οι ερωτώμενοι εξέφρασαν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας για κάθε πρόταση, πάνω στην τετράβαθμη κλίμακα Likert, «*την πιο διαδεδομένη στην κοινωνική έρευνα*» Καλτσούνη, (2006, 45) κλίμακα μέτρησης στάσεων . Οι εκτιμήσεις τους έγιναν με άξονα στον οποίο το «Πάρα Πολύ» αντιστοιχούσε στο μέγιστο βαθμό συμφωνίας και το «Καθόλου» στον ελάχιστο βαθμό συμφωνίας. Οι υπόλοιπες τιμές (Λίγο-Πολύ) κυμαίνονταν μεταξύ του «Πάρα Πολύ» και του «Καθόλου».

Ως «ανεξάρτητη» μεταβλητή χρησιμοποιήθηκαν «τομείς συμβολής», «συμμετοχή» «τελική έκθεση» «μαθητικά επιτεύγματα», «ενημέρωση τρόπου εφαρμογής», «σχολική κουλτούρα», «δηλώσεις-απόψεις εκπαιδευτικών» και «θετικός/αρνητικός παράγοντας» ως «εξαρτημένες» μεταβλητές, αντίστοιχα. Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα μας οι εξαρτημένες μεταβλητές μας ανήκουν και στις τρεις βασικές κατηγορίες μεταβλητών (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005) δηλαδή κατηγορικές (φύλο, σχέση εργασίας, οικογένεια), ποσοτικές (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας,) ποιοτικές διαβαθμιστικές (θετικοί παράγοντες, απόψεις εκπαιδευτικών, βελτίωση σχολικού κλίματος, κλπ).

### **3. 6. 2. Στατιστικές μέθοδοι**

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Πριν τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε αρίθμηση των ερωτηματολογίων, κωδικοποίηση και κωδικογράφηση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτώμενοι. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση το εξειδικευμένο στατιστικό λογισμικό SPSS (SPSS Inc., Chicago, IL, U.S.A.) και περιελάμβανε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική ανάλυση. Οι χρησιμοποιηθείσες στατιστικές μέθοδοι για την ανάλυση είναι οι εξής:

- Αποτελέσματα πινάκων κατανομής συχνοτήτων και αντιστοίχων ποσοστών, καθώς και διάφορα επεξηγηματικά γραφήματα για την περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων.
- Πραγματοποιήθηκαν και παρουσιάζονται αποτελέσματα πινάκων συνάφειας (πίνακες διπλής εισόδου), καθώς και οι κατάλληλοι έλεγχοι  $\chi^2$  προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ διαφόρων ποιοτικών μεταβλητών.
- Επιπροσθέτως υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's -Alpha για τις διάφορες θεματικές και νοηματικές ενότητες του ερωτηματολογίου.

### 3. 6. 3. Αξιοπιστία (reliability) του ερωτηματολογίου

Σε μία κοινωνική έρευνα πρέπει να αποφευχθεί η συχνά παρατηρούμενη αδυναμία κατά την οποία τα αποτελέσματά της δεν ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να διακριβωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου της έρευνας. Κατά τους Cohen et al. (2008) η εγκυρότητα αναφέρεται στο περιεχόμενο, την όψη και γενικά την έκταση των όσων το ερωτηματολόγιο θέλει να ελέγξει και η αξιοπιστία αφορά στο βαθμό εμπιστοσύνης των αποτελεσμάτων και των δεδομένων, ζητήματα δηλαδή «στατιστικών υπολογισμών και επακόλουθου στατιστικού σχεδιασμού». Δηλαδή η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια απόκτησης των ζητούμενων αποτελεσμάτων μέσω του μέσου συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε σε επαναλαμβανόμενη έρευνα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αυτή υπολογίζεται με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach- $\alpha$  ο οποίος ελέγχει αφενός την κάθε μεταβλητή χωριστά αφετέρου όλες τις μεταβλητές μαζί.

Από την ανάλυση μέσω του στατιστικού πακέτου που χρησιμοποιήσαμε βρέθηκε ότι ο συντελεστής Cronbach- $\alpha$  κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα, κάτι που πιστοποιεί την αξιοπιστία του μέσου συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 1) το αποτέλεσμα της ανάλυσης αξιοπιστίας cronbach A, είναι πολύ υψηλό 0,934 (μεγαλύτερο από 0,7, άρα αξιόπιστο).

**Πίνακας 1: Συντελεστής αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach- $\alpha$**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.934	.932	33



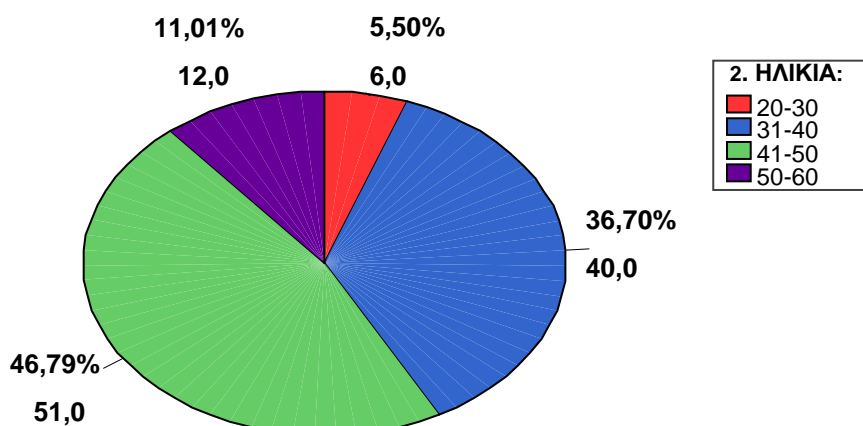
## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Όσον αφορά το δείγμα της εργασίας ανέκυψαν τα εξής στοιχεία:

Το δείγμα μας ήταν νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν στο Ν. Κορινθίας κατά το διδακτικό έτος 2014-2015. Και τα 109 υποκείμενα της έρευνάς μας είναι γυναίκες που το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικίας τους κυμαίνεται από 41 έως 51 χρόνων με χρόνια υπηρεσίας μεταξύ 8-14. Σχεδόν οι μισές κατέχουν θέση ευθύνης ως προϊσταμένες, και ως προς την περιοχή του σχολείου εργάζονται συνολικά σε αστική και ημιαστική περιοχή. Σε ό,τι αφορά στις σπουδές τους, από τα ευρήματα της έρευνας, βλέπουμε πως στην συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν παραμείνει με το βασικό πτυχίο τους.



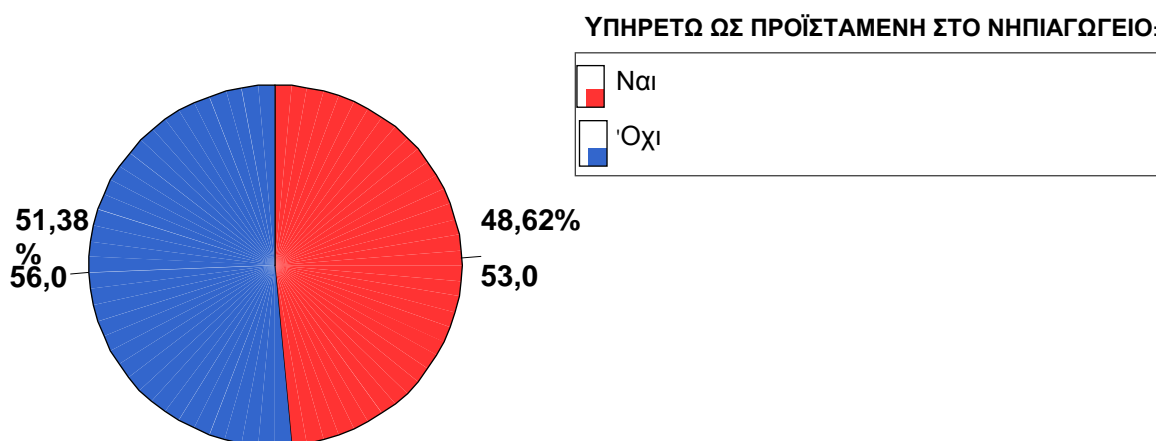
*Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή της ηλικίας του δείγματος*

Αναλυτικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας ήταν στο σύνολό του γυναίκες, καθώς είναι γνωστό ότι σε αυτό τον κλάδο υπερτερούν αριθμητικά οι γυναίκες και αυτό ίσως γιατί θεωρείται για αυτές ένα επάγγελμα κοντά στη γυναικεία φύση λόγω μητρότητας αλλά και για τους άνδρες –αν και προβλέπεται η παρουσία τους θεσμικά- ότι έχει δυσκολίες να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες που απαιτεί η μικρή-νηπιακή ηλικία των μαθητών. Βλέπουμε δηλαδή ότι η Προσχολική Εκπαίδευση κατά παράδοση προσελκύει γυναικείο πληθυσμό για την επαγγελματική σταδιοδρομία τους γεγονός που

μπορεί να ερμηνευθεί επιπλέον αφενός λόγω της ηλικίας των νηπιών αλλά αφετέρου και του εργασιακού ωραρίου, καθώς διευκολύνει σημαντικά την εργαζόμενη μητέρα. Από αυτές (Γράφημα 1) το 46,8% είναι μεταξύ 41-50 χρονών, το 36,7% μεταξύ 31-40 ετών και με μικρά ποσοστά μεταξύ 21-30 (5,5%) και 51-60 (11%).

Επίσης, μπορούμε να ισχυριστούμε πως το μεγάλο ποσοστό ηλικίας που κυμαίνεται από 41- 50 ετών δικαιολογείται από τους ελάχιστους διορισμούς που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι και στις νηπιαγωγούς επικράτησε το σύστημα διορισμού από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (60% ενιαίος πίνακας και 40% διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π.) γεγονός που σημαίνει ότι κάποιες (από το 60%) ανέμεναν επί πολλά έτη αδιόριστες στην επετηρίδα. Έτσι, ηλικιακά διορίζονταν περισσότερες με περισσότερα χρόνια σε αναμονή του πίνακα και όχι νεότερες που ευνοούνταν ως προς τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό.

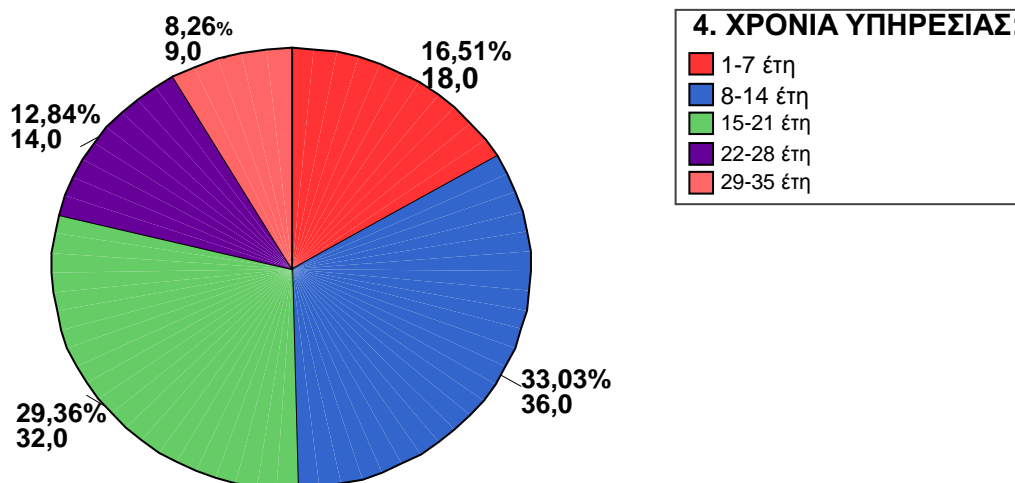
Ως προς την θέση υπηρετήσης η έρευνά μας έδειξε τα εξής:



**Γράφημα 2: Θέση υπηρετήσης νηπιαγωγών σε ποσοστά**

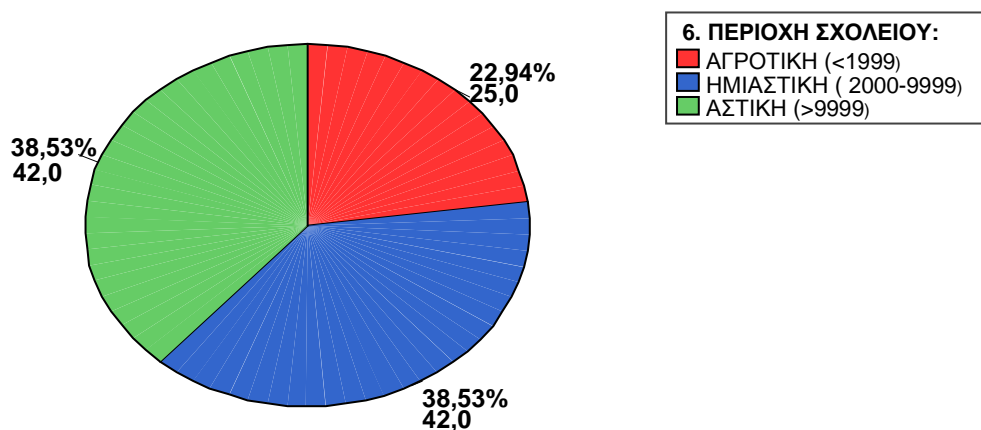
Βλέπουμε ότι οι προϊσταμένες με ποσοστό 48,62% υπολείπονται ελαφρώς των απλών νηπιαγωγών με ποσοστό 51,38%. Αυτό συμβαίνει γιατί πολλά νηπιαγωγεία (ειδικά στο νομό Κορινθίας) είναι μονοθέσια με αποτέλεσμα πολλές νηπιαγωγοί να εκτελούν και χρέη Προϊσταμένης. Σημειωτέον ότι, υπάρχουν αρκετά ορεινά αλλά και δυσπρόσιτα μέρη και σε συνδυασμό με την κάλυψη των λειτουργικών κενών από αναπληρώτριες (έλλειψη διορισμών την τελευταία τριετία), τις θέσεις σε μονοθέσια νηπιαγωγεία κάλυπταν νέες σε χρόνια υπηρεσίας κατέχοντας ταυτόχρονα χρέη προϊσταμένης (Γράφημα: 2 και 3).





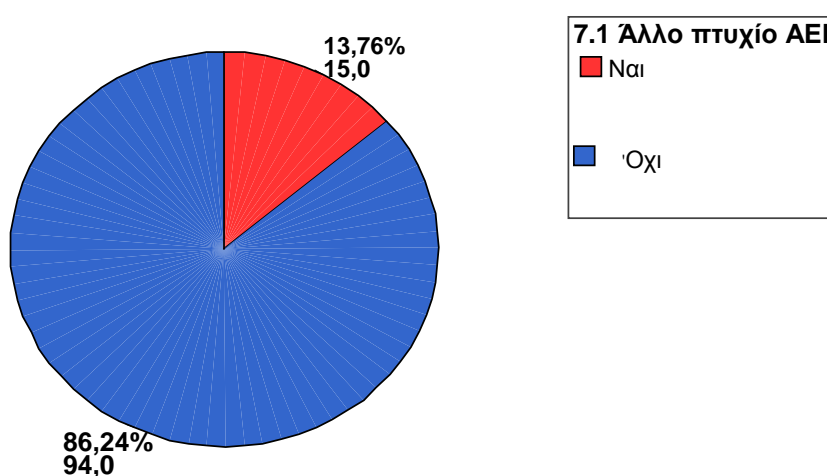
**Γράφημα 3: Χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων**

Από το παραπάνω Γράφημα (3) διαπιστώνουμε ότι το 16,5% εργάζεται από 1-7 έτη , το 33% εργάζεται από 8-14 έτη, σε μικρότερο ποσοστό 29,4% από 15-21, και μόλις το 8,3% από 29-35 έτη. Παρατηρούμε λοιπόν, σε συνδυασμό με το εύρημά μας (Γράφημα 1) ότι ενώ ηλικιακά σχεδόν οι μισές είναι αυξημένης ηλικίας, ωστόσο εδώ βλέπουμε ότι έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας, καθώς παραπάνω από τις μια στις δυο νηπιαγωγούς (52,39%) έχουν συνολική προϋπηρεσία από 1-15 έτη. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τον προαναφερθέντα ισχυρισμό μας ότι υπάρχει αδιοριστία νηπιαγωγών τα τελευταία χρόνια γεγονός που δείχνει ότι δεν υπάρχει εισαγωγή νέων νοοτροπιών στην εκπαίδευση που θα μπορούσαν να εισάγουν καινοτόμα στοιχεία όπως είναι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.



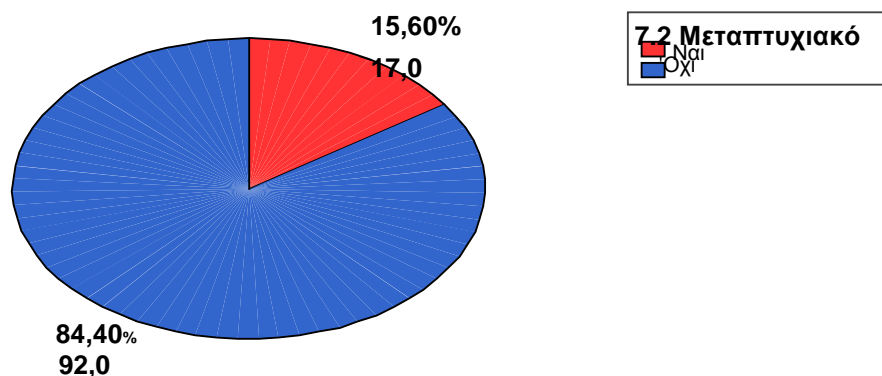
**Γράφημα 4: Περιοχή σχολείου(αστικό, ημιαστικό, αγροτικό)**

Παρατηρούμε ότι η περιοχή του σχολείου σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα είναι αθροιστικά αστική και ημιαστική κατά 77,6%, ενώ η αγροτική μικρότερη (22,94%). Συνεπώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί εργάζονται σε ημιαστική και αστική περιοχή (84) και λιγότερες σε αγροτική (25). Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι λόγω των συγχωνεύσεων που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια και στην Κορινθία, πολλά νηπιαγωγεία ανέστειλαν τη λειτουργία τους σε αγροτικές περιοχές, καθώς συγχωνεύθηκαν με άλλα μεγαλύτερα.

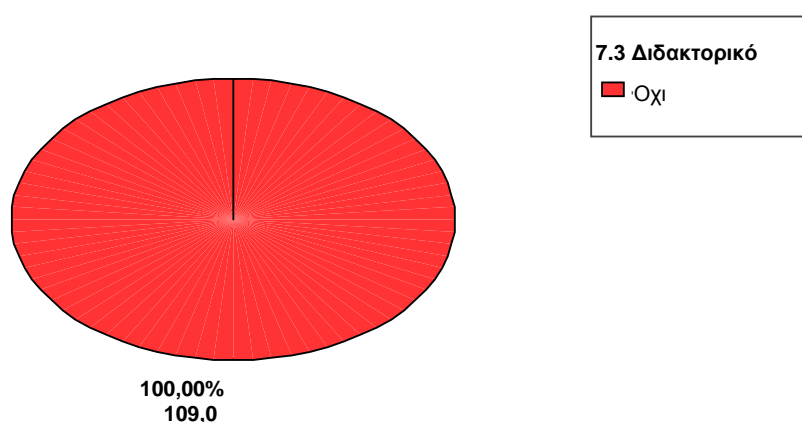


**Γράφημα 5: Επιστημονικά προσόντα νηπιαγωγών**

Ως προς τα αναβαθμισμένα τυπικά προσόντα το ποσοστό είναι πολύ μικρό, καθώς η επιμόρφωσή τους πέραν των βασικών σπουδών τους παρουσιάζεται να έχει άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι. μόνο το 13,8%, μεταπτυχιακό δίπλωμα το 15,6% και καμία διδακτορικό (Γραφήματα: 5, 6 και 7). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί, αν ληφθεί υπόψη ότι για την πρόσληψη των νηπιαγωγών δε ζητείται έως τώρα κανένα άλλο προσόν εκτός των βασικών σπουδών τους. Επίσης, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ενδεχομένως, να καλύπτονται με ενδοσχολικές επιμορφώσεις αλλά και για την επιλογή των νηπιαγωγών σε θέση ευθύνης δεν απαιτείται κανένα άλλο προσόν με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται σε περαιτέρω σπουδές.



*Γράφημα 6: Κατανομή κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών*

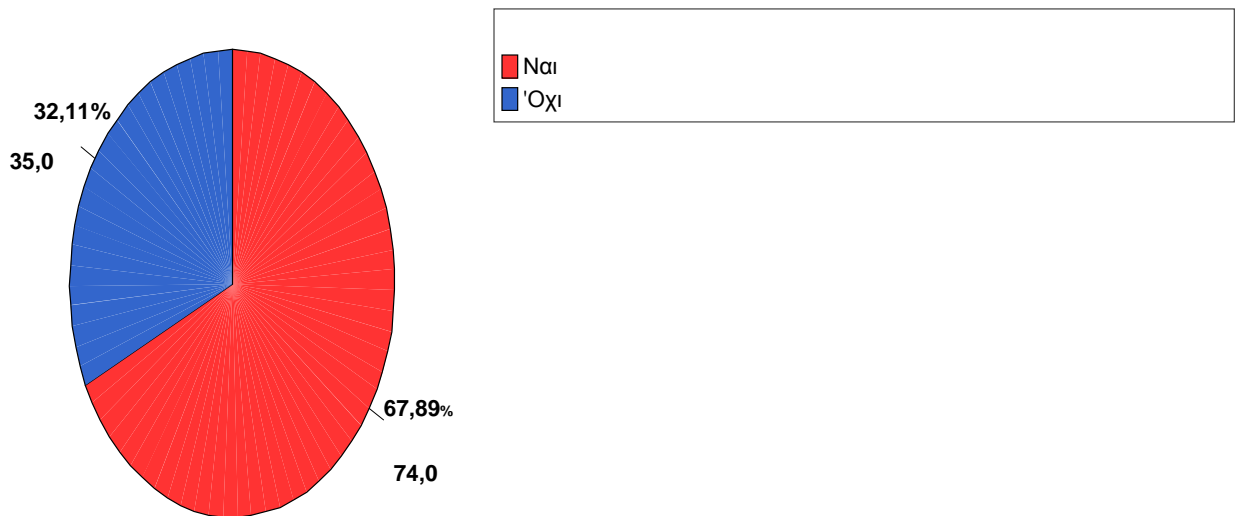


*Γράφημα 7: Κατανομή κτήσης διδακτορικού τίτλου.*

#### **4. 2. Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοξιολόγηση**

Με την διερεύνηση των ερωτημάτων επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε τομείς της επαγγελματικής και επιστημονικής ζωής τους, καθώς και η θετική ή αρνητική επιρροή παραγόντων στη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία. Τέλος, καταγράφονται οι απόψεις-αντιλήψεις τους για την τάση που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την αποδοχή της Α.Ε.Ε, την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενίσχυση και υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξής τους μέσω αυτής.

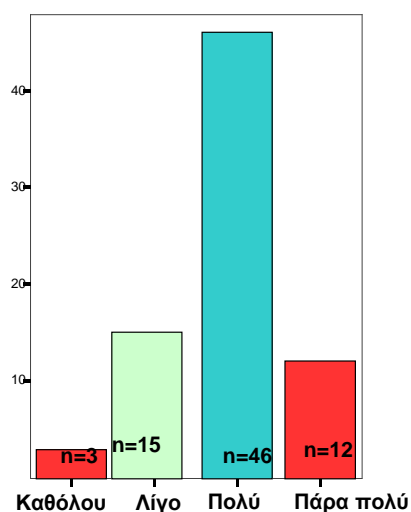
Ως προς τις απόψεις των υποκειμένων για το κατά πόσο θεωρούν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση στο νηπιαγωγείο η έρευνά μας έδειξε ότι (Γράφημα 8):



**Γράφημα 8: Απόψεις για το βαθμό αναγκαιότητας της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο**

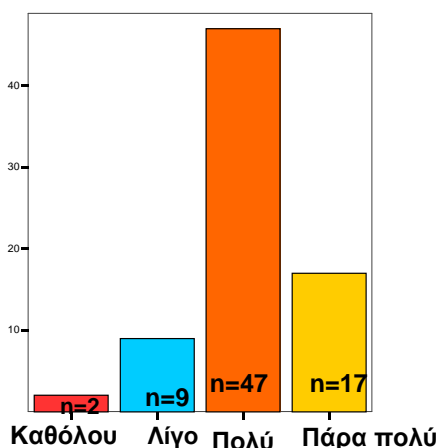
Διαπιστώνουμε με το παραπάνω Γράφημα (8) ότι στην ερώτηση εάν κρίνουν απαραίτητη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (απάντησε συνολικά «ναι» το 67,9% και απάντησε «όχι» συνολικά το 32,11%), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται έτοιμοι να αναπτύξουν διεργασίες συλλογικότητας, βελτίωσης των σχολείων τους και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου τους μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς το ποσοστό που την κρίνει απαραίτητη υπερτερεί κατά πολύ.

Στο ερευνητικό ερώτημα «σε ποιους τομείς συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση» στην περίπτωση που την κρίνουν απαραίτητη ως διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου ή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά ότι επιδρά θετικά σε αρκετούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα δε ως προς την ανάδειξη των ισχυρών σημείων της σχολικής μονάδας βλέπουμε ότι οι περισσότερες θεωρούν ότι αναδεικνύονται αφενός τα ισχυρά σημεία της σχολικής μονάδας (Γράφημα 9) και αφετέρου ότι εντοπίζονται οι όποιες αδυναμίες της (Γράφημα 10).



**Γράφημα 9: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων**

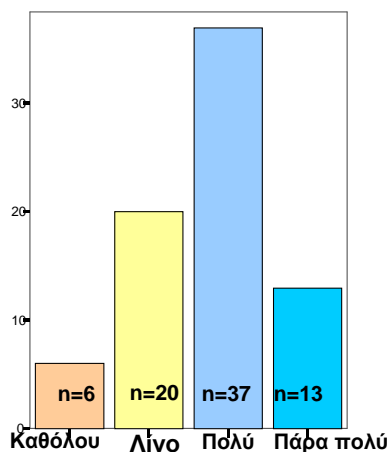
Αναλυτικότερα, συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 42,2% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 11% ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης είναι εφικτό να προβούν στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων του σχολείου και στον εντοπισμό των αδυναμιών του (το 43,1% συμφωνεί «πολύ» και το 15,6 συμφωνεί «πάρα πολύ»). Παρουσιάζεται, θα λέγαμε η ανάγκη καταγραφής των δεδομένων των σχολείων προς μία κατεύθυνση απόδοσης της εικόνας του σχολείου με τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του, ώστε να είναι σε θέση το εκπαιδευτικό προσωπικό να παίρνει ανάλογες αποφάσεις βελτίωσης.



1

**Γράφημα 10: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επισήμανση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας**

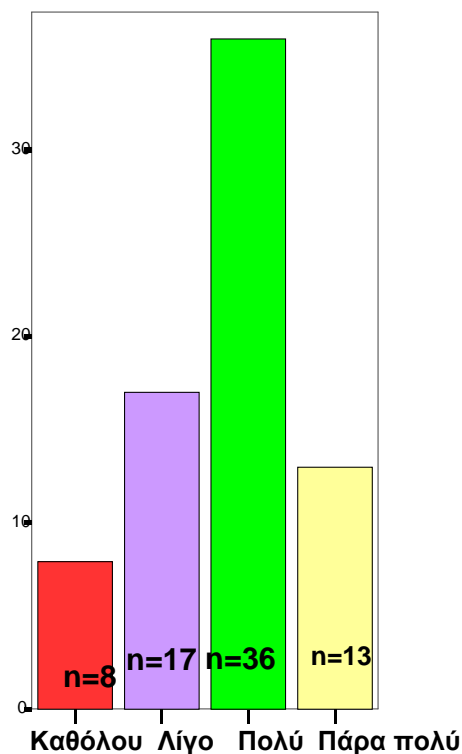
Ενδιαφέρον επίσης, προκαλεί η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι ενισχύονται οι δημοκρατικές διαδικασίες με το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης και τη συμμετοχή τους σε αυτό.



**Γράφημα 11: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο.**

Από το παραπάνω Γράφημα (11) διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι ενισχύονται οι δημοκρατικές διαδικασίες καθώς συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 33,9% και συμφωνούν «πάρα πολύ» σε μικρότερο ποσοστό 11,9%. Αν και όσες δεν υποστηρίζουν αυτή την πρόταση (το 18,3% συμφωνεί «λίγο» και μόλις το 5,5% «καθόλου»), αποτελούν μικρό ποσοστό, από την πλειοψηφία των ερωτώμενων καταδεικνύεται πως η συναπόφαση και η συλλογικότητα μέσα από αυτή την διαδικασία θεωρούνται σημαντικά στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ως εκ τούτου, το να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο τους για επιστημονικά, παιδαγωγικά και λειτουργικά ζητήματα, δείχνει, θα λέγαμε κατά αυτό τον τρόπο, την ανάγκη τους να 'χουν λόγο και ρόλο σε ό,τι τους αφορά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

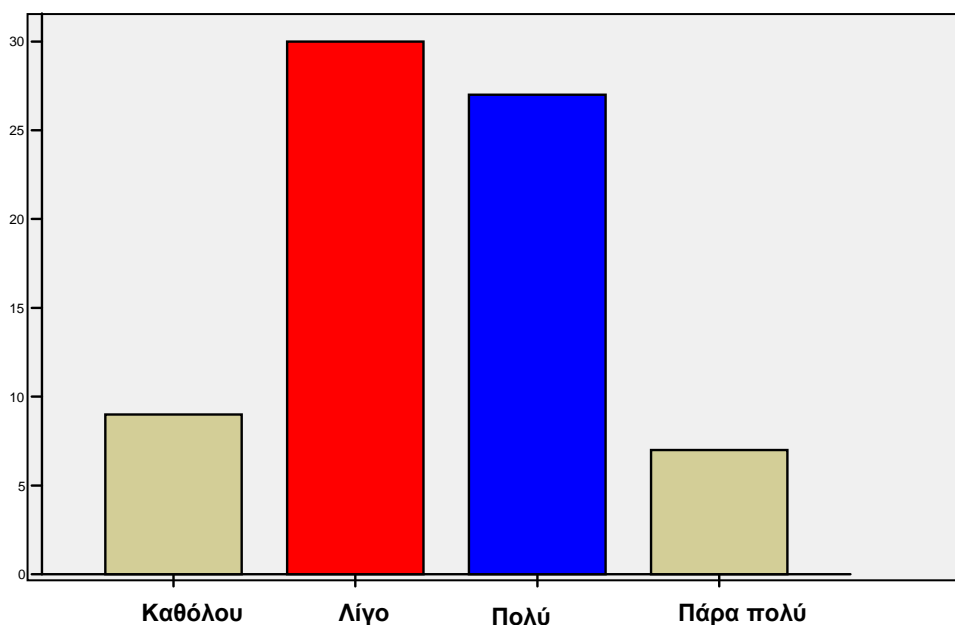
Σημαντική επισήμανση είναι ότι το 45% αντιλαμβάνεται ότι μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Γράφημα 12).



**Γράφημα 12: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως τυπικών προσόντων και ειδικών σπουδών, όπως διαπιστώνεται σε προηγούμενο εύρημα (ερωτ.: 7. 1, 2, 3) διαβλέπουν πως μέσα από την αυτοαξιολόγηση μπορούν να επιτύχουν την αναβάθμιση του ρόλου τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ενεργό συμμετοχή τους μέσα στους τομείς της συγκεκριμένης διαδικασίας που επιδρά πολύπλευρα στο εκπαιδευτικό έργο τους και τη θέση τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

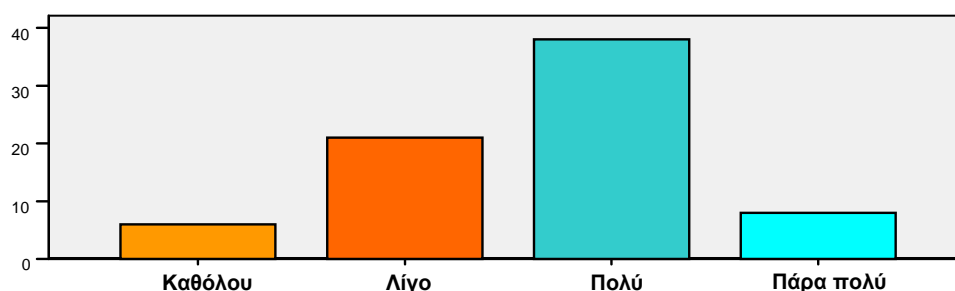
Με δεδομένο το προηγούμενο βασικό ερώτημά μας (Γράφημα 8) για την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και εμβαθύνοντας στους τομείς στους οποίους αυτή συμβάλλει, η έρευνά μας έδειξε ότι δε βελτιώνει το εσωτερικό κλίμα της σχολικής μονάδας.



**Γράφημα 13: Βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

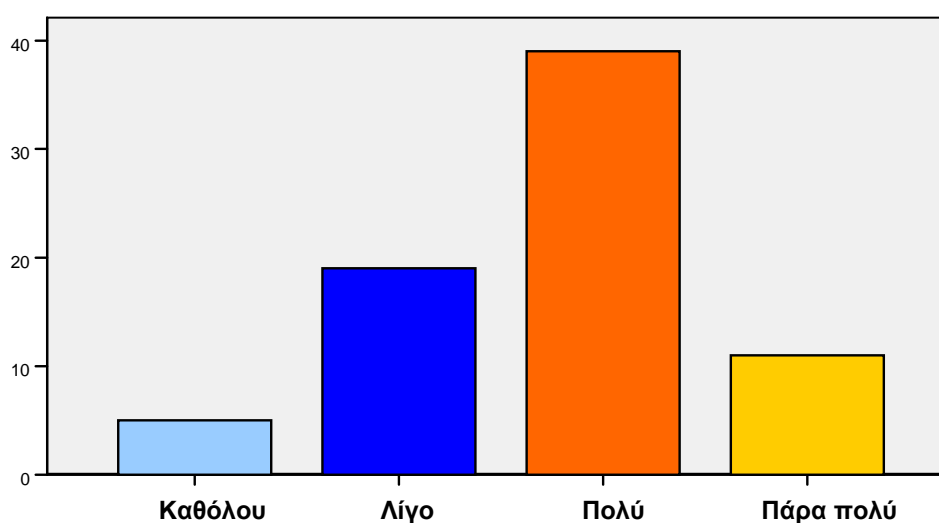
Είναι αξιοσημείωτο ότι εκτιμούν πως δε συμβάλλει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου (συνολικά το 35,8% απάντησε «λίγο» έως «καθόλου» και με μικρότερη διαφορά συνολικά το 31,2% «πολύ» έως «πάρα πολύ»). Αν και οι διαφορές είναι μικρές ως προς την τοποθέτησή τους, προβληματίζει το γεγονός πως δε θεωρούν ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου, παρ' όλο που θεωρούν ότι ενισχύονται οι δημοκρατικές διαδικασίες (Γράφημα 11). Μέσα από τις οποίες ενδυναμώνεται ο διάλογος και η σύμπραξη προς το κοινό όφελος του σχολείου και της γενικότερης λειτουργίας του. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ενδεχομένως υπάρχει η νοοτροπία που θέλει τον εκπαιδευτικό να εργάζεται πιο «μοναχικά» με ατομικές δράσεις. Κατά αυτό τον τρόπο, ίσως οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί να μην αφήνουν περιθώρια για νέου τύπου διδακτικές πράξεις και εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες να στηρίζονται στη συνολική εικόνα του σχολείου και τη βελτίωσή της, όπως γίνεται στην αυτοαξιολόγηση.





**Γράφημα 14:** Συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημά μας οι ερωτώμενες συμφωνούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς αθροιστικά («πολύ» και «πάρα πολύ») είναι στο 42,2 ενώ συνολικά διαφωνούν («λίγο» και «καθόλου») σε μικρότερο ποσοστό 26,6%. Ενδεχομένως η προσπάθεια της ηγεσίας του υπουργείου να εντάξει την αυτοαξιολόγηση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως έναν από τους βασικούς άξονες του portfolio των στελεχών της εκπαίδευσης κατά τη β' αξιολογική φάση το φθινόπωρο του 2014, να προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς τόσο ζητήματα αμφισβήτησης όσο και καχυποψίας για την τελική αξιοποίηση των πεπραγμένων τους κατά την δομή της τελικής έκθεσης της σχολικής μονάδας.



**Γράφημα 15:** Συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς.

Στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς συμφωνεί αθροιστικά «πολύ» και «πάρα πολύ» το 45,9%. Ίσως, το να έχουν οι νηπιαγωγοί μία πολύπλευρη εικόνα του σχολείου τους που θα τους δίνει τη δυνατότητα να καταγράφουν τα ισχυρά σημεία αλλά και τις αδυναμίες του (προηγούμενα ευρήματα) να τους διευκολύνει στην όποια διαπραγμάτευση για το σχολείο τους. Επίσης, όταν στην όλη διαδικασία εμπλέκονται γονείς, ως οι άμεσα εταίροι, τότε ενισχύονται οι προσπάθειες για την εύρυθμη λειτουργία σε ό,τι αφορά σε φορείς και υπηρεσίες, όπως, διοικητικές και καθοδηγητικές δομές, δήμοι, κ.α. Υποστηρικτικά, ενδεχομένως, να λειτουργεί και αυτός ο τομέας στην συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους (το 54,1% πιστεύει ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει από «πολύ» και «πάρα πολύ» στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, (Πίνακας 1) σε συνδυασμό με τη θετική συμβολή της στις ερωτήσεις: 9.Α, Β, Γ, Δ.

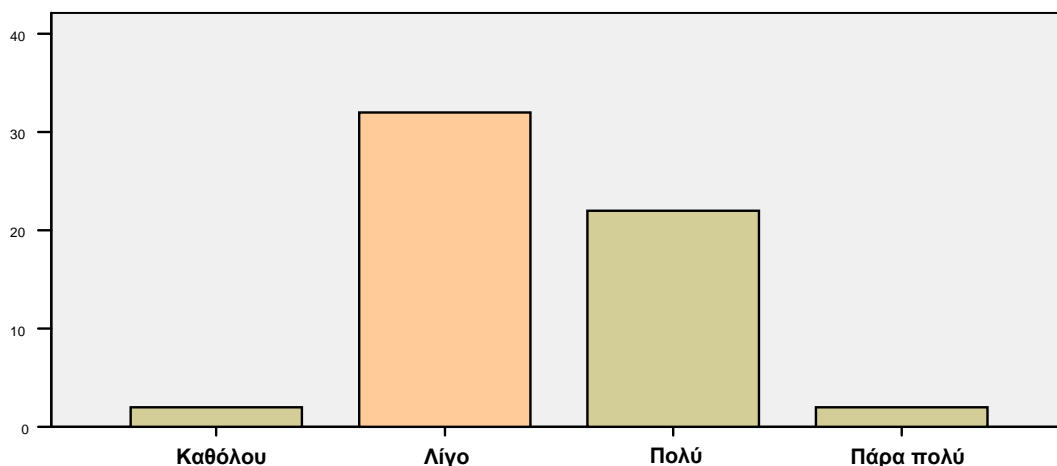
**Πίνακας 2: Συμβολή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά**

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,9	1,4	1,4
	Λίγο	13	11,9	17,8	19,2
	Πολύ	43	39,4	58,9	78,1
	Πάρα πολύ	16	14,7	21,9	100,0
	Total	73	67,0	100,0	
Missing	0	36	33,0		
Total		109	100,0		

Ως προς τον τρόπο συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, διαπιστώνουμε στη συνέχεια ότι το 54,1% συμμετείχε «με ανάθεση» από την προϊσταμένη τους, ενώ το 45,9% με «δική τους συναίνεση». Δηλαδή η πλειοψηφία συμμετείχε «υποχρεωτικά», γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι ο όποιος πειθαναγκασμός δεν επιφέρει δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα στις διεργασίες είτε στο χώρο της εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει ερευνητικά είτε σε άλλους επαγγελματικούς χώρους.

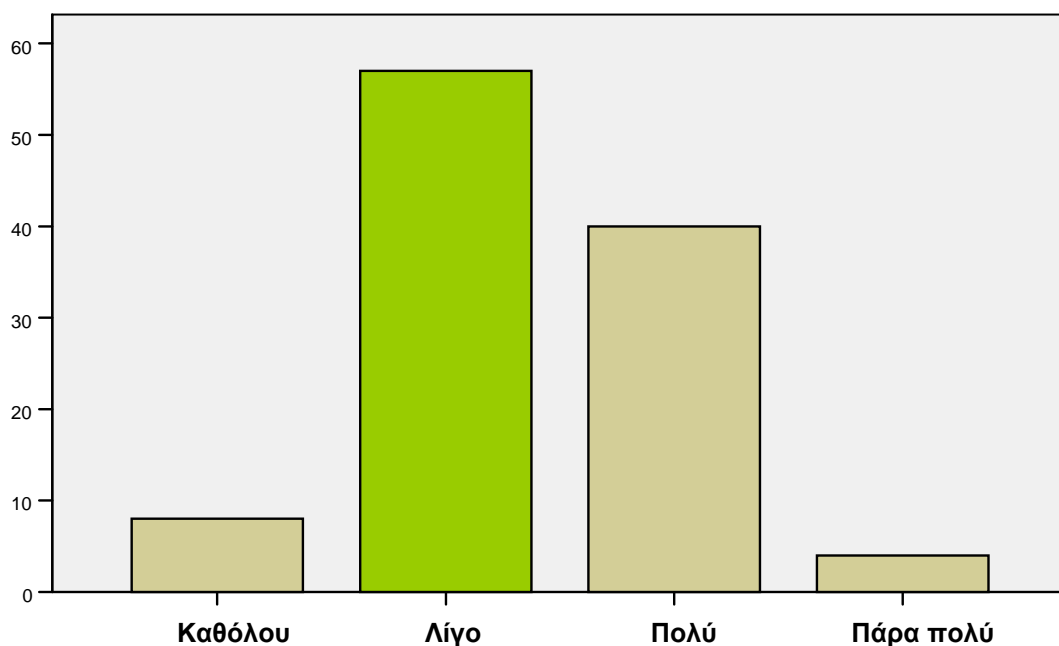
Για το 55% των υποκειμένων «δεν προηγήθηκε» ενημέρωση από την αρμόδια υπηρεσία. Για το 45% που «προηγήθηκε» ενημέρωση το 30,6% ενημερώθηκε από την ίδια την προϊσταμένη τους, το 28,4%, ενημερώθηκαν από τη Σχολική Σύμβουλο και το

10,1%, από το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Τέλος στην ερώτηση εάν ήταν «επαρκής» η ενημέρωση που δέχτηκαν το 34,9% είπαν «λίγο», το 20,2% εκτιμά ότι η ενημέρωση ήταν «πολύ επαρκής», το 13,85 «καθόλου», και το μόλις 1,8% «πάρα πολύ».



**Γράφημα 16: Επάρκεια ενημέρωσης για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

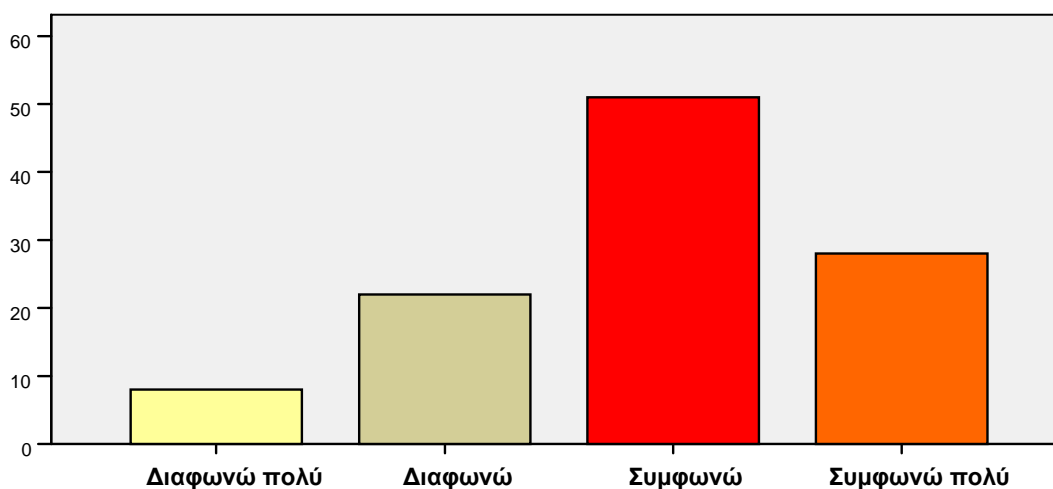
Μπορούμε να ισχυριστούμε πως για τις νηπιαγωγούς αν και προηγήθηκε ενημέρωση κατά κύριο λόγο από την προϊσταμένη ίσως μία πιο οργανωμένη και σε όλα τα επίπεδα περαιτέρω ενημέρωση έπρεπε να είχε προγραμματιστεί προτού κληθούν να εφαρμόσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Παρατηρήθηκε λοιπόν, πως για ένα τόσο καινοτόμο και απαιτητικό πρόγραμμα τον πρωταρχικό ρόλο καθοδήγησης παιδαγωγικά και επιστημονικά ανέλαβαν οι προϊσταμένες. Η επίσημη και οργανωμένη ενημέρωση εκτός υποχρεωτικού πλαισίου ίσως έβρισκε τις νηπιαγωγούς σε μεγαλύτερο βαθμό συνεργάσιμες, μιας και εκτιμούν πως η έλλειψη της οργανωμένης ενημέρωσης αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους.



**Γράφημα 17: Βαθμός αποτύπωσης της πραγματικής εικόνας του Νηπιαγωγείου μέσω της τελικής έκθεσης..**

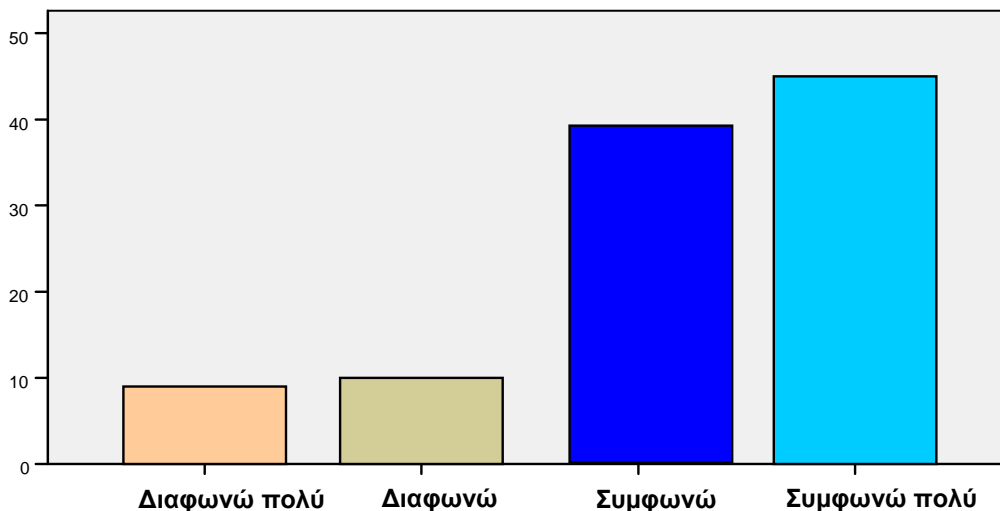
Όσον αφορά στην τελική έκθεση και κατά πόσο αυτή αποτυπώνει την πραγματική εικόνα του σχολείου, το 52,3% εκτιμά ότι η τελική έκθεση αποτυπώνει «λίγο» την πραγματική εικόνα του σχολείου, το 36,7% «πολύ», σε μικρότερο ποσοστό «καθόλου» το 7,3% και στο ελάχιστο το 3,7% «πάρα πολύ». Παρ' όλο που οι περισσότερες θεωρούν ότι συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων του σχολείου και στον εντοπισμό των αδυναμιών του, εντούτοις δε θεωρούν ότι η αποτυπώνεται η όλη πραγματικότητα του σχολείου τους στην τελική έκθεση. Ενδεχομένως, η μη συμβολή της συγκεκριμένης διαδικασίας στο εσωτερικό κλίμα του σχολείου, όπως είδαμε σε προηγούμενο εύρημα της έρευνάς μας (Γράφημα 13), κατά την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η έλλειψη σχετικής κουλτούρας καταγραφής δεδομένων ανά τομέα και πεδίο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας να μην τις ενθαρρύνει να έχουν εμπιστοσύνη στην εγκυρότητα μιας τέτοιας πρακτικής στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα «για τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης» διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά την επιβολή της με νομοθετικό πλαίσιο και συνάμα την αγνόηση των προτάσεων ή και προβληματισμών των εκπαιδευτικών ως των άμεσα εμπλεκόμενων στην Α.Ε.Ε., τους βρίσκει στην πλειοψηφία τους επιφυλακτικούς και αντίθετους. Ειδικότερα ως προς την υποχρεωτικότητα από το υπουργείο με σχετική εγκύκλιο για τη συμμετοχή τους διαπιστώσαμε από την έρευνά μας τα εξής:



**Γράφημα 18:** Η υποχρεωτικότητα από το υπουργείο ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, «συμφωνούν έως πολύ» σε υψηλό ποσοστό συνολικά 72,5% ότι η υποχρεωτικότητα από το υπουργείο αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους. Αυτό μπορεί, να σημαίνει πως ίσως ήθελαν χρόνο «σωστής» προετοιμασίας ή ότι δεν εμπιστεύονταν τις πρακτικές του υπουργείου δια της αναγκαστικής συμμετοχής. Το γεγονός επίσης ότι σε προηγούμενο εύρημά μας (Γράφημα 14) θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθιστά την υποχρεωτικότητα από το υπουργείο παράγοντα άρνησης και καχυποψίας.



**Γράφημα 19: Η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

Στο παραπάνω Γράφημα βλέπουμε ότι για τις νηπιαγωγούς η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης ήταν σε ποσοστό 82,6% σημαντικός αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους. Στο Γράφημα 16 παρατηρήσαμε ότι έκριναν την υφιστάμενη ενημέρωση από «λίγο» (34,9%) έως «καθόλου» (13,85%), η οποία κατά κύριο λόγο προερχόταν από την προϊσταμένη τους (ερωτ.11α). Επικρατεί θα λέγαμε η πεποίθηση ότι η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης σε συνδυασμό με την βεβιασμένη εφαρμογή της («συμφωνούν έως πολύ» σε ποσοστό συνολικά 84,4%, Πίνακας 2) είναι σημαντικοί λόγοι που λειτούργησαν ανασταλτικά ως προς τη συμμετοχή τους.

**Πίνακας 3: Η βεβιασμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην εν λόγω διαδικασία.**

Η ΒΕΒΙΑΣΜΕΝΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	11	10,1	10,1	10,1
	Διαφωνώ	6	5,5	5,5	15,6
	Συμφωνώ	35	32,1	32,1	47,7
	Συμφωνώ πολύ	57	52,3	52,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η αγνόηση των προβληματισμών τους από τους

ιθύνοντες που φτάνει αθροιστικά το 78,9% («συμφωνούν» σε ποσοστό 41,3% και «συμφωνούν πολύ» σε ποσοστό 37,6%) ενώ «διαφωνούν έως πολύ» συνολικά σε μικρότερο ποσοστό 21,1%. Σε συνδυασμό με την πλειοψηφία να είναι θετικά προσκεείμενη με την πρόταση για τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγησή τους σε ανάλογο ποσοστό (συνολικά στο 78%), αυτό σημαίνει πως η υποχρεωτικότητα εφαρμογής από το υπουργείο τους οδηγεί να υιοθετούν επιφυλακτική στάση και να είναι αρνητικοί σε αξιοσημείωτο ποσοστό όπως προαναφερθήκαμε.

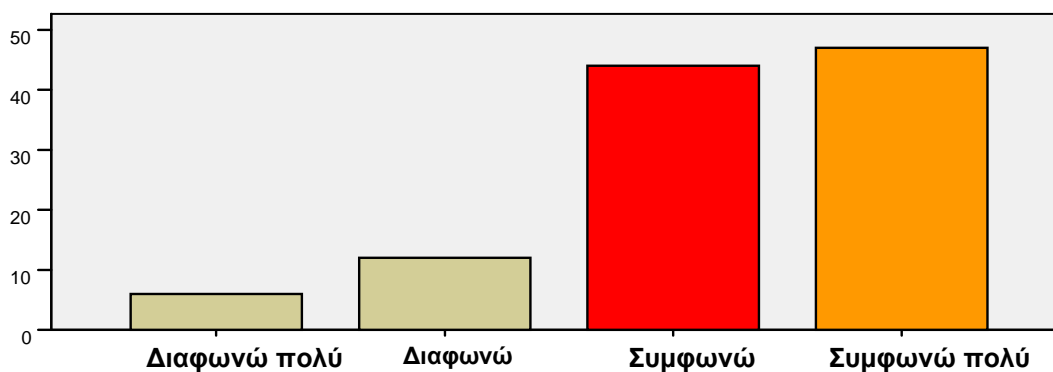
**Πίνακας 4: Η επίδραση των εκπροσώπων τους ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους ήταν.**

<b>Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΡΟΣΩΠΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΥ ΕΠΕΔΡΑΣΕ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	10	9,2	9,2	9,2
	Διαφωνώ	32	29,4	29,4	38,5
	Συμφωνώ	46	42,2	42,2	80,7
	Συμφωνώ πολύ	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Ενώ τέλος, η επίδραση των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών συνέβαλλε στην άρνησή τους να συμμετάσχουν συνολικά στο 61,3%, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, αυτό που κατά κύριο ρόλο ήταν ουσιαστικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς αρνητικής επίδρασης, ήταν η έλλειψη εμπιστοσύνης του «από πάνω προς τα κάτω» τρόπου εφαρμογής σε υψηλό ποσοστό (αθροιστικά στο 83,5%,) όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5.

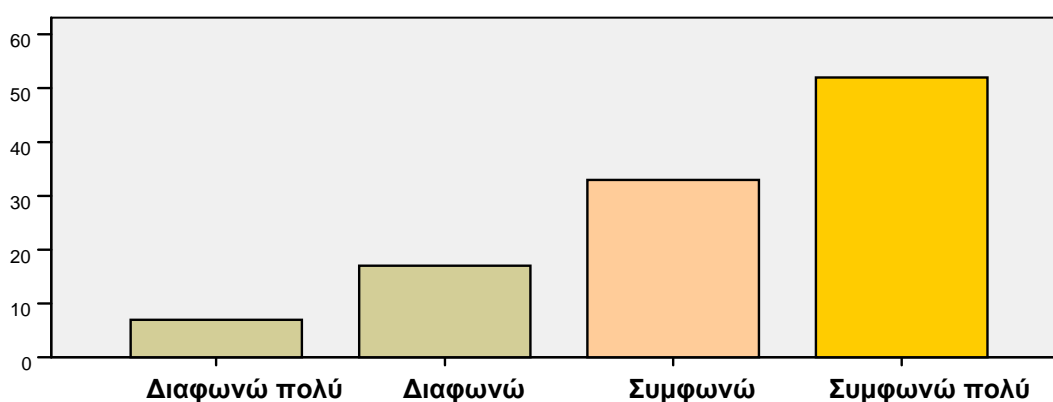
**Πίνακας 5: Η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης «από πάνω προς τα κάτω» ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε αυτή.**

<b>Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ «ΑΠΟ ΠΑΝΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ» ΕΠΕΔΡΑΣΕ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	6	5,5	5,5	5,5
	Διαφωνώ	12	11,0	11,0	16,5
	Συμφωνώ	44	40,4	40,4	56,9
	Συμφωνώ πολύ	47	43,1	43,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	



**Γράφημα 20:** Ραβδόγραμμα κατανομής του βαθμού συμφωνίας για το εάν η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης «από πάνω προς τα κάτω» είναι αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Λαμβάνοντας υπόψη μας προηγούμενα ευρήματα στα οποία επισημαίνεται η επιφυλακτικότητα και η αντίδραση των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποχρεωτικότητα από το υπουργείο, τη βεβιασμένη εφαρμογή με ενημέρωση που κρίθηκε ως μη επαρκής, τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την ανάγκη για δημοκρατικές διαδικασίες και τη σημασία που αποδίδουν στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, βλέπουμε πως προκύπτει σε σημαντικό ποσοστό (7 στους 10) αρνητική στάση απέναντι στον τρόπο εφαρμογής. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, καθώς εκτιμούν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η άποψή τους επίσης σε υψηλό ποσοστό, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ένα συγκεντρωτικού τύπου εκπαιδευτικό σύστημα, σαν το δικό μας, δεν αισθάνονται ασφαλείς ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάτι που συνδέεται με την ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής.



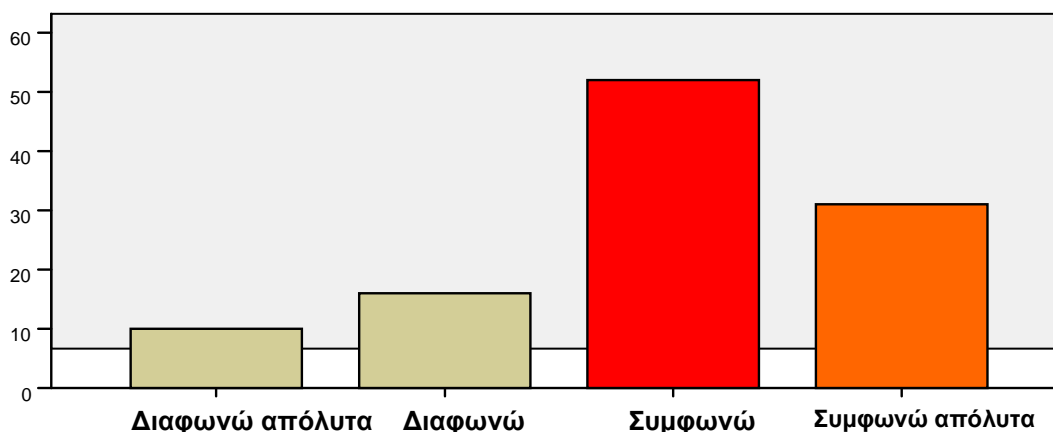
**Γράφημα 21:** Η ενδεχόμενη σύνδεση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως ένας αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.



Βλέπουμε λοιπόν, ότι αφενός το να μην λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους από τους ιθύνοντες και αφετέρου η ενδεχόμενη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έδωσε προβάδισμα στις προτάσεις – αντιδράσεις που εκφράστηκαν μέσω των εκπροσώπων και που για τα υποκείμενα της έρευνας ήταν σημαντικός παράγοντας αρνητικής επιρροής (Για την ενδεχόμενη σύνδεση με την αξιολόγησή τους «συμφωνεί πολύ» το 47,7%, «συμφωνεί» το 30,3%, και σε μικρότερα ποσοστά βλέπουμε πως «διαφωνεί» το 15,6% ενώ «διαφωνεί πολύ» το 6,4%). Όλα αυτά οδηγούν στην επιφυλακτικότητά τους για την εφαρμογή μίας τέτοιας διαδικασίας «από πάνω προς τα κάτω».

Ως προς το ερώτημα «για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης».

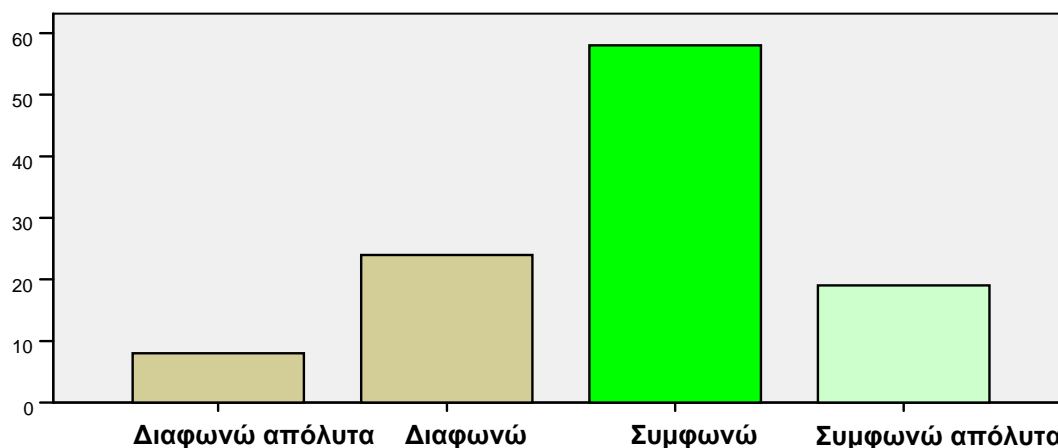
Ειδικότερα:



**Γράφημα 22: Η ανάγκη για ανατροφοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

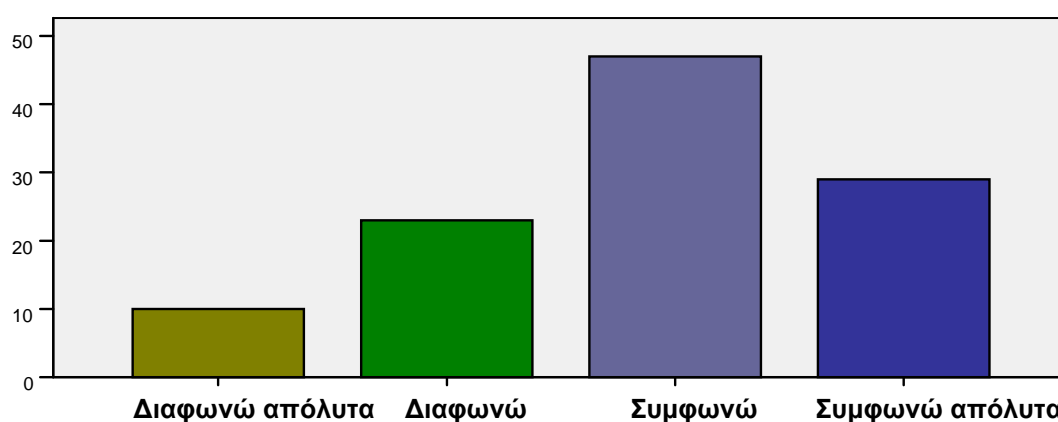
Παρατηρούμε ότι, από τους σημαντικούς παράγοντες θετικής επιρροής εμφανίζεται η ανάγκη για ανατροφοδότηση του έργου τους, καθώς εκτιμάται αθροιστικά ως ένας θετικός παράγοντας για το 76,1% (για την ανάγκη της ανατροφοδότησης «συμφωνεί» το 47,7%, «συμφωνεί απόλυτα» το 28,4%, και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά στις επιλογές «διαφωνεί» το 14,7 και «διαφωνεί απόλυτα» το 9,2%). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη μίας ολοκληρωμένης εικόνας του σχολείου τους που θα τους βοηθήσει πολυπαραγοντικά στην ανατροφοδότηση. Κάτι που επιβεβαιώνεται με την σύμφωνη γνώμη τους για την ανάδειξη των ισχυρών

σημείων και τον εντοπισμό των αδυναμιών στην ερώτηση για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης. (Γραφήματα: 9 και 10)



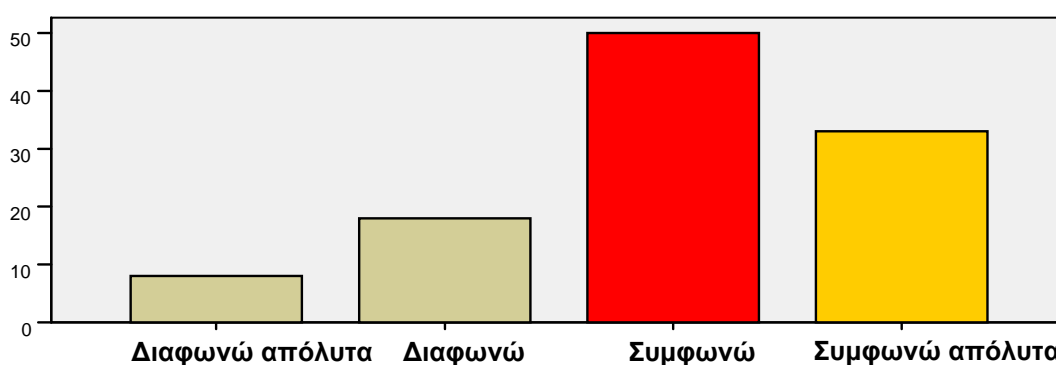
**Γράφημα 23:** Η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Σημαντικός στη συνέχεια διαφαίνεται ο παράγοντας της ύπαρξης σχετικής κουλτούρας συνολικά στο 70,6%, για τη θετική στάση τους ως προς τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση. Αυτό ερμηνεύεται αν ληφθεί υπόψη πως εάν υπήρχε ανάλογη σχολική κουλτούρα ίσως να συμμετείχαν περισσότερο. Αναλυτικά για το συγκεκριμένο ερώτημα είχαμε τις εξής απαντήσεις: «συμφωνεί» το 53,2%, «συμφωνεί απόλυτα» το 17,4%, «διαφωνεί» το 22% και «διαφωνεί απόλυτα» το 7,3%.



**Γράφημα 24:** Η βελτίωση της σχολικής μονάδας ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 69,7% «συμφωνεί» συνολικά «έως απόλυτα» ότι επιτυγχάνεται η βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Παρατηρείται επίσης ένα ικανό ποσοστό της τάξης του 55,9% να θεωρεί ως θετικό παράγοντα την ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στα διαδικαστικά του σχολείου μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Δίνεται θα λέγαμε μεγάλη σημασία στη συλλογική διεργασία κατά αυτό τον τρόπο, γεγονός που διαφαίνεται συνολικά και σε ποσοστό 45%, καθώς αντιλαμβάνονται ότι ενισχύει «πολύ» έως «πάρα πολύ» τις δημοκρατικές διαδικασίες (Γράφημα 11).

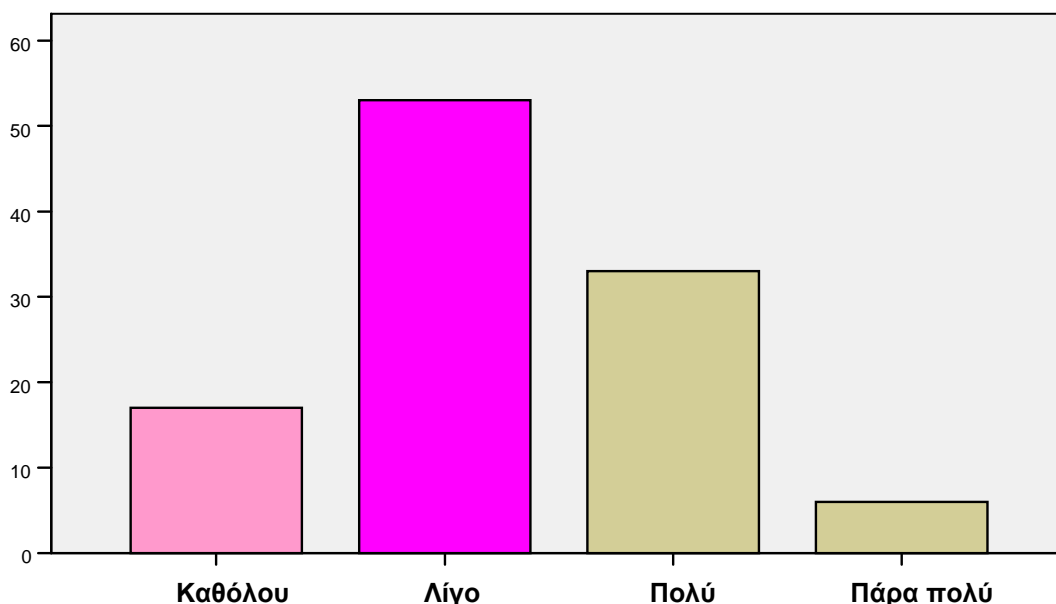


**Γράφημα 25: Η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.**

Η υψηλή πλειοψηφία του δείγματος συνολικά σε ποσοστό 76,2% «συμφωνεί έως απόλυτα» ότι η αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής επισημαίνεται ως ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ως εκ τούτου, πιθανόν σε κάθε εκπαιδευτική καινοτομία που συνδυάζεται με τη συλλογή δεδομένων και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους να έχουν ανάγκη πρακτικών που θα είναι εκτός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου. Αναλυτικότερα για την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μεγαλύτερο ποσοστό «συμφωνεί» το 45,9%, «συμφωνεί απόλυτα» το 30,3%, και με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι επιλογές «διαφωνεί» το 16,5% και «διαφωνεί απόλυτα» μόλις το 7,3%.

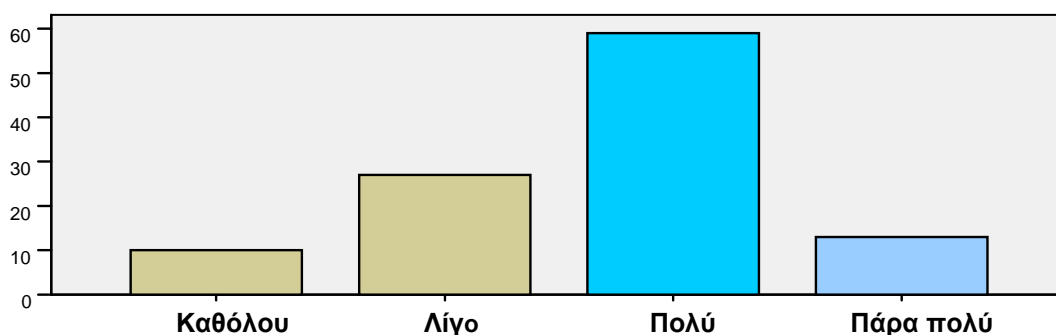
Γεγονός, που διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους για τους αρνητικούς παράγοντες όπου σε μεγάλο ποσοστό αποδίδουν σε ενέργειες του υπουργείου την μη αποδοχή της κυρίως με το γεγονός ότι υποχρεώθηκαν με σχετική εγκύκλιο. Μπορούμε λοιπόν, να πούμε πως η δική τους πρωτοβουλία και η ενεργή συμμετοχή είναι απόρροια αμφίδρομης σχέσης και συναπόφασης που θα στηρίζονται και σε διαδικασίες

βασισμένες στο σχολείο, όπως άλλωστε προτάσσει η όλη φιλοσοφία και λειτουργία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.



**Γράφημα 26:** Αποτύπωση της απάντησης αναφορικά με την ενίσχυση της βελτίωσης των μαθητικών επιτευγμάτων μέσω της συμμετοχής τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

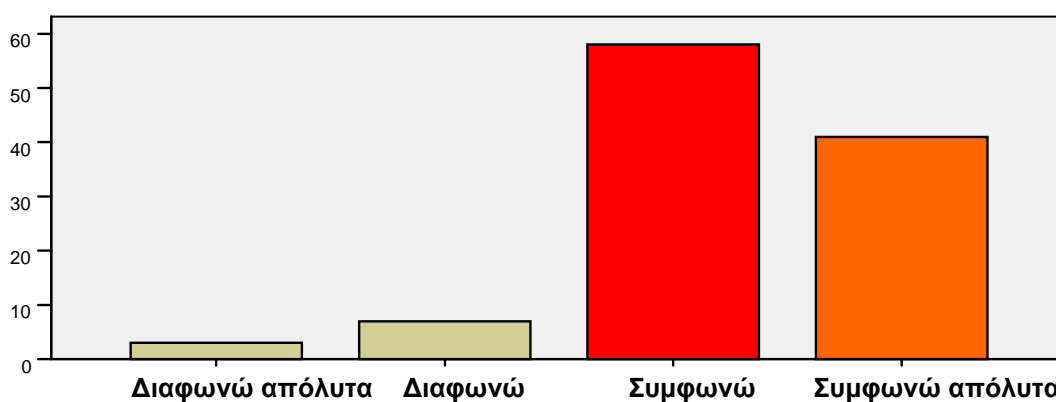
Αυτό το οποίο δε φαίνεται να βρίσκει σύμφωνες τις ερωτώμενες είναι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Ειδικότερα για το εάν η συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, «συμφωνούν πολύ» το 30,3%, «πάρα πολύ» το 5,5%, σε μεγαλύτερο ποσοστό «συμφωνεί λίγο» το 48,6% και «καθόλου» το 15,6%. Ίσως εδώ η φύση του προγράμματος των νηπιαγωγείων, καθώς στηρίζεται σε κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και όχι σε μετρήσιμα μεγέθη όπως η βαθμολογία, η όλη διαδικασία να μην επηρεάζει την εξέλιξη και ανάπτυξη των αποτελεσμάτων τους σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος.



**Γράφημα 27:** Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας για το εάν η έλλειψη σχετικής κουλτούρας δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

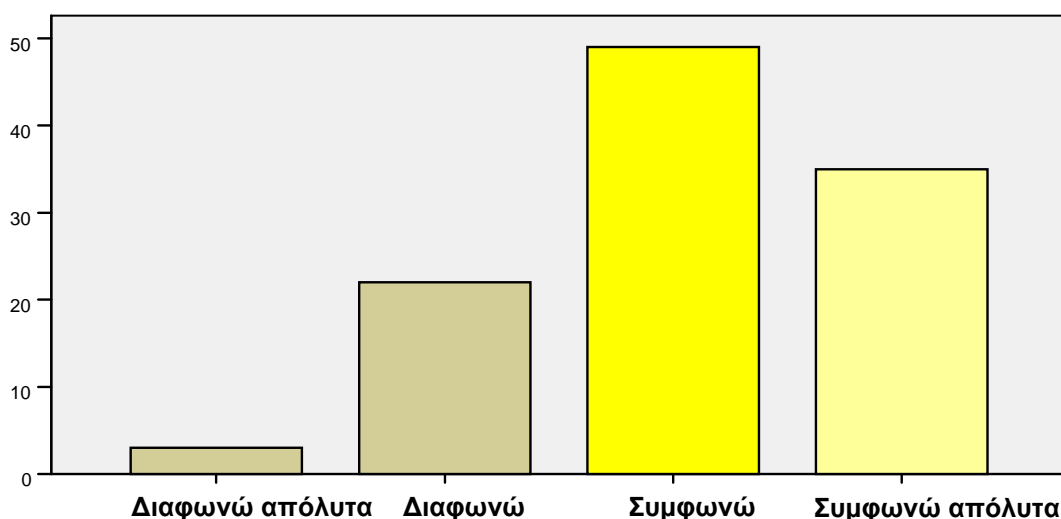
Η έλλειψη σχετικής σχολικής κουλτούρας συμφωνούν ότι δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους «πάρα πολύ» το 11,3%, «πολύ» το 54,1%, «λίγο» το 14,8% και «καθόλου» το 9,2%. Σε συνδυασμό με το εύρημά μας (Γράφημα 23) με το οποίο η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας αποτελεί θετικό παράγοντα για το 70,6%, βλέπουμε ότι η έλλειψη μίας τέτοιας νοοτροπίας για την καταγραφή των δεδομένων με σκοπό τη βελτίωση αλλά και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, φαίνεται να στερεί τη δυνατότητα διάχυσης επιστημονικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Μία πρακτική που θα αποτελούσε έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση σε συναφές εκπαιδευτικό πεδίο με συνέπεια την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη σε γνώσεις και διαδικασίες της εκπαιδευτικής έρευνας.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για το «κατά πόσο συμφωνούν με κάποιες δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση» βλέπουμε ότι οι απόψεις - αντιλήψεις τους κυμαίνονται ως εξής:



**Γράφημα 28:** Σχηματική απεικόνιση του βαθμού συμφωνίας για την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών από τους ιθύνοντες.

Κατ' αρχήν, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων συμφωνεί έως απόλυτα ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους από τους ιθύνοντες σε ποσοστό 90,8% («συμφωνεί απόλυτα» το 37,6%, η πλειονότητα του δείγματος «συμφωνεί» στο 53,2%, ένα μικρό μέρος «διαφωνεί» το 6,4% και «διαφωνεί απόλυτα» μόλις το 2,8%.) όταν καλούνται να εφαρμόζουν το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης. Αν αυτό συνδυαστεί με το γεγονός ότι η πλειοψηφία επιθυμεί να συμμετέχει περισσότερο στα ζητήματα του σχολείου ενισχύοντας έτσι τις δημοκρατικές διαδικασίες (Γράφημα 11), όπως έχουμε ήδη παρατηρήσει στην έως τώρα ανάλυσή μας, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι έχουν ρόλο στο δημόσιο διάλογο για το σχολείο που υπηρετούν.

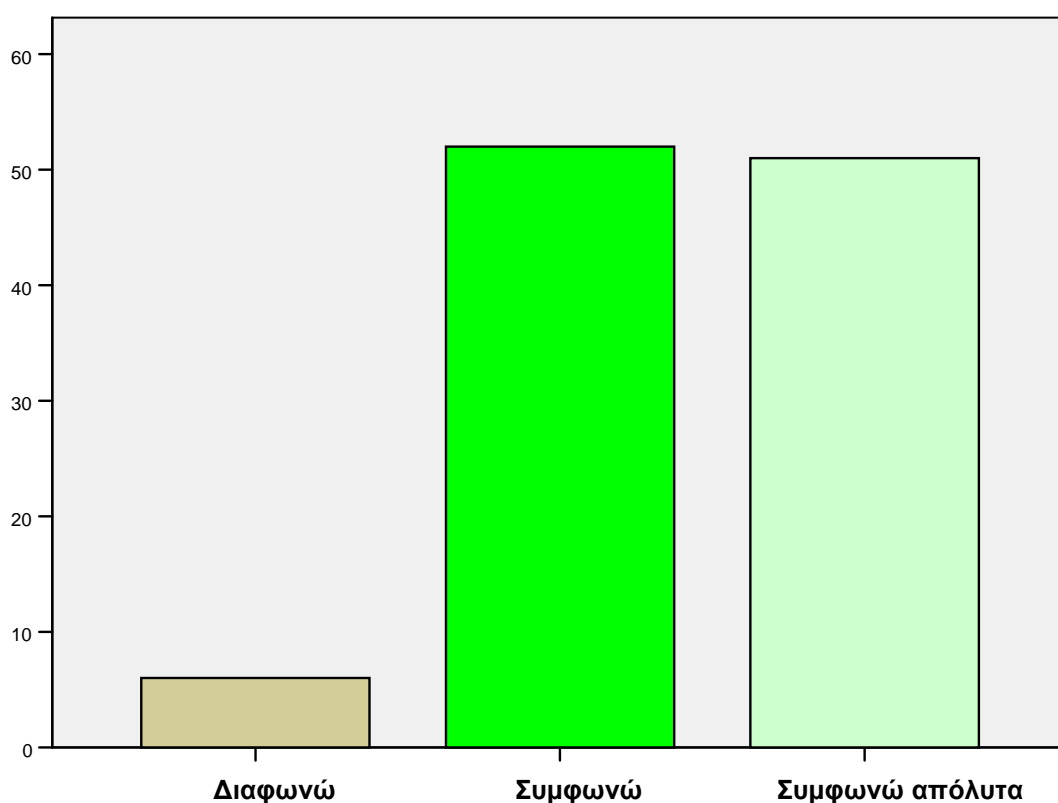


**Γράφημα 29: Βαθμός συμφωνίας για την αύξηση του άγχους του εκπαιδευτικού κατά την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμμετοχή του στην αυτοαξιολόγηση.**

Αξιοσημείωτο είναι πως αν και θεωρούν σε υψηλό ποσοστό (90,8%) ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους από τους ιθύνοντες που πιθανόν σημαίνει πως επιθυμούν να συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες και να παίρνουν πρωτοβουλίες για ζητήματα που τους αφορούν, εντούτοις «συμφωνεί απόλυτα» πως η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση αυξάνει το άγχος τους το 32,1%, «συμφωνεί» το 45%, ενώ με μικρότερα ποσοστά έπονται οι απαντήσεις με την επιλογή να «διαφωνεί» το 20,2 και «διαφωνεί απόλυτα» το 2,8%. Αν και σε προηγούμενο εύρημα της έρευνας είδαμε πως ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά (78,9%) στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, παρ' όλα αυτά η

συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει πως οδηγείται σε καταστάσεις άγχους κατά την περαιτέρω εκπαιδευτική διαδικασία.

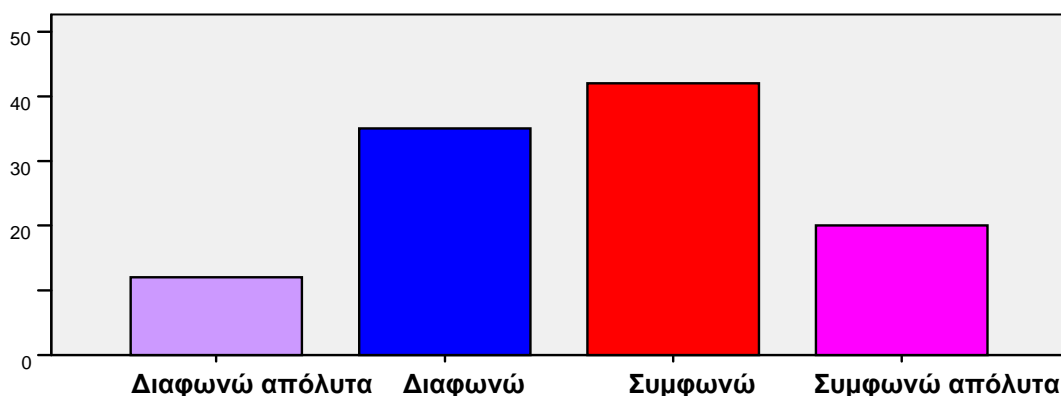
Ίσως, η συναπόφαση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις βασισμένες στο σχολείο (school based) που ενώ είναι πρωταρχικής σημασίας και δημοκρατικής διαδικασίας, να μην βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και να απαιτεί μεγάλη προσπάθεια μιας και η βασική λειτουργία των σχολείων στηρίζεται σε νομοθετικές διατάξεις και εγκυκλίους από το αρμόδιο υπουργείου σε μία συγκεντρωτικού τύπου διοικητική δομή. Επίσης, είναι γνωστό πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, βάσει και του αναλυτικού προγράμματος, είναι κατά κύριο λόγο «μοναχικό» με σχετική αυτονομία και απώτερο σκοπό την κάλυψη της ύλης και λιγότερο συνεργατικών εκπαιδευτικών δράσεων που προάγουν κοινωνικές δεξιότητες.



**Γράφημα 30: Αποτύπωση των απόψεων που έχουν για περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου.**

Βλέπουμε πως θεωρούν σε συντριπτική πλειοψηφία (94,5%) ότι θα πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στις αποφάσεις του σχολείου («συμφωνεί απόλυτα» το 46,8%, «συμφωνεί» το 47,7% ενώ «διαφωνεί» το 5,5%). Διαπιστώνουμε, και πάλι πως η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στα ζητήματα του σχολείου του είναι για

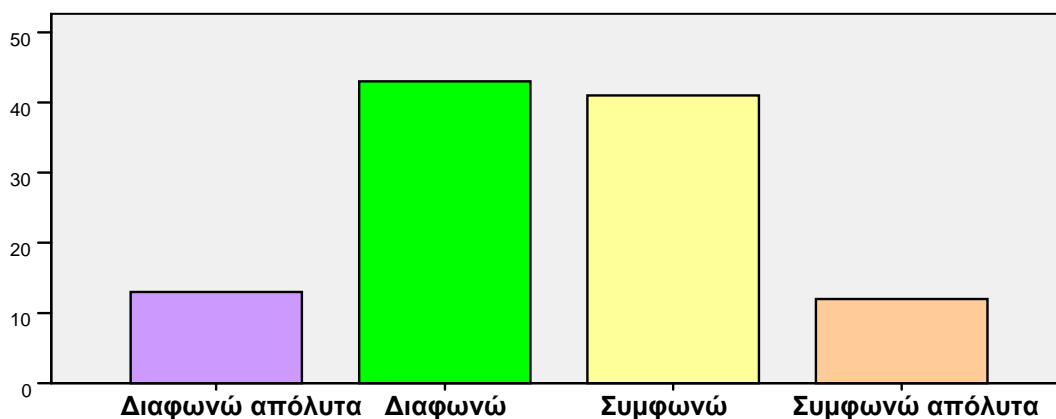
αυτούς πρωταρχικής σημασίας. Έτσι λοιπόν, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης σαν το δικό μας, με την έλλειψη εμπιστοσύνης στις «από πάνω προς τα κάτω» πρακτικές του (Γράφημα 20) και σε συνδυασμό με την αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής (Γράφημα 25) που είδαμε σε προηγούμενο εύρημα, θέτουν ζήτημα αμφισβήτησης και άρνησης πολιτικών που δε διέπονται από διαδικασίες συλλογικής δράσης.



**Γράφημα 31: Αποτύπωση της επάρκειας του χρόνου για περαιτέρω δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος**

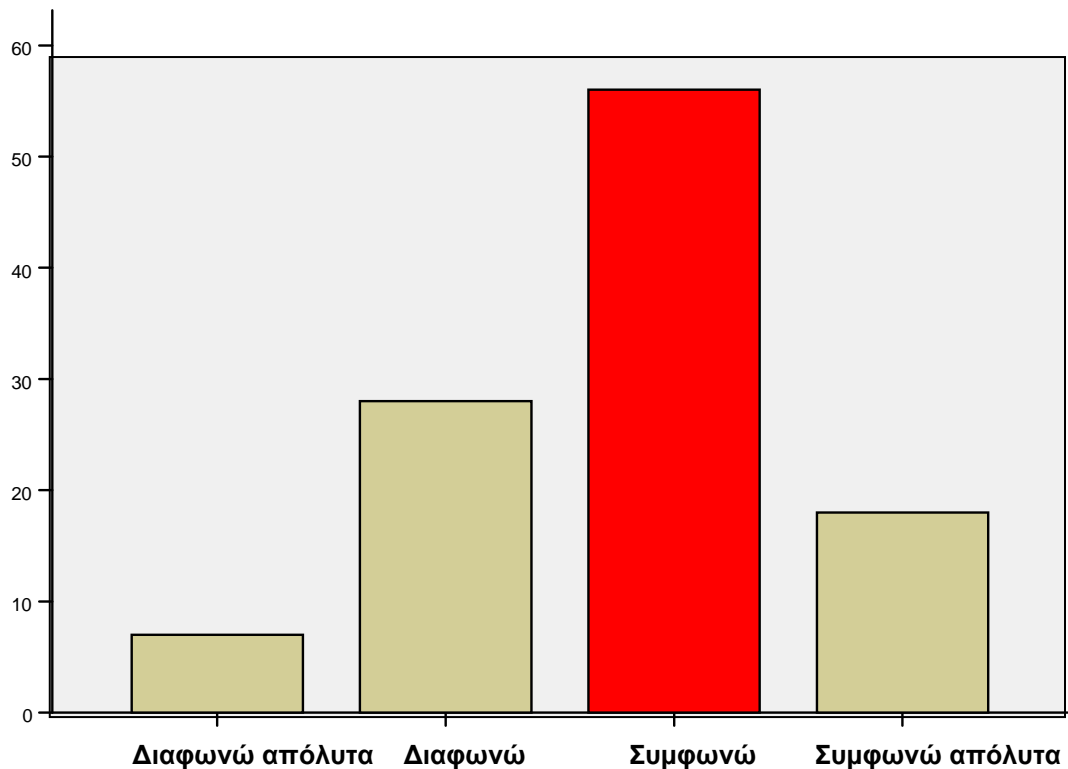
Βλέπουμε ότι στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνούν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για περαιτέρω δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος, «συμφωνεί» το 38,5%, «συμφωνεί απόλυτα» το 18,3%, «διαφωνεί» το 32,1% και «διαφωνεί» το 11%. Αξιοσημείωτο όμως είναι και το ποσοστό όσων δεν θεωρούν ότι δεν υπάρχει χρόνος για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων (43,1%). Ενδεχομένως αν λάβουμε υπόψη μας και το σημαντικό ποσοστό που συμφωνεί συνολικά κατά 67,9% με την άποψη ότι αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση και ότι οι μισοί περίπου υποστηρίζουν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για περαιτέρω δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος (56,8%) να δικαιολογεί και το μεγάλο ποσοστό αύξησης του άγχους τους που είδαμε στο Γράφημα 29.





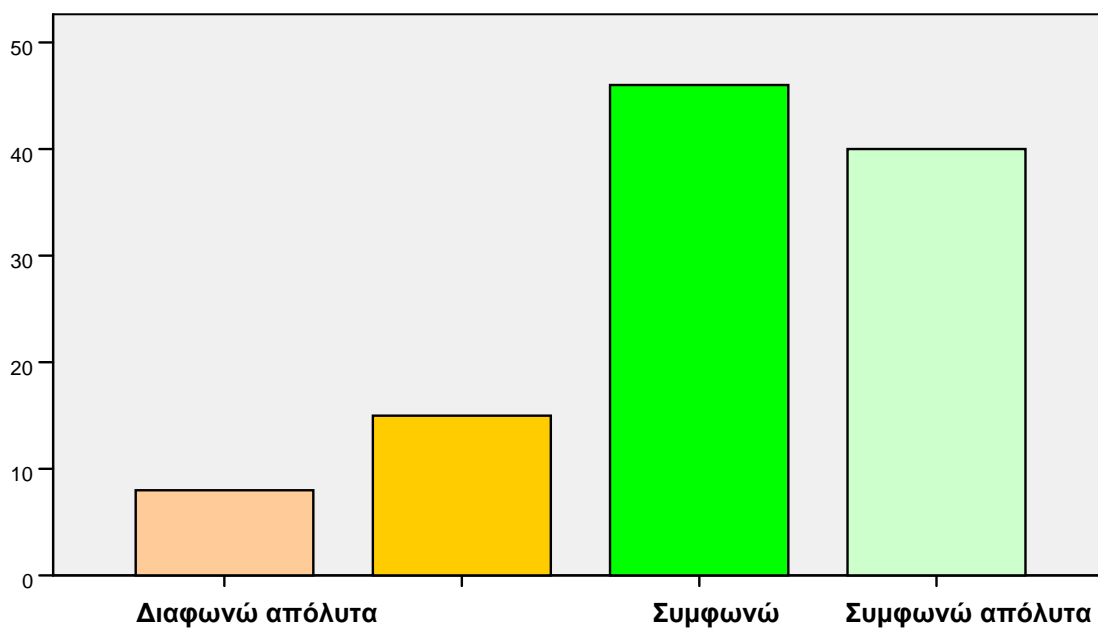
**Γράφημα 32: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.**

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης για τις ερωτώμενες, καθώς στο ερώτημα σε ποιο βαθμό συμφωνούν στη δήλωση ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη βλέπουμε ότι διαφωνεί αθροιστικά το 51,3% («διαφωνεί» το 39,4%, «διαφωνεί απόλυτα» το 11,9%). Αν και στον αντίποδα το ποσοστό είναι σχεδόν κοντινό, καθώς «συμφωνεί» το 37,6%, και «συμφωνεί απόλυτα» το 11%. Είδαμε σε προηγούμενα ευρήματα ότι η διαδικασία αυτή ενισχύει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους και της σχολικής μονάδας γενικότερα αλλά και ότι αναβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού (Πίνακας 2 και Γραφήματα: 12 και 22 αντιστοίχως), εντούτοις δεν εκτιμούν ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά με τη συμμετοχή τους σε αυτή.



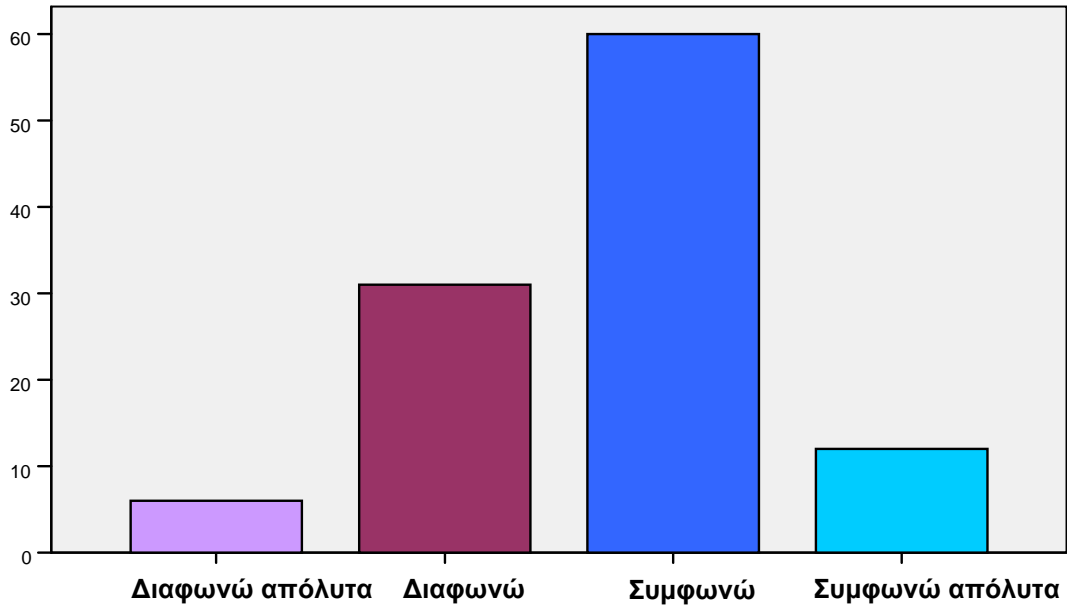
**Γράφημα 33:** Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά από τους συναδέλφους του.

Στο ερευνητικό ερώτημα για το εάν αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση, συμφωνεί το 51,4%, «συμφωνεί απόλυτα» το 16,5%, ενώ «διαφωνεί» το 25,7% και «διαφωνεί απόλυτα» το 6,4%. Παρατηρούμε πως ενώ σε προηγούμενα ευρήματά μας τα υποκείμενα της έρευνας είναι θετικά προσκείμενα στην ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (55,9%) και μεγαλύτερης συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου (Γράφημα 30), διαβλέπουν ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα όπως της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μπορούμε εδώ να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έλλειψη συλλογικότητας και συνεργασίας, καθώς διανύουν μία πιο αυτόνομη επαγγελματική πορεία στο πλαίσιο της δουλειάς τους. Ενδεχομένως τα μαθητικά επιτεύγματα και ο απόηχός τους στους γονείς, τους βασικούς εταίρους του σχολείου, να τους οδηγεί σε μία ανταγωνιστική νοοτροπία. Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα σαν αυτό της αυτοαξιολόγησης που εμπλέκει και τους γονείς στην όλη διαδικασία και αποτιμά το έργο τους σε πολλούς τομείς να οδηγεί σε ανταγωνιστικότητα ανάμεσά τους (Hall & Noyes, 2009; O' Brien et al., 2015).



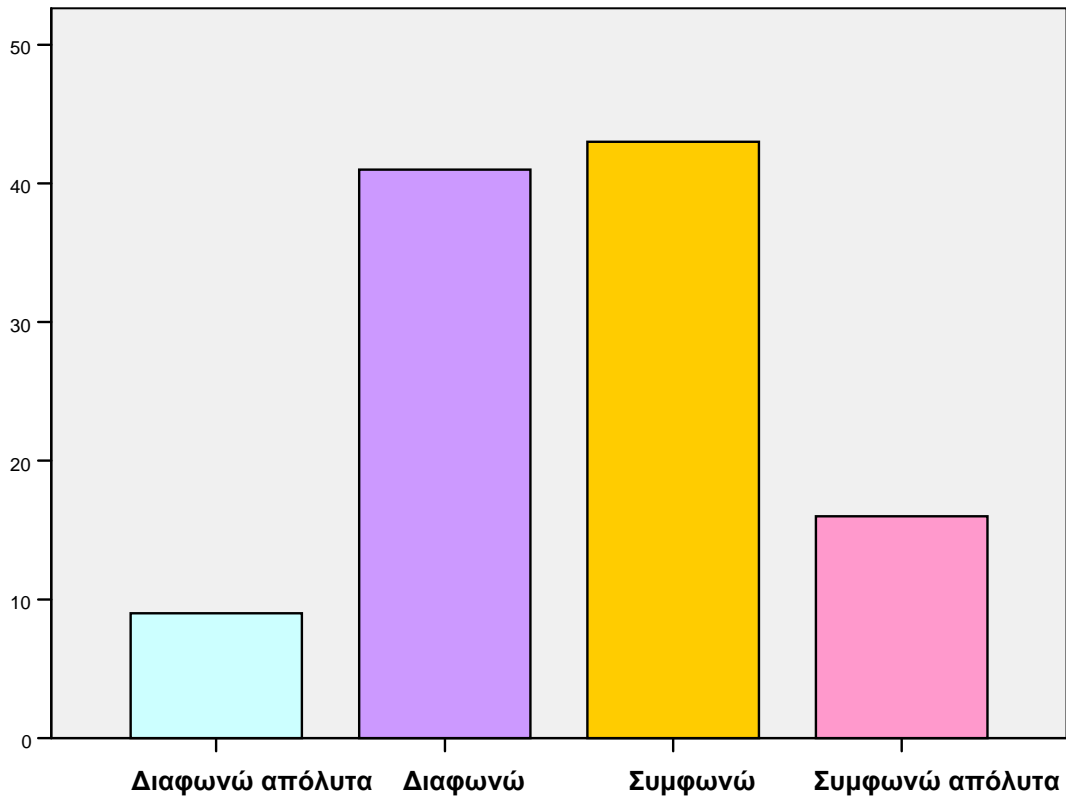
**Γράφημα 34: Καταγραφή του βαθμού συμφωνίας στην ερώτηση εάν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης**

Επίσης πολύ υψηλά ποσοστά είδαμε να καταγράφονται ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών για την καλύτερη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά (78,9%) στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. Αναλυτικότερα «συμφωνεί απόλυτα» το 36,7%, «συμφωνεί» το 42,2% ενώ «διαφωνεί» το 13,8% και το 7,3% «διαφωνεί απόλυτα». Στο Γράφημα 31 οι περισσότεροι διαβλέπουν ανταγωνιστική νοοτροπία μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση, παρ' όλα αυτά η συνεργασία και η συλλογική δράση οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.



**Γράφημα 35: Καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών για την ανάγκη μιας συνολικής εικόνας του σχολείου τους για την βελτιωτική πορεία του εκπαιδευτικού έργου τους.**

Αυτό που, επίσης, προκαλεί ενδιαφέρον είναι ότι το 66% των υποκειμένων συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από μία συνολική εικόνα του σχολείου του για τη βελτιωτική πορεία του εκπαιδευτικού έργου του μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα, «συμφωνεί» το 55%, «συμφωνεί απόλυτα» το 11%, το 28,4% , μικρότερο ποσοστό, επέλεξε την απάντηση «διαφωνεί» ενώ «διαφωνεί απόλυτα» μόλις το 5,5%. Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι η καταγραφή των δεδομένων – στοιχείων της σχολικής μονάδας που ασκούν τα καθήκοντά τους σε συνδυασμό με την αποτίμησή της λειτουργεί ενισχυτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους. Σε προηγούμενα ευρήματά μας επιβεβαιώνεται η θετική στάση τους απέναντι σε αυτή την άποψη, αν λάβουμε υπόψη μας ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση εντοπίζονται τα ισχυρά και αδύνατα σημεία του σχολείου (Γραφήματα: 9 και 10), ενισχύεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του (πίνακας 1) και έχουν ανάγκη από την ανατροφοδότηση του έργου τους (Γραφήματα 22). Ίσως, η επισήμανση θετικής συμβολής της αυτοαξιολόγησης (Γραφήματα: 11, 12, 15 και ερώτηση 14) να ενισχύει ακόμη περισσότερο την πεποίθησή τους ότι η γνώριμη προς αυτούς συνολική εικόνα του σχολείου τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο της δουλειάς τους.



**Γράφημα 36: Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας των ερωτηθέντων για το γεγονός ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας οδηγούνται σε διαδικασίες επιμόρφωσης.**

Βλέπουμε ότι, παρ' όλο που σε προηγούμενα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αναβάθμιση του ρόλου τους (πίνακας 1), στην ανατροφοδότηση του έργου τους (Γράφημα 22), στην βελτίωση της σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου τους (Γραφήμα 25 και Πίνακας 2), μόλις το 54,1% «συμφωνεί» συνολικά ότι οδηγείται σε διαδικασίες επιμόρφωσης. Παρ' όλα αυτά δεν εκτιμούν ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά (Γράφημα 32) μέσα από αυτή τη διαδικασία. Αυτή η αντίφαση θα λέγαμε, ίσως απορρέει από την έλλειψη οργανωμένης εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και της σχετικής σχολικής κουλτούρας που θα οδηγούσε τους ίδιους και τους συναδέλφους τους στην διάχυση καλών πρακτικών, την ανταλλαγή ιδεών και προβληματισμών, τον αναστοχασμό και το διαμοιρασμό υλικού και πρακτικών που θα στόχευαν στην επαγγελματική ανάπτυξή τους ενώ επιτυγχάνουν την επιμόρφωσή τους.

### 4. 3. Συσχετισμός μεταβλητών

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τη σχέση μεταξύ μεταβλητών με το κριτήριο  $\chi^2$  (Chi-Square Tests). Αξιοποιήθηκαν οι πίνακες: 1<sup>ος</sup> πίνακας Crosstab όπου φαίνονται οι απαντήσεις των ερωτούμενων αριθμητικά και σε ποσοστά και 2<sup>ος</sup> πίνακας (Chi-Square Tests) για την πιθανή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Ως εκ τούτου, εάν στον 2<sup>ο</sup> πίνακα η τιμή του Asymp. Sig. (2-sided) στο Pearson Chi-Square είναι μικρότερη από 5% δηλαδή: ,050 τότε δεν ισχύει η επονομαζόμενη μηδενική υπόθεση. Εάν όμως είναι μεγαλύτερη από το 5% τότε η υπόθεσή μας ισχύει, άρα δεν υπάρχει σχέση.

Από τη σχετική συγκριτική συσχέτιση των μεταβλητών παρατηρήσαμε ότι υπάρχει μεγάλη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ του τρόπου συμμετοχής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ανεξάρτητη μεταβλητή και ως εξαρτημένες το βαθμό συμφωνίας τους σε κάποιες δηλώσεις για το εν λόγω ζήτημα όπως η θετική ή αρνητική επιρροή κάποιων παραγόντων και τις απόψεις τους σε τομείς της όλης διαδικασίας.

Συγκεκριμένα:

**Πίνακας 6: Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης»**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,715(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	18,883	1	,000		
Likelihood Ratio	22,555	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,525	1	,000		
N of Valid Cases	109				

Ο τρόπος συμμετοχής των νηπιαγωγών στη διαδικασία ερμηνεύει και την άποψή τους για το αν την κρίνουν απαραίτητη. Ως εκ τούτου, παρατηρούμε σημαντική συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς όσες συμμετείχαν με δική τους συναίνεση εκτιμούν σε ποσοστό 90% ότι κρίνεται απαραίτητη η αυτοαξιολόγηση, ενώ όσες έλαβαν μέρος με την ανάθεση της προϊσταμένης σε ποσοστό 50,8% δεν την κρίνουν απαραίτητη. Πιθανόν η άρνησή τους να συμμετάσχουν να απορρέει από την

πεποίθησή τους ότι δεν συμβάλλει θετικά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και την λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αντιμετωπίζουν ως μη απαραίτητη. Ενώ η οικειοθελής συμμετοχή δηλώνει θετικά προσκείμενη θέση στη συμβολή της διαδικασίας σε τομείς του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.

**Πίνακας 7: Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό συμβολής σε διαδικασίες επιμόρφωσης»**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,348(a)	3	,000
Likelihood Ratio	19,109	3	,000
Linear-by-Linear Association	12,977	1	,000
N of Valid Cases	109		

Βλέπουμε, πως ο τρόπος συμμετοχής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει σημαντική συνάφεια με την άποψή τους ότι οδηγούνται σε διαδικασίες επιμόρφωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης. Όσες συμμετείχαν με δική τους συναίνεση συμφωνούν συνολικά ότι οδηγούνται σε διαδικασίες επιμόρφωσης σε ποσοστό 76% («*συμφωνούν*» σε ποσοστό 54% και «*συμφωνούν απόλυτα*» σε ποσοστό 22%) ενώ όσες συμμετείχαν με ανάθεση από την προϊσταμένη τους διαφωνούν αθροιστικά σε ποσοστό 64,4% («*διαφωνούν*» σε ποσοστό 54,2% και «*διαφωνούν απόλυτα*» σε ποσοστό 10,2%). Διαβλέπουμε, πως όσες εκτιμούν τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης, συν τοις άλλοις, και στην επιμόρφωσή τους, συμμετείχαν οικειοθελώς γιατί μάλλον αντιλαμβάνονται ότι επιμορφούμενες με αυτό τον τρόπο πείθονται για την ανάγκη να γνωρίσουν καλύτερα τα στοιχεία της σχολικής μονάδας τους.

**Πίνακας 8: Συσχέτιση «συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση» με το «βαθμό αποτύπωσης της πραγματικής εικόνας του σχολείου στην τελική έκθεση»**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,311(a)	3	,000
Likelihood Ratio	30,662	3	,000
Linear-by-Linear Association	22,433	1	,000
N of Valid Cases	109		

Διαπιστώνουμε πως ο τρόπος συμμετοχής τους έχει σχέση και με την άποψή τους για την αποτύπωση της πραγματικής εικόνας του Νηπιαγωγείου στην τελική

έκθεση της αυτοαξιολόγησης. Έτσι, όσες συμμετείχαν με ανάθεση από την προϊσταμένη τους εκτιμούν σε ποσοστό 72,9% ότι αποτυπώνεται «λίγο» η πραγματική εικόνα του σχολείου στην τελική έκθεση και «πολύ» το 15,3% ενώ όσες συμμετείχαν με δική τους συναίνεση θεωρούν ότι η τελική έκθεση αποτυπώνει «πολύ» την πραγματική εικόνα του Νηπιαγωγείου σε ποσοστό 62% και «λίγο» σε ποσοστό 28%. Αν και στη δεύτερη περίπτωση, δεν είναι μικρό το ποσοστό που αντιλαμβάνονται ότι αποτυπώνεται λίγο (28%), βλέπουμε ότι η οικειοθελής συμμετοχή συνοδεύεται από θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Ανάλογη στατιστική σημαντικότητα συναντάμε και στο συσχετισμό του τρόπου συμμετοχής με τη θέση τους για το εάν συμφωνούν ότι ένας παράγοντας θετικός είναι η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. Όσες συμμετείχαν με ανάθεση προϊσταμένης «διαφωνούν» έως «διαφωνούν απόλυτα» στο 61%, ενώ με συναίνεση «συμφωνούν» έως «συμφωνούν απόλυτα» στο 76%. Επίσης, όσες συμμετείχαν με ανάθεση προϊσταμένης, στην ερώτηση 15: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε μία τέτοια διαδικασία θα λειτουργήσει ενισχυτικά στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων», απάντησαν «λίγο» στο 59,3% και «καθόλου» 22%. «Πολύ» απάντησαν στο 52% όσες συμμετείχαν με δική τους συναίνεση και «λίγο» σε ποσοστό 36%. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο και στην ερώτηση 17: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης [Ε. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού] όσες αναγκάστηκαν να συμμετάσχουν με ανάθεση διαφωνούν ότι μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσονται επαγγελματικά («διαφωνούν απόλυτα» 16,9%, «διαφωνούν» 50,8%). Υπάρχει βέβαια και ένα μικρό ποσοστό που συμφωνεί στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη στο 28,8%, ενώ με δική τους συναίνεση «συμφωνούν έως απόλυτα» ότι συμβάλλει κατά 68%.

Ως προς την επιβεβαίωση της θέσης τους που κρίνουν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση και τη συμβολή της σε κάποιους τομείς επιχειρήσαμε το συσχετισμό των μεταβλητών «βελτίωση της σχολικής μονάδας, η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, άγχος των εκπαιδευτικών, ο χρόνος για περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος» ως ακολούθως:



**Πίνακας 9: Συσχέτιση της «αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης» με τη «βελτίωση της σχολικής μονάδας»**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,744(a)	3	,000
Likelihood Ratio	24,900	3	,000
Linear-by-Linear Association	23,302	1	,000
N of Valid Cases	109		

Βλέπουμε λοιπόν ότι, όσες κρίνουν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας «*συμφωνούν έως απόλυτα*» ότι συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 83,7% ενώ όσες δεν την κρίνουν ως απαραίτητη «*διαφωνούν έως απόλυτα*» σε ποσοστό 60%. Να επισημάνουμε ότι υπάρχει και ένα ποσοστό 31,4% που συμφωνεί ότι βελτιώνει τη σχολική μονάδα ενώ δεν την θεωρεί απαραίτητη. Ενδεχομένως η έλλειψη σχετικής κουλτούρας να δυσχεραίνει τις νηπιαγωγούς να εκτιμήσουν σε βάθος και να σταθούν με επιστημονικά κριτήρια απέναντι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα που ίσως να έχει κάποια θετικά ως προς τη λειτουργία του σχολείου.

Επίσης, παρατηρούμε ότι στο συσχετισμό και με την εξαρτημένη μεταβλητή της ανάγκης για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης ως παράγοντα θετικό στο πλαίσιο ενασχόλησης με την διαδικασία (ερώτηση 14: *Πόσο συμφωνείτε με τους παρακάτω παράγοντες για συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση; [Δ. Η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης ]*), υπάρχει στατιστική σημαντικότητα (Value =28,583(a), df=3, Asymp. Sig. (2-sided) =,000) μεταξύ τους. Όσες την κρίνουν απαραίτητη συμφωνούν («*συμφωνούν*» 62,2%, «*συμφωνούν απόλυτα*» 10,8%) ότι ένας παράγοντας για συμμετοχή είναι η ανάγκη συμμετοχής τους στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. Αντιθέτως για μία ακόμη φορά όσες δεν την κρίνουν απαραίτητη δεν βλέπουν θετική συμβολή στη συμμετοχή τους καθώς «*διαφωνούν*» σε ποσοστό 54,3% και «*διαφωνούν απόλυτα*» στο 25,7%.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι νηπιαγωγοί δε θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα λειτουργήσει ενισχυτικά στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων ανεξαρτήτως εάν την κρίνουν απαραίτητη ή όχι. Υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ της ερώτησης (8): *Κρίνετε απαραίτητη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;* και της ερώτησης (15): *Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε μία τέτοια διαδικασία θα λειτουργήσει ενισχυτικά στη βελτίωση*

των μαθητικών επιτευγμάτων; ( Value = 29,573(a), df = 3, Asymp. Sig. (2-sided) =,000) και βλέπουμε ότι όσες την κρίνουν απαραίτητη οι μισές εκτιμούν ότι βοηθά στα μαθητικά επιτεύγματα (43,2% «πολύ», 6,8% «πάρα πολύ») και οι άλλες μισές ότι δε βοηθά (44,6% «λίγο», 5,4% «καθόλου»). Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και η εστίασή του στις κοινωνικές δεξιότητες, χωρίς την αξιολογική κλίμακα της βαθμολογίας αφήνει ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων εκτός αυτού της αυτοαξιολόγησης, ως προς την καταγραφή και την αποτίμηση. Η πεποίθησή της πλειοψηφίας επίσης, για τη σύνδεση της διαδικασίας με την ατομική αξιολόγηση και την ενδεχόμενη αξιοποίηση των δεδομένων σε πρακτικές λογοδοσίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άρνησή τους για τις επιπτώσεις του προγράμματος στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών (MacBeath 2008; Hall & Noyes, 2009). Αναμενόμενη η τοποθέτηση όσων δεν την κρίνουν απαραίτητη που ίσως πηγάζει από το ότι δεν εκτιμούν ότι υπάρχει κάποια θετική συμβολή γενικά στους τομείς του εκπαιδευτικού έργου («λίγο» 57,1%, «καθόλου» 37,1%).

Σημαντική συνάφεια, επίσης, διαπιστώνουμε στο ερευνητικό εύρημά μας κατά την εξέταση της εξαρτημένης μεταβλητής σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών και για το εάν αυξάνεται κατά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Και εδώ, ανεξαρτήτως εάν κρίνουν ή όχι απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση, υπάρχει στατιστική σημαντικότητα με την αύξηση του άγχους. Συγκεκριμένα, όσες κρίνουν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση «συμφωνούν» ότι αυξάνει το άγχος τους σε ποσοστό 52,7 % ενώ «διαφωνεί» το 25,7%. και όσες δεν την κρίνουν απαραίτητη «συμφωνούν απόλυτα» στο μεγάλο ποσοστό του 62,9%. Η έλλειψη σχετικής κουλτούρας, η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των συναδέλφων και γενικά η έλλειψη εμπιστοσύνης «από πάνω προς τα κάτω» με όλο το πλαίσιο υποχρεωτικότητας από το Υπουργείο ενδεχομένως να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αγχώδεις καταστάσεις.

Διαπιστώσαμε σημαντική συνάφεια και με την εξαρτημένη μεταβλητή της ερώτησης «Δεν επαρκεί ο χρόνος για περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος». Οριακά όσες κρίνουν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση διαφωνούν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων («διαφωνούν» σε ποσοστό 39,2%, «συμφωνούν» σε ποσοστό 37,8%). Αυτό σημαίνει ότι παρ' όλα τα θετικά που εκτιμούν στη διαδικασία, η έλλειψη χρόνου βάσει του αναλυτικού προγράμματος είναι για τις περισσότερες ανασταλτικός παράγοντας. Επιπλέον, η φορτισμένη ατμόσφαιρα και η επιφύλαξή τους για την ποιότητα και τη χρήση της όλης διαδικασίας με την παράλληλη αύξηση του άγχους κατά τη συμμετοχή

τους, τους πιέζει χρονικά για μια οργανωμένη προσπάθεια (Hall & Noyes, 2009). Και φυσικά σε ποσοστό 80% «συμφωνούν έως απόλυτα» όσες δεν την θεωρούν απαραίτητη.

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχέση στατιστικής σημαντικότητας (Value = 25,074(a), df = 3, Asymp. Sig. (2-sided) = ,000) με εξαρτημένη μεταβλητή την ερώτηση (17): *Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης [Θ. Οδηγείται σε διαδικασίες επιμόρφωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης]*). Για τις νηπιαγωγούς που η αυτοαξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη διαδικασία μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης και στην επιμόρφωσή τους, καθώς «συμφωνούν έως απόλυτα» ότι οδηγούνται σε επιμορφωτικές διαδικασίες σε ποσοστό 70,3%.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη των ερωτώμενων για την αρνητική συμβολή της υποχρεωτικότητας από το υπουργείο όσον αφορά στη συμμετοχή τους ακόμη σε αυτές που την έκριναν απαραίτητη («συμφωνούν» σε ποσοστό 55,4% και «συμφωνούν πολύ» σε ποσοστό 17,6%). Εξίσου υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Asymp. Sig. (2-sided) = ,008) και σε ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζεται στη συσχέτιση ανάμεσα στην «αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης» και την «αγνόηση των προβληματισμών τους από τους ιθύνοντες», καθώς το υψηλό ποσοστό όσων συμφωνούν για την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης αποδίδουν στην αγνόηση των προβληματισμών από υπεύθυνους της εκπαιδευτικής διοίκησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης αρνητική επιρροή. Διαπιστώνουμε ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης (MacBeath, 2008; Swaffield, 2008; Hall & Noyes, 2009; Croxford et al., 2009) και ασφάλειας προς τις κυβερνητικές πρακτικές (Janssens et al., 2008; Ozga, 2009; 2013) καθιστά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μια τυπική διεκπεραίωση.

Κατόπιν, είδαμε ότι οι επιπλέον σπουδές, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, σε συσχέτιση με τις απόψεις τους όσον αφορά στο βαθμό συμφωνίας τους για να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην εκάστοτε σχολική μονάδα, παρουσιάζουν σημαντική συνάφεια (Value=18,039(a), df=3, Asymp. Sig. (2-sided)= ,000). Μπορούμε λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι για τις νηπιαγωγούς ανεξαρτήτως κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με τον οποίο, ενδεχομένως, θα είχαν μία ολοκληρωμένη επιστημονική προσέγγιση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για εκπαιδευτικά ζητήματα, εντούτοις, είναι σημαντικό για την συμμετοχή τους σε μία τέτοια διαδικασία να ξέρουν ότι λειτουργούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανοικοδόμησης της εμπιστοσύνης (Croxford et

αλ., 2009) και αμφίδρομης επικοινωνίας στο δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, γίνεται μία προσπάθεια να εντοπιστεί η σειρά προτίμησης των απαντήσεων των ερωτώμενων σύμφωνα με την πλειονότητα των επιλογών σε κάθε θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, ως εξής:

**Διάγραμμα 4:** Τομείς συμβολής της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.



Από την ανάλυση και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων που προηγήθηκε και όσον αφορά στον πρώτο θεματικό άξονα, σχετικά με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (που κρίνουν απαραίτητη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας) για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε τομείς που ενισχύουν τη βελτίωση του σχολείου, «η επισήμανση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας» ήταν ο βασικότερος για τις περισσότερες (βλ. Διάγραμμα 4). Ακολουθούν σε σειρά επιλογής «η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά», «η ανάδειξη των ισχυρών σημείων της σχολικής μονάδας», «η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς» και σε μικρότερη κλίμακα στην επιλογή τους ήταν «η αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών», «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» και τέλος «η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών». Ενώ,

σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι νηπιαγωγοί δεν εκτιμούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου.

Αναφορικά με τον θεματικό άξονα (βλ. Διάγραμμα 5) για τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά στη συμμετοχή της αυτοαξιολόγησης, τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται «τη βεβιασμένη εφαρμογή» ως έναν σημαντικό παράγοντα άρνησης για συμμετοχή, καθώς είναι πρώτος στην επιλογή τους.

**Διάγραμμα 5:** Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά στη συμμετοχή της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων.



Σημαντική θέση σε σειρά προτεραιότητας έχει «η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής “από πάνω προς τα κάτω”» και ακολουθούν «η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης», «η αγνόηση των προβληματισμών τους από τους ιθύνοντες», και στη συνέχεια έπονται «η ενδεχόμενη σύνδεση με αξιολόγηση», «η υποχρεωτικότητα από το υπουργείο» με την «επίδραση των εκπροσώπων», να αποτελεί να μεν παράγοντα επιρροής για μη συμμετοχή αλλά όχι από τους κύριους λόγους άρνησης, καθώς είναι τελευταίος σε ποσοστό επιλογής.

Σχετικά με το θεματικό άξονα διερεύνησης των παραγόντων θετικής επιρροής για συμμετοχή, τα υποκείμενα της έρευνας κατατάσσουν πρώτο σε σειρά προτίμησης «την αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής» (βλ. Διάγραμμα 6). Σημαντικός παράγοντας φαίνεται, επίσης, να είναι «η ανάγκη για ανατροφοδότηση του έργου τους» και ακολουθούν με σειρά προτεραιότητας «η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας», «η βελτίωση της σχολικής μονάδας» με την «ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης» να επιλέγεται να μην από την πλειοψηφία αλλά σε μικρότερο ποσοστό.

**Διάγραμμα 6:** Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά αναφορικά με τη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων.



Τέλος, και όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων με δηλώσεις για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (βλ. Διάγραμμα 7), η δήλωση ότι «θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει περισσότερο στις αποφάσεις του σχολείου», έχει μεγάλη σημασία για τα υποκείμενα της έρευνάς μας.

**Διάγραμμα 7:** Βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με δηλώσεις αναφορικά με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη αυτοαξιολόγηση.



Αμέσως μετά, αποδίδοντας εξίσου βαρύνουσα σημασία σε ανάλογο περιεχομένου δήλωση, βρίσκεται στην αξιολογική κλίμακα των απαντήσεων η επιλογή της δήλωσης ότι, «θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή στην εκάστοτε σχολική μονάδα». Και ακολουθούν, με σειρά προτίμησης οι εξής: «Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά», «η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση αυξάνει το άγχος του εκπαιδευτικού κατά τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία» με την «έλλειψη χρόνου» και «την ανάγκη συνολικής εικόνας του σχολείου για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου» να κατέχουν την ίδια σημασία για τις ερωτώμενες. Καταλήγοντας να συμφωνούν δευτερευόντως με τις δηλώσεις ότι «ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά από τους συναδέλφους του» και ότι «οδηγείται σε διαδικασίες επιμόρφωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης».

Τέλος, οι ερωτώμενες, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαφωνούν με τη δήλωση ότι «*συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*».

#### **4.4. Ποιοτικά δεδομένα της έρευνας**

Στην ανοιχτή ερώτηση «*Τι άλλο θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που υλοποιήθηκε στο σχολείο σας*», », απάντησαν οι 35 από τις 109 ερωτώμενες δηλαδή ποσοστό 32,1%. Στις περισσότερες απαντήσεις δηλώνεται η εστίαση του ενδιαφέροντος των υποκειμένων στην υποχρεωτικότητα που πλαισίωσε την όλη διαδικασία και την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης. Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτησή τους και για την έλλειψη εμπιστοσύνης στο κανονιστικό πλαίσιο που διαμόρφωσε συνθήκες πίεσης και άγχους. Ειδικότερα κατά νοηματικούς θεματικούς άξονες τοποθετήθηκαν ως εξής:

Ως προς την *υποχρεωτικότητα και την επιρροή της στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική ζωή*, τονίζεται κυρίως η αναγκαστική συμμετοχή τους που δεν τους επέτρεψε να ασχοληθούν ουσιαστικά με την υλοποίηση του προγράμματος. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση νηπιαγωγού για το κλίμα που δημιουργήθηκε υπό αυτή τη διάσταση, «*Δεν ήθελα να ασχοληθώ με το θέμα της αυτοαξιολόγησης γιατί είμαι εναντίον. Παρ' όλα αυτά υποχρεώθηκα να συμμετάσχω (με ανάθεση). Το έργο το έκανε αποκλειστικά η προϊσταμένη (μελέτη δεικτών). Απλά μας έδειξε εάν θέλουμε να συμπληρώσουμε κάτι*». Η ανάδειξη των σχέσεων που δημιουργείται υπό την πίεση συμμετοχής ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και την προϊσταμένη θέτει έντονα τον προβληματισμό για τη σχολική ηγεσία και το ρόλο της. «*Υποχώρησα μπροστά στις πιέσεις της προϊσταμένης και αποδέχτηκα την αυτοαξιολόγηση. Δεν ήθελα να έρθω σε αντιπαράθεση μαζί της. Πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση αυξάνει το άγχος μας και δεν μας βελτιώνει*». Αξιοσημείωτη είναι δήλωση νηπιαγωγού για το παραγόμενο έργο της διαδικασίας αυτής και την αξιοποίησή του «*Θέλω να αναφέρω ότι, οι προσπάθειες και το τελικό προϊόν δουλειάς εκπαιδευτικών καρπώνεται από την εκάστοτε διεύθυνση σχολείου με την επίφαση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*» θέτοντας ουσιαστικά ζητήματα έλλειψης συνεργατικής προσπάθειας και ομαδικού πνεύματος με απώτερο σκοπό την προσωπική ανέλιξη και όχι το κοινό καλό προς τη βελτίωση και ανάπτυξη «*δεν θεωρώ απαραίτητη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης όπως έγινε προσπάθεια να μας επιβληθεί και ήταν συνδεδεμένη με την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Καθημερινά ο εκπαιδευτικός*



αξιολογεί το έργο του και προσπαθεί να βελτιωθεί». Πρόταση που, εύλογα θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υποδηλώνει έμμεσα τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Ως προς την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης, ήταν δεν ήταν ικανοποιημένες με την ενημέρωση που προηγήθηκε της εφαρμογής αλλά και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται έντονα δυσαρεστημένες, καθώς αναζητούν την επιμόρφωση και την ανατροφοδότηση, όπως αποτυπώνεται από τις δηλώσεις τους. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση νηπιαγωγού σε θέση προϊσταμένης ηλικίας 41- 50 που υπηρετεί από 15 έως 21 χρόνια, και ενώ δεν θεωρεί αναγκαία την διαδικασία, οριοθετεί, θα λέγαμε, με την τοποθέτησή της παράγοντες που θα ενίσχυαν τη συμμετοχή της, *«Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης όπως προέκυψε βεβιασμένα, χωρίς ενημέρωση και στόχους υλοποιήθηκε απλά για να υλοποιηθεί στα σχολεία. Αυτό που χρειάζεται ο μάχιμος σκεπτόμενος εκπαιδευτικός είναι επιμόρφωση και βοήθεια από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί νοσηλευτές..), καθώς και καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή για να εργαστεί αποδοτικότερα και να έχει διάθεση να συμμετέχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες».*

Ουσιαστικά, αυτό που προτάσσεται μέσα από την ενημέρωση είναι η αίσθηση της ασφάλειας και της πραγματικά θετικής συμβολής της αυτοαξιολόγησης σε τομείς της σχολικής ζωής. Είναι άξιο προσοχής, πως νηπιαγωγοί που εκτιμούν αναγκαία την διαδικασία αυτή θέτουν ζητήματα αναποτελεσματικής εφαρμογής, καθώς θεωρούν την ενημέρωση σημαντικό στοιχείο. *«Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερη ανατροφοδότηση από ανώτερα από εμένα πρόσωπα ,περισσότερη υποστήριξη γιατί αυτό που μου έμεινε από όλη αυτή την υπόθεση ήταν τελικά ένας άδικος κόπος. Η εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να πάρει σε μια πρωτοφανή αλλαγή μέρος χωρίς να ήταν έτοιμη να δεχτεί αυτή την αλλαγή και για αυτό πιστεύω ότι τελικά απέτυχε».* Καλούνται να εργαστούν χωρίς στόχο και σκοπό και με αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, *«Μας ζητήθηκε να αυτοαξιολογήσουμε τη μονάδα μας χωρίς να υπάρχει ουσιαστική επιμόρφωση από ανώτερους φορείς. Σαφέστατα δεν υπήρξε και ανατροφοδότηση, οπότε στην ουσία είναι σαν να μην έγινε ποτέ αυτή η αυτοαξιολόγηση».* Η ανεπιτυχής έκβαση είναι μία διάσταση που συνάδει και με το εύρημά μας για τη μη αποτύπωση της πραγματικής εικόνας του σχολείου.

Ως προς την βεβιασμένη εφαρμογή της υπό συνθήκες πίεσης και άγχους, διαπιστώθηκε πως μέσα από το κλίμα υποχρέωσης με την επικύρωση σχετικής νομοθετικής εγκυκλίου, υποβλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε έντονες συναισθηματικές

διακυμάνσεις με κυρίαρχη έκφανση του άγχους που συνοδευόταν από την αίσθηση της έλλειψης εμπιστοσύνης στη συγκεκριμένη μορφή της top down επιβεβλημένης εφαρμογής. Δηλώσεις χαρακτηριστικές που δίνουν έμφαση στην επιβαρυσμένη ατμόσφαιρα που επικρατούσε όπως, *«Έγινε αναγκαστικά γιατί μας είχε επιβληθεί και ήταν μία ιδιαίτερα αγχωτική διαδικασία, που στην ουσία δεν μας προσέφερε κάτι»*, αποκαλύπτουν την αίσθηση του καθήκοντος και όχι της εθελούσιας συμμετοχής με όραμα και προοπτική. *«Ήταν μια χρονοβόρα και συνάμα ψυχοφθόρα διαδικασία, κατά την οποία μπήκαμε πολλές φορές σε δίλημμα αν πρέπει να αναφέρουμε κάποια στοιχεία ή όχι»*.

Μία τάση ισοπέδωσης της όλης λειτουργικότητας της αυτοαξιολόγησης σε μία μετέωρη όπως την έζησαν διαδικασία. Προϊσταμένη από 15 έως 21 χρόνια υπηρεσίας και με την θέση της μη αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο, τονίζει πως *«Έγινε χωρίς καμία επίσημη ενημέρωση, βιαστικά και με άγχος με αποτέλεσμα να δημιουργήσει περισσότερες αρνητικές εντυπώσεις παρά θετικές στους εκπαιδευτικούς και μάλιστα τη χρονική περίοδο που τα σχολεία κλείνουν και υπάρχει έντονος φόρτος εργασίας»*. Άποψη που βρίσκει σύμφωνους και όσους είναι θετικά προσκείμενοι όπως επίσης προϊσταμένη που δήλωσε ότι *«Έγινε βεβιασμένα χωρίς ενημέρωση από σχολική σύμβουλο. Απλά ενημερωθήκαμε μόνοι μας από καλές πρακτικές της Α.Ε.Ε.. Δεν συμφώνησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου»*.

Η εξασφάλιση συνθηκών συναινετικής συμμετοχής και η ασφάλεια της εμπιστοσύνης είναι επίσης ένα σημαντικό διακύβευμα και αντιπαραβάλλεται η ουσιαστική αυτή ειδοποιός διαφορά εθελούσιας συμμετοχής από την τακτική του «εντέλλεσθε», στην παρακάτω δήλωση νηπιαγωγού, σχετικά νέα στο χώρο (8-14 έτη υπηρεσίας), *«Αν το ζητούμενο στην αυτοαξιολόγηση είναι πράγματι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τότε νομίζω πως θα έπρεπε η όλη διαδικασία να είναι καλύτερα συντονισμένη, να υπάρχει έγκυρη ενημέρωση και κυρίως κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους»*.

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε πως είναι αναπόφευκτη η αλλαγή ενός πλαισίου επιβολής και ελέγχου με ένα φιλικό συμβουλευτικού προσανατολισμού ρυθμιστικό πλαίσιο που θα θεμελιώνει την δομή και το περιεχόμενο της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Καίριας σημασίας στην παραπάνω παραδοχή είναι η λογική της διαπραγμάτευσης και της διαλλακτικότητας σε ένα ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο όπως

καταγράφονται στις παρακάτω δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας<sup>2</sup>:

- Νηπιαγωγός που υπηρετεί από 15 έως 21 έτη και κρίνει απαραίτητη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης χωρίς να ασκεί καθήκοντα προϊσταμένης: *«Ήταν μια τυπική διαδικασία που η «υποχρεωτικότητα δεν την άφησε να είναι αληθινή και ουσιαστική...και να λειτουργεί ανατροφοδοτικά»*
- Νηπιαγωγός που υπηρετεί από 15 έως 21 έτη και κρίνει απαραίτητη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ασκεί καθήκοντα προϊσταμένης: *«Η αυτοαξιολόγηση ήταν μια γραφειοκρατική, κενή και άστοχη διαδικασία που καθόλου δε συνέβαλε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να μειωθεί δραστικά η γραφειοκρατία. Οι εκπαιδευτικοί να κάνουν αυτό για το οποίο έχουν προσληφθεί. Δεν είναι ούτε λογιστές, ούτε manager, ούτε γραμματείς. Επίσης, δεν μπορούμε να συζητούμε για βελτίωση όταν επί 35-40 έτη τα νηπιαγωγεία δεν έχουν στέγη. Η κουλτούρα του feedback είναι σχεδόν ανύπαρκτη για το ΥΠΟΠΑΙΘ και τις διευθύνσεις. Για να βελτιωθεί η εκπαίδευση πρέπει να ερωτηθεί όλη η βάση (μαθητές-εκπαιδευτικοί-γονείς) και να στηθεί ο "μηχανισμός" σύμφωνα με το feedback. Ο,τιδήποτε άλλο το θεωρώ υποκριτικό, αναποτελεσματικό και αναχρονιστικό».*
- Νηπιαγωγός που υπηρετεί από 15 έως 21 έτη και κρίνει απαραίτητη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης χωρίς να ασκεί καθήκοντα προϊσταμένης: *«Πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν ένας θεσμός με κοινό σκοπό, όλων των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση και αναβάθμιση του έργου τους και όχι σαν εργαλείο προσωπικών διεκδικήσεων και προσδοκιών».*

---

<sup>2</sup> Στην ερώτηση 14: *«Πόσο συμφωνείτε με τους παρακάτω παράγοντες για συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση .[Ε. Η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής]»*,(ως παράγοντα θετικής επιρροής για τη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση), η πρώτη κατά σειρά στην παράθεση των δηλώσεων απάντησε «διαφωνώ» και οι δύο επόμενες «συμφωνώ απόλυτα».



## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 5. 1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την έρευνά μας προέκυψαν στοιχεία μέσω των ευρημάτων για τη στάση και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου τους. Αποσαφηνίστηκαν λόγοι και παράγοντες που επηρέασαν τη στάση τους σχετικά με τη συμμετοχή τους και καταγράφηκαν οι απόψεις τους για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία βάσει κριτηρίων που θεωρούν λειτουργικής σημασίας για τους ίδιους και το σχολείο.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας επιδιώκεται στη συνέχεια η σύνοψη των συμπερασμάτων, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν ως ακολούθως.

*Αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για το εάν το υποχρεωτικό πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης επηρέασε τις απόψεις και τις στάσεις τους για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία, η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο εφαρμογής της από το αρμόδιο υπουργείο και τη γενικότερη στάση τους προς τις πρακτικές του. Το υποχρεωτικό πλαίσιο που εδραιώθηκε με σχετική εγκύκλιο δημιούργησε συνθήκες επιφυλακτικότητας και καχυποψίας με έντονη την αμφισβήτηση για την αξιοποίηση των δεδομένων τους. Από την έρευνά μας προκύπτει πως η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματός μας κατατάσσει στους αρνητικούς παράγοντες την υποχρεωτικότητα και τη συνδέει με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το εύρημά μας αυτό συμφωνεί με σχετικές ερευνητικές μελέτες που δίνουν βαρύτητα στην ανασταλτική στάση των εκπαιδευτικών, η οποία απορρέει από την επιφύλαξη και την καχυποψία τους για τις υποχρεωτικές διεργασίες υλοποίησης και για τη χρησιμοποίηση των μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Λέφας, 1942; MacBeath, 2008; Hofman, et al., 2008; Croxford et al., 2009; Vanhoof et al., 2009). Έτσι οι 7 στις 10 κρατούν αρνητική στάση στον τρόπο εφαρμογής με την συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνάς μας να εκτιμά πως η αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ένας θετικός παράγοντας συμμετοχής. Πρακτικές εποπτείας και απόδοσης λόγου σκιαγραφούν τέτοιες στρατηγικές που χαρακτηρίζουν τον επιθεωρητισμό (Hofman et al., 2008), αναλαμβάνοντας οι εκπαιδευτικοί ως επί τω πλείστον ρόλο διεκπεραιωτή για*

τις υποχρεώσεις τους βάσει νόμου (Vanhoof & Petegem, 2007). Η υποχρεωτική ανάμειξη τους στην υλοποίηση του προγράμματος αποδεικνύεται και από τον τρόπο συμμετοχής τους σε αυτό, που για τις περισσότερες πραγματοποιήθηκε με ανάθεση από την προϊσταμένη τους. Μαζί με την υποχρεωτικότητα τα υποκείμενα της έρευνάς μας δηλώνουν σε σημαντικό ποσοστό (84,4%) πως η βεβαιωμένη εφαρμογή ήταν επίσης ένας αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους και λειτούργησαν ανασταλτικά στην προθυμία τους να λάβουν μέρος σε αυτό που κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας. Το ζήτημα της αναγκαστικής συμμετοχής επαληθεύεται, όπως είδαμε, και από τις σχετικές τοποθετήσεις τους στην ανοιχτή ερώτηση. Ζητήματα δυστοκίας σε συνεργατικό επίπεδο βρίσκουμε και στα πορίσματα της έρευνας των (Hall & Noyes, 2009; O' Brien et al., 2015). Κατά τους Hall & Noyes (2009) η ανταγωνιστικότητα εστιάζεται κυρίως στη σχέση μεταξύ νεότερων και παλαιότερων στον εργασιακό χώρο, με τις νεότερες να εμφανίζονται πιο δεκτικές σε ανάλογες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Παρά το έντονο κλίμα αντίδρασης που απασχόλησε την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των ερωτώμενων για τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της ερευνητικής εργασίας μας. Τονίζεται emphaticά, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, ο εντοπισμός των θετικών και αρνητικών σημείων του σχολείου με την ενεργητική δράση τους σε μία προσπάθεια όσμωσης και συνοχής, καθώς ενισχύεται η συλλογική εργασία με την συντριπτική πλειοψηφία να θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά. Η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια προς έναν κοινό σκοπό θεμελιώνουν την καλόπιστη ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών με τη θετική συμβολή στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση το έργο τους, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας. Κοινή συνιστώσα όλων των προσπαθειών διαφαίνεται η κοινή συνύπαρξη προς μία κατεύθυνση εκδημοκρατισμού (Blok et al., 2008) κατά την παραγωγή έργου, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία εκτιμά πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών. Η αυτενέργεια και η συνολική συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας παρουσιάζονται σε ερευνητικές μελέτες σημαντικά στοιχεία της συλλογικής δράσης μέσα από την αυτοαξιολόγηση και για τη μεταξύ τους σχέση (MacBeath, 2001; 2008; Scheerens, 2004; Hall και Noyes, 2009; Gaertnera et al., 2014; Hargreaves, 2014; Harks et al., 2014). Αυτή η τάση ακόμη, ενδεχομένως, δεν έχει επιφέρει ουσιαστικό αποτέλεσμα, καθώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι αυτοαξιολόγηση δε συμβάλλει στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Αναμενόμενη ίσως τοποθέτηση αν αναλογιστούμε τη σύμφωνη γνώμη των περισσότερων για τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την πεποίθηση της πλειοψηφίας του δείγματος για την ύπαρξη ανταγωνιστικότητας μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία.

*Ως προς το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το εάν οι στάσεις των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της διαδικασίας νοηματοδοτούν την ανάγκη τους για ενεργητικό ρόλο και λόγο στη λήψη αποφάσεων για ζωτικής σημασίας ζητήματα που τους αφορούν*, οι νηπιαγωγοί στην έρευνά μας παρουσιάζονται έτοιμοι να συμμετάσχουν σε διεργασίες καταγραφής και αποτίμησης των δεδομένων της σχολικής μονάδας τους με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της, καθώς στην πλειοψηφία τους απάντησαν «ναι» στην ερώτηση «*εάν κρίνετε απαραίτητη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*». Η συντριπτική πλειοψηφία (90,8%) των νηπιαγωγών αντιλαμβάνεται πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και για το λόγο αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε πως η ανάληψη πρωτοβουλιών και ρόλου στο δημόσιο διάλογο για ζητήματα που τους αφορούν εμφανίζονται ως στοιχεία ύψιστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή σε θέματα λειτουργίας του σχολείου ως παράγοντας που δρα θετικά για τη συμμετοχή κατά την πλειοψηφία των ερωτώμενων στην έρευνά μας, προσανατολίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε κοινές δράσεις ομαδικής εργασίας δίνοντάς του ρόλο και λόγο μέσα από την όλη διαδικασία. Όλο αυτό το θετικό πλαίσιο υποστηρίζεται από την επίσης θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης και στη συνεργασία σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς, κυρίως με το σύλλογο γονέων ως έναν από τους κυριότερους εταίρους (Hofman et al., 2009; Παπαγεωργάκης, 2013). Ωστόσο, ερευνητικά πορίσματα εμφανίζουν τη γονική επιλογή ως έναν παράγοντα που δρα ενίοτε ως μηχανισμός ελέγχου των πεπραγμένων των σχολείων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. Παρ' όλα αυτά, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία με την αποτελεσματική συνεργασία του με τους φορείς, τις υπηρεσίες και τις αρχές μόνο θετικά μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό και το διδακτικό - εκπαιδευτικό έργο του σε ευρύτερα διοικητικά και καθοδηγητικά πλαίσια.

Η λογική των εντελλόμενων διεργασιών με την ταυτόχρονη αναζήτηση και εδραίωση της βελτίωσης του σχολείου προκαλεί σύγχυση και αποπροσανατολισμό στο ευρύτερο πλαίσιο στόχων και σκοπών της αυτοαξιολόγησης, συρρικνώνοντας τον

ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με το συμπέρασμά μας αυτό τείνουν να συμφωνούν και πορίσματα σχετικών ερευνών (Hall & Noyes, 2009; O' Brien et al., 2015), δίνοντας στον εν λόγω προβληματισμό έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την κατάληξη μιας τέτοιας διαδικασίας. Η γενικότερη αυτή τάση επιβεβαιώνεται και από την συγκεκριμένη έρευνα με την συντριπτική πλειοψηφία (94,5%) να συμφωνεί με τη δήλωση πως «θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει περισσότερο στις αποφάσεις του σχολείου». Εγκαταλείπονται έτσι, οι συνεργατικές πρακτικές σύμπνοιας και ουσιαστικής συμβολής στα ζητήματα του σχολείου, καθώς αναδεικνύονται ανταγωνιστικές πρακτικές και στάσεις στο εσωτερικό του σχολείου.

**Όσον αφορά το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για το εάν η ύπαρξη σχετικής σχολικής κουλτούρας δρα καταλυτικά στην ενσωμάτωση νέων πρακτικών και δράσεων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης,** αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι η τελική έκθεση της αυτοαξιολόγησης δεν αποτυπώνει την πραγματική εικόνα του σχολείου. Στοιχείο που επισημαίνεται και από την ερευνητική μελέτη των Hall και Noyes (2009) και Plowright (2007). Σ' αυτό το σημείο εντοπίζουμε μία αντιφατική τοποθέτηση, καθώς από την μία πλευρά, τα υποκείμενα της έρευνά μας εκτιμούν ότι η όλη διαδικασία οδηγεί στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων και τον εντοπισμό των αδύναμων, από την άλλη όμως παρουσιάζονται να επισημαίνουν μία αναποτελεσματικότητα, θα λέγαμε, να αποτυπωθεί η πραγματική εικόνα του σχολείου στην τελική έκθεση. Οι περισσότερες, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δεν θεωρούν ότι αποτυπώνεται η πραγματική εικόνα του νηπιαγωγείου με την τελική έκθεση της αυτοαξιολόγησης. Από την μία επισήμανση δεδομένων που θα μπορούσαν βάσει της πραγματικής εικόνας του σχολείου να κινητροδοτήσουν τους εκπαιδευτικούς σε ενέργειες βελτίωσης και από την άλλη η μη δυνατότητα ορθής καταγραφής αυτής της πραγματικότητας. Όσο κι αν προκαλεί ενδιαφέρον για τη θέση τους αυτή, επισημαίνεται εδώ, ως επακόλουθο, η έλλειψη σχετικής κουλτούρας, οργανωμένης συλλογής δεδομένων π.χ. ημερολόγιο, ομαδοποίησης και καταγραφής των στοιχείων για την ανάπτυξη οργανωμένων και συντονισμένων δράσεων όπως εμπεριέχονται στη δομή της αυτοαξιολόγησης. Ένα σύνολο αξιών και στάσεων απαραίτητων για την συλλογική δράση προς έναν κοινό σκοπό βελτίωσης και ανάπτυξης που οριοθετούν την κουλτούρα του κάθε σχολείου (Ryan et al., 2007; Swaffield & MacBeath, 2007; Plowright, 2007; Hofman et al., 2009; Μπαγάκης & Σκιά, 2015).

Την τοποθέτησή μας αυτή επιβεβαιώνουν τα ίδια τα υποκείμενα με τη δήλωσή τους απαντώντας σε συναφή ερωτήματα και υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη σχετικής



κουλτούρας δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (65,4%) και σε αντίθετη περίπτωση θα αποτελούσε θετικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους (70,6%). Σ' αυτό το πλαίσιο μπορούμε να ισχυριστούμε πως η ανάγκη τους για σχετική ενημέρωση ήταν εμφανής. Ο τομέας της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης επισημαίνεται σε πρόσφατες έρευνες ως καταλυτικός για την εφαρμογή της σε όλα τα στάδια ανάπτυξης της διαδικασίας (Swaffield & MacBeath, 2006; Plowright, 2007; Vanhoof et al., 2009; Bangs & MacBeath, 2012; Karagiorgi et al., 2015), καθώς οδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό σε αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης στη συνολική συμμετοχή τους. Οι περισσότερες υποστηρίζουν πως δεν προηγήθηκε ενημέρωση και από το μικρότερο ποσοστό που έκριναν πως ενημερώθηκαν σχετικά, το μεγαλύτερο ποσοστό δεν την θεωρεί επαρκή. Άλλωστε, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, το βάρος μίας τόσο απαιτητικής καθοδήγησης σε παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο, το επωμίστηκαν οι προϊσταμένες και όχι ένας οργανωμένος και υποστηρικτικός φορέας. Τη σημασία της ενημέρωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών συναντάμε στους O' Brien et al. (2015), καθώς η ενημέρωση περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανησυχία τους για τη διαθεσιμότητα χρόνου για τη συστηματική συμμετοχή τους στη διαδικασία.

*Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα και το αν η αυτοαξιολόγηση διαμορφώνει συνθήκες αναβάθμισης τους εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την βελτίωση της σχολικής μονάδας*, βλέπουμε από την έρευνά μας ότι η ανατροφοδότηση ως στοιχείο προώθησης της γνώσης συναντάται ερευνητικά ως δομικό στοιχείο τη μάθησης κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Swaffield & MacBeath, 2006; MacBeath 2007). Ένα σημαντικό ποσοστό των νηπιαγωγών παρουσιάζει την ανατροφοδότηση του έργου τους ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες θετικής επιρροής για τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση (Γράφημα 22), κάτι που επισημαίνεται και στις δηλώσεις τους στη ανοιχτή ερώτηση, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η θετική στάση των υποκειμένων στην έρευνά μας, για την ανατροφοδότηση του έργου τους επαληθεύεται με το εύρημά μας για την άποψή τους σχετικά με την ανάγκη μίας συνολικής εικόνας του σχολείου τους, άποψη στην οποία συμφωνούν οι περισσότερες ερωτώμενες. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η θέση τους για την καλύτερη ανταπόκριση στα καθήκοντά τους όταν λειτουργούν συνεργατικά, καθώς συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό με αυτή τη δήλωση σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτές οι συνεργατικές σχέσεις εξυπηρετούν την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την επίλυση προβλημάτων και την αυτομόρφωση, καθώς οι ενέργειές τους στοχεύουν στη βελτίωση (Swaffield &

MacBeath, 2006; Plowright, 2007; MacBeath, 2008; Bangs & MacBeath, 2012; Swaffield, 2015). Αυτό επαληθεύεται από το εύρημά μας που δείχνει πως για ένα σημαντικό ποσοστό η βελτίωση της σχολικής μονάδας είναι θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την άποψη αυτή, το εκπαιδευτικό έργο τους ενισχύεται με την καταγραφή και αποτίμηση των στοιχείων λειτουργίας της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Αν και κατά τον Παπακωνσταντίνου (2005) μία τέτοια προσέγγιση ελλοχεύει διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού κι όχι βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή τους για τη μη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου. Με μικρή διαφορά υπερτερεί η θέση των νηπιαγωγών που δεν εκτιμούν ότι λειτουργεί η αυτοαξιολόγηση ενισχυτικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν, επίσης, οι δηλώσεις τους στο ποιοτικό μέρος της έρευνας που εντοπίζονται δυσκολίες συνεργασίας και κοινού σκοπού. Συγκεκριμένα, η εστίαση του προβληματισμού τους έγκειται στη σχέση προϊσταμένης και λοιπού διδακτικού προσωπικού, τη μεταξύ τους συνεργασία και το δίπολο κοινός σκοπός- προσωπικές προσδοκίες. Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη θετική έκβαση ανάπτυξης και υλοποίησης προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα (Swaffield & MacBeath, 2006; Plowright, 2007; Hall & Noyes, 2009; O' Brien et al., 2015). Κυρίως η προσανατολισμένη στη μάθηση και την ανατροφοδότηση διαμορφώνοντας το σχολείο έναν οργανισμό πολιτισμικής κουλτούρας σε έναν επαγγελματικό διάλογο (Plowright, 2007; Swaffield, 2015) εντός σχολικού πλαισίου αλλά και εκτός σε ευρύτερο εθνικό πλαίσιο. Παρ' όλο που είδαμε σε προηγούμενο εύρημα της έρευνας ότι συνεπικουρεί στην καταγραφή των δεδομένων για τη βελτίωση του σχολείου και του έργου τους και ενισχύει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εν τούτοις, δεν εκτιμούν ότι λειτουργεί βελτιωτικά στο εσωτερικό κλίμα του σχολείου. Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης, πως ενώ θεωρούν ότι αναβαθμίζεται ο ρόλος τους και επιζητούν περισσότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, εν τούτοις δεν αισθάνονται ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αντιθέτως, έρευνες στο διεθνή χώρο εμφανίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μία διαδικασία που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2005; MacBeath, 2008; Schildkamp et al., 2009).

Για ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της έρευνας η αυτοαξιολόγηση δεν τους οδηγεί σε διαδικασίες επιμόρφωσης. Ενδιαφέρον, επίσης, προκαλεί ότι για την πλειοψηφία των υποκειμένων η αυτοαξιολόγηση δεν ενισχύει τη βελτίωση των

μαθητικών επιτευγμάτων. Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά αποτελέσματα και στο γενικότερο πλαίσιο της βελτίωσης του σχολείου, οι μαθητικές επιδόσεις, αποτελούν βασικό άξονα στον παραπάνω τομέα. Όμως, δεν συναντάται πάντα η θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης με τη βελτίωσή τους, καθώς εντοπίζονται αντιφατικά πορίσματα σε σχετικές μελέτες. Υπό το πρίσμα αυτό η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν συναρτάται με τις μαθητικές επιδόσεις.

*Στο 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το κατά πόσο η έλλειψη εμπιστοσύνης σε ρυθμιστικούς κανόνες «από πάνω προς τα κάτω» σηματοδοτούν την ανάγκη αλλαγής εκπαιδευτικής πολιτικής, η έρευνα έδειξε ότι η υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με συνέπεια τον ενδοιασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας στην όλη διαδικασία, επιβεβαιώνεται και με την συντριπτική πλειοψηφία (90,8%) να δηλώνει πως αυξάνεται το άγχος τους υπό αυτές τις καταστάσεις. Εύρημα που συνάδει με πορίσματα διεθνών ερευνών (Hofman et al., 2008; MacBeath, 2008; Hall & Noyes, 2009; Karagiorgi et al., 2015). Ασφαλώς, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι συμφωνούν με τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την ατομική αξιολόγησή τους, όπως προαναφέραμε, τότε επικεντρώνεται εμφανώς η συναισθηματική διακύμανσή τους στην αποτίμηση του έργου τους όπως συναντάμε και σε σχετικές διεθνείς έρευνες. Το Π.Δ. 152/13 έδωσε άλλη διάσταση στον ήδη προβληματισμό τους. Η παράλληλη ισχύ του με την ήδη επιβεβλημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, μετέτρεψε το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του προγράμματος σε διαδικασία «καθηκοντολογίου», αποτιμώντας με κριτήρια «από πάνω προς τα κάτω/top-down» την ποιότητα της παροχής του εκπαιδευτικού έργου και όχι σε πρακτική εκ των έσω για ένα σχολείο που μαθαίνει (Μπαγάκης κ.ά. 2007) με τάση τη βελτίωσή του (McNamara et al., 2011, Janssens & Amelsvoort, 2008; Hofman et al., 2008). Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος της παρούσας έρευνας, τείνει προς την επιφύλαξή τους έναντι τέτοιων πρακτικών, καθώς συμφωνούν ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης του τρόπου εφαρμογής «από πάνω προς τα κάτω» ήταν ένας αρνητικός παράγοντας να συμμετάσχουν στην αυτοαξιολογική διαδικασία. Η σημασία που δίνεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις top – down πρακτικές του υπουργείου, επισημαίνεται και από τα στοιχεία των ποιοτικών δεδομένων της υφιστάμενης ερευνητικής μελέτης στην ανοιχτή ερώτηση, που εστιάζουν στο εν λόγω ζήτημα. Η προβληματική για τις top – down διαδικασίες σε σχέση με τις bottom up στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και όχι μόνο, βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής έρευνας καθώς απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο και διχάζει φορείς και*

θεσμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο (Croxford et al., 2009; Hopkins et al., 2014). Κατά τους Hofman et al. (2008) υπό αυτό το κλίμα το διδακτικό προσωπικό καταβάλλεται από άγχος, καθώς επωμίζεται επιπλέον εργασία εξαιτίας των εξωτερικών πιέσεων για βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις. Σε αυτό το σημείο ο παράγοντας χρόνος καθορίζει αναπόφευκτα την όλη δράση τους και την αποτελεσματικότητα της (Hall & Noyes, 2009; Va'zquez & Gairi'n 2014; Karagiorgi et al, 2015; O' Brien et al., 2015). Κατά τους O' Brien et al. (2015) η εξοικονόμηση χρόνου αποτελεί σημαντική δυσκολία συμμετοχής σε μία τέτοια διαδικασία. Στην ίδια άποψη κυμαίνεται και η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας που δηλώνουν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης πλην του αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σημαντικό εκτιμάται το εύρημά μας, σύμφωνα με το οποίο, σε επίσης μεγάλο ποσοστό, η άποψή τους για την αγνόηση των προβληματισμών τους από τους ιθύνοντες κρίνεται ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους. Όλα αυτά τα δεδομένα παραθέτουν την αντίθετη στάση τους για την υποχρεωτική εφαρμογή της. Άλλωστε η σύμφωνη γνώμη του 76,2% για ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής ως έναν θετικό παράγοντα συμμετοχής, ναι μεν σκιαγραφεί την δυσανασχέτησή τους για επιβεβλημένες πρακτικές, καταδεικνύει δε την επιθυμία τους για δράσεις βασισμένες στο σχολείο, ως συνέπεια δημοκρατικών διαδικασιών και όχι νομοθετικών διατάξεων υπό τη μορφή κυρώσεων.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματά μας για την υποχρεωτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης και τη βεβαιωμένη εφαρμογή της σε συνάρτηση με την ανάγκη τους για να ακουστούν οι απόψεις τους (Plowright, 2007; MacBeath, 2008; Hall & Noyes, 2009) διακριβώσαμε την επιφυλακτική στάση τους σε όλο αυτό το πλέγμα ενεργειών που κλήθηκαν να ανταποκριθούν. Γίνεται αντιληπτό πως η επιφυλακτικότητα με την έλλειψη εμπιστοσύνης (Swaffield, 2015) σε αυτά τα συστήματα συγκεντρωτικού τύπου, οδηγεί σε άγχος και άρνηση ενόψει της όποιας αποτίμησης του παραγόμενου έργου τους. Κάτω από τέτοιες ασταθείς συνθήκες νομοθετικών ρυθμίσεων και στρατηγικών η επιρροή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στις κατευθυντήριες γραμμές δράσης του κλάδου. Λαμβάνοντας άλλοτε ρόλο συνεργατικό κι άλλοτε αντιπαραθετικό απέναντι σε ανάλογες πρακτικές (Hall & Noyes, 2009; Bangs & MacBeath, 2012). Στην έρευνά μας τονίζεται σε υψηλό ποσοστό (Πίνακας 3), η επίδραση των εκπροσώπων ως ένας σημαντικός παράγοντας στην αρνητική στάση τους για συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης .

## 5.2. Προτάσεις

Μία διερεύνηση σε πρακτικές και τομείς της διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου αλλά και φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα αποσαφήνιζε ζητήματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις στρατηγικές και τις διαδικασίες των κέντρων λήψης αποφάσεων, εφόσον η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βρίσκεται σε υβριδικό στάδιο στη χώρα μας και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει σχετική εμπειρία.

Προς αυτή την κατεύθυνση και βάσει των συμπερασμάτων προτείνονται τα εξής:

- Διερεύνηση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους σε τομείς του προγράμματος. Θα υπάρχει η δυνατότητα αποσαφήνισης των λόγων συμμετοχής τους και του τρόπου συνεργασίας με προοπτική την επιμορφωτική αναβάθμιση τους και την επαγγελματική ανάπτυξη τους.
- Περισσότερη μελέτη σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους κατά τη συμμετοχή τους σε συλλογικές δράσεις.
- Καταγραφή των απόψεών τους για τους τομείς που θα μπορούσαν να κρίνουν ότι υπόκεινται σε αξιολογική διαδικασία βάσει των πεπραγμένων τους στην τελική έκθεση του σχολείου τους.
- Μελέτη των διαδικασιών που πιστεύουν ότι δημιουργούνται πρότυπα και κατασκευάζονται ταυτότητες. Μία περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού επιρροής της υλοποίησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης π.χ. στις συνεργατικές σχέσεις τους εντός και εκτός σχολείου, στην αξιοποίηση της τελικής έκθεσης κ.α., θα βοηθούσε στην επισήμανση της παραγωγής και αναπαραγωγής ρόλων μέσα από το συμβολικό έλεγχο που πραγματώνεται από τους αρμόδιους φορείς και θεσμούς.
- Συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών με τις σχετικές εγκύκλιους του διοικητικού πλαισίου. Θα ήταν ενδιαφέρον να εντοπιστούν τα πεδία βελτίωσης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, έτσι όπως εκπαιδεύονται οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο και ο τρόπος διοχέτευσης αυτών των πεδίων από την διοικητική δομή μέσω νομοθετικών διατάξεων.
- Διερεύνηση των πεδίων που αποτελούν το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων αναδεικνύοντας τομείς της διαφορετικότητάς τους.

Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να εντοπιστούν και να μελετηθούν τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν τα πολιτιστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε σχολείου που τα διαφοροποιεί μεταξύ τους.

- Περισσότερη διερεύνηση των παραμέτρων για ζητήματα συναισθηματικού τύπου των εκπαιδευτικών μέσα από ρυθμιστικές πρακτικές των σχολείων και των εμπλεκόμενων φορέων. Αυτό θα βοηθήσει στον εντοπισμό των ζητημάτων που επιφορτίζουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς, αυξάνοντας το άγχος τους και την επιφυλακτικότητά τους, όταν καλούνται να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση με πιεστικές κατευθυντήριες γραμμές της προϊσταμένης αρχής.
- Έμφαση στους παράγοντες που διαμορφώνουν συνθήκες σχετικής σχολικής κουλτούρας καταγραφής και αποτίμησης των δεδομένων του σχολείου.
- Εμβάθυνση σε λόγους για την έλλειψη χρόνου υλοποίησης σε νηπιαγωγείο συγκριτικά με το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμά του.
- Διερεύνηση των ομάδων ευθύνης για το σχεδιασμό και την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης. Είναι ενδιαφέρον να ερευνηθούν ποιοι αποτελούν την ομάδα υποστήριξης προς τα σχολεία για την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. σε τομείς όπως π.χ. ενημέρωσης, ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο υπουργείο και το σχολείο, προκειμένου να αποσαφηνιστούν σε βάθος οι λόγοι επιτυχούς ή ανεπιτυχούς έκβασης.

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### Πηγές-Νομοθετικές διατάξεις

Ν. 1566/85 *«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»*

Ν. 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»*

Ν. 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*

### Π.Δ.

Π.Δ. 152/5-11-2013 *«Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*

### ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Εγκύκλιος 32773/Γ1/6-3-2014 *« Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 – Διαδικασίες»*

Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013 *«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας Π. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (ερευνητικά δεδομένα). *20<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm> (17-03-2015).

Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας-σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Απόψεις Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για τις σπουδές από Απόσταση στο Α. Λιοναράκης (επιμ), *3rd International Conference on Open and Distance Learning, Applications of Pedagogy and Technology*, σελ. 221-234. Αθήνα: Προπομπός.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση *Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων 1(13)*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/> (15-03-2015).

Εφραιμίδης, Π. (XX). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη*, σελ.1-11. Ανακτήθηκε από: [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_89-90/pdf/011.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf) (16-03-2015).

Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, σελ. 391- 435. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_defk\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_391\\_436.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf) (18-02-2015).

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Καλτσούνη Ν. Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2012). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.61, <http://www.uth.gr/tovima/periexomena.htm>.

Καραζιτιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κασιμάτη, Αικ., Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών. *2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σελ.1-10. Ανακτήθηκε από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers.html> (15-03-2015).

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf) (15-01-2015).

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. [*Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*]. Λέφας Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Οργανισμός εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων – Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μουτζούρη, Ειρ., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σελ.34-45. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/034-045.pdf> (18-04-2015).

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαγάκης, Γ., & Σκιά Κ. (2015). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπάλιου, Ε. (2011). Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου. Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αθήνα.

Μπέλλας, Θ. (1993). *Μεθοδολογία της Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας*. Γιάννινα.: Αυτοέκδοση.

Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του Διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική Διατριβή), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο - Κριτική ανάλυση-Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία : Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου Ζ. (2001). Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα στις χώρες της Ε.Ε.: Η εσωτερική της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 238-249). Αθήνα :Μεταίχμιο.

Σαΐτη, Α. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, ΕΚΠΑ, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10795/1099> (15-03-2015).

Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση, και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Τσατσαρώνη, Α., & Κότσιρα, Α. (2001). «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»: Μεθοδολογία της μελέτης για την αποτίμηση του προτύπου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 196-205). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρη, Δ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – ερευνητικές διαπιστώσεις και πρακτικές*, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα». Αθήνα.

Τσακίρη, Δ. (2010). *Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό*. Στο Κουλαϊδής Β. & Τσατσαρώνη Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 225-269). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2006). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα : Ατραπός.

Υ.ΠΑΙ.Π.Θ. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του, (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών, ανθρώπινου δυναμικού)*. Ανακτήθηκε από: <http://www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf> (10-01-2015).

ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ. (2011). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε από: [http://dipe.ait.sch.gr/old%20site%20prin%202014/old%20site/files/prot\\_TOMOS%20I.pdf](http://dipe.ait.sch.gr/old%20site%20prin%202014/old%20site/files/prot_TOMOS%20I.pdf) (10-10-2014).

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 61-69). Αθήνα :Μεταίχμιο.

Χαρίσης, Α. (χχ). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου-αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf> (15-03-2015).

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), 201-219.

### **Ξενόγλωσσες**

Baartman, K. J. L., Prins, J. F., Kirschner, A. P., & Vleuten, C. (2007). determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258–281.

- Bangs J. & MacBeath J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38 (2), 331-343.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, (επιμ.- μτφ Α.-Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model, *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (επιμ. – μτφ. Β. Βασιλίου – Παπαγεωργίου, Δ. Βεργίδης, Β. Γιαλαμάς, Χ. Κοσμίδου, Β. Κουλαϊδής, Γ. Μπαγάκης, Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα, Δ. Χασάπης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (επιμ.- μτφ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Croxford L., Grek S., & Shaik F. J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self - evaluation within and beyond the country, *Journal of Education Policy*, 24 (2), 179-193.
- Education Bureau. (2013). School Self-evaluation Manual. Ανακτήθηκε από: [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/quality-assurance-framework/sse/SSE\\_Manual\\_Eng.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/quality-assurance-framework/sse/SSE_Manual_Eng.pdf) (10-01-2015).
- Ehren M., Perryman J., & Shackleton N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26 (2), 296-327.
- Gaertner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 489-508. Ανακτήθηκε από: [10.1080/09243453.2013.811089](https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089) (27-07-2015).
- Hallinger, P. & Heck H. R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and

learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27. Ανακτήθηκε από: [10.1080/09243453.2010.536322](https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322) (27-07-2015).

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, H. D. (2014). A self-improving school system and its potential for reducing inequality. *Oxford Review of Education*, 40(6), 696-714. Ανακτήθηκε από: [10.1080/03054985.2014.979014](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.979014) (27-07-2015).

Hofman, H. R., Dijkstra, J. N., & Hofman H. W. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (1), 47-62.

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 269-290, Doi: [10.1080/01443410.2013.785384](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785384) (28-07-2015).

Hopkins D., Stringfield S., Harris A., Stoll L., & Mackay T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (2), 257-281.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, (επιμέλεια-μετάφραση. Κ.Τζάνοε Τζώρτζη). Αθήνα : Δαρδανός.

Janssens, F. & Amelvoort van, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23.

Kapachtsi,V. & Kakana, D.-M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern schoolenvironments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3(3), 58-64.

Karagiorgi, Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C. & Georghiades, P. (2015). Emergent data-driven approaches to school improvement: The journey of three schools through self-evaluation. *Improving Schools* 1–14. DOI: 10.1177/1365480214566914 (27-07-2015).

MacBeath J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (4), 385-399.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο* (επιμ. – μτφ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McKee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 275-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[McNamara, G., O' Hara, J., Lisi, L. P., & Davidsdottir, S. \(2011\). Operationalising self-evaluation in schools: experiences of Ireland and Iceland. \*Irish Educational Studies\*, 30 \(1\), 63-82.](#)

McNamara, G., & O' Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation- the chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-287.

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), 57-71.

O' Brien S., McNamara G., & O'Hara, J. (2015). Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educ Asse Eval Acc, Springer Science+Business Media New York*, Doi 10.1007/s11092-015-9218-5 (28-07-2015).

Ozga J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79 (2), 292–309.

Ozga J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 149-162.

Plowright D. (2007), Self-evaluation and Ofsted Inspection. *Developing an Integrative Model of School Improvement*, 35 (3) 373–393.

Ryan, K., Chandler, M., & Samuels, M. (2007). What should school – based evaluation look like. *Studies in Educational Evaluation* 33, 197–212.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 105-124.

Schildkamp K., Poortman C., & Handelzalts A., (2015). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Routledge. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192> (27-7-2015).

[Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. \(2009\). 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.](#)

Sifakakis P., Tsatsaroni A., Sarakinioti A., & Kourou M. (2015). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*. Ανακτήθηκε από: DOI: [10.1080/00220620.2015.1040377](https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040377) (25-07-2015).

Swaffield S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools* © SAGE Publications 7 (3), 267–278, Doi: 10.1177/1365480204049340 (15-03-2015).

Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership & Management, Formerly School Organisation*, 28 (4), 323-336.

Swaffield., S., & MacBeath J. (2006). Embedding Learning How to Learn in school policy: the challenge for leadership. *Research Papers in Education*, 21 (02), 201-215.

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal Education*, 35(2), 239-252.

Swaffield, S. (2015). Support and challenge for school leaders: Headteachers' perceptions of school improvement partners. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 61–76.

Vanhoof, J., & Petegem, P. V. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101–119.

Vanhoof, J., Petegem, P. V., & Maeyer, S.D. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21–28.

Vanhoof, J., Petegem V. P., Verhoeven, C. J. & Buvens, I. (2009). Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School. *Leaders Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 667-686. Ανακτήθηκε από: Doi: 10.1177/1741143209339653 (27-07-2015).

Vázquez. Inés M., & Gairín J. (2014). Institutional self-evaluation and change in educational centres. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17 (3) 327-352.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### *Γραφήματα*

**Γράφημα 1:** Ποσοστιαία κατανομή της ηλικίας του δείγματος (σ. 63 ).

**Γράφημα 2:** Θέση υπηρετήσης νηπιαγωγών σε ποσοστά (σ. 64).

**Γράφημα 3:** Χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων (σ. 65).

**Γράφημα 4:** Περιοχή σχολείου(αστικό, ημιαστικό, αγροτικό (σ.65 ).

**Γράφημα 5:** Επιστημονικά προσόντα νηπιαγωγών (σ. 66).

**Γράφημα 6:** Κατανομή κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (σ. 67 ).

**Γράφημα 7:** Κατανομή κτήσης διδακτορικού τίτλου (σ. 67).

**Γράφημα 8:** Απόψεις για το βαθμό αναγκαιότητας της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο (σ. 68).

**Γράφημα 9:** Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων (σ. 69).

**Γράφημα 10:** Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επισήμανση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας (σ .69 ).

**Γράφημα 11:** Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο (σ. 70).

**Γράφημα 12:** Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολογησης (σ. 71 ).

**Γράφημα 13:** Βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολογησης (σ. 72 ).

**Γράφημα 14:** Συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολογησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (σ. 73).

**Γράφημα 15:** Συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολογησης στη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς (σ. 73).

**Γράφημα 16:** Επάρκεια ενημέρωσης για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 75).

**Γράφημα 17:** Βαθμός αποτύπωσης της πραγματικής εικόνας του Νηπιαγωγείου μέσω της τελικής έκθεσης (σ.76 ).

**Γράφημα 18:** Η υποχρεωτικότητα από το υπουργείο ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ.77 ).

**Γράφημα 19:** Η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης ως αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ.78 ).

**Γράφημα 20:** Ραβδόγραμμα κατανομής του βαθμού συμφωνίας για το εάν η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης «από πάνω προς τα κάτω» είναι αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους σε αυτή (σ. 80).

**Γράφημα 21:** Η ενδεχόμενη σύνδεση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως ένας αρνητικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 80).

**Γράφημα 22:** Η ανάγκη για ανατροφοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 81).

**Γράφημα 23:** Η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 82).

**Γράφημα 24:** Η βελτίωση της σχολικής μονάδας ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 82).

**Γράφημα 25:** Η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως θετικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 83).

**Γράφημα 26:** Αποτύπωση της απάντησης αναφορικά με την ενίσχυση της βελτίωσης των μαθητικών επιτευγμάτων μέσω της συμμετοχής τους στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 84).

**Γράφημα 27:** Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας για το εάν η έλλειψη σχετικής κουλτούρας δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σ. 85).

**Γράφημα 28:** Σχηματική απεικόνιση του βαθμού συμφωνίας για την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών από τους ιθύνοντες (σ. 85).

**Γράφημα 29:** Βαθμός συμφωνίας για την αύξηση του άγχους του εκπαιδευτικού κατά την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμμετοχή του στην αυτοαξιολόγηση (σ. 86).

**Γράφημα 30:** Αποτύπωση των απόψεων που έχουν για περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου (σ. 87).

**Γράφημα 31:** Αποτύπωση της επάρκειας του χρόνου για περαιτέρω δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος (σ. 88).

**Γράφημα 32:** Απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σ. 88).

**Γράφημα 33:** Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά από τους συναδέλφους του (σ. 89).

**Γράφημα 34:** Καταγραφή του βαθμού συμφωνίας στην ερώτηση εάν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (σ. 90).

**Γράφημα 35:** Καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών για την ανάγκη μιας συνολικής εικόνας του σχολείου τους για την βελτιωτική πορεία του εκπαιδευτικού έργου τους (σ. 91 ).

**Γράφημα 36:** Αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας των ερωτηθέντων για το γεγονός ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας οδηγούνται σε διαδικασίες επιμόρφωσης (σ. 92 ).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### *Συνοδευτική Επιστολή*

Αγαπητοί/τές συνάδελφοι/σες,

Σας στέλνω προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου εργασίας - διπλωματικής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με θέμα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» και σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Κινούμαι τόσο **στο πλαίσιο της δεοντολογίας** μιας εκπαιδευτικής έρευνας εξασφαλίζοντας την ανωνυμία ως έγκυρο στοιχείο της (πραγματικό δείγμα) όσο και **στο σεβασμό μου προς όλους/όλες σας** για την πολύτιμη βοήθειά σας.

**Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι στη διάθεσή σας μετά την επεξεργασία των στοιχείων.**

Το ερωτηματολόγιο είναι σε ηλεκτρονική φόρμα.

Ο σύνδεσμος για τη φόρμα είναι:

[https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send_form)

Με εκτίμηση

Αργύτη Ιωάννα

(μεταπτυχιακή φοιτήτρια)

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### *Συμπληρωματικές Διευκρινίσεις*

Αγαπητοί/τές συνάδελφοι/σες,

Σε προηγούμενη επικοινωνία μας σας έστειλα προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί μέρος της **ερευνητικής μου εργασίας - διπλωματικής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών** του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με θέμα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» και **σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.**

**Επειδή όμως κάποιες συναδέλφισσες με ενημέρωσαν ότι αντιμετώπισαν πρόβλημα στην υποβολή του ερωτηματολογίου, σας ξαναστέλνω το σύνδεσμο για τη φόρμα διευκρινίζοντας τα εξής:**

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Όταν το συμπληρώσετε και πατήσετε υποβολή (κατά την υποβολή **κλείνει η φόρμα**), τα στοιχεία αποθηκεύονται σε excel χωρίς να φαίνεται από πού έχει συμπληρωθεί (φυσικά ούτε στο e-mail μου υπάρχει απαντητική ενέργεια). Κινούμαι τόσο **στο πλαίσιο της δεοντολογίας** μιας εκπαιδευτικής έρευνας εξασφαλίζοντας την ανωνυμία ως έγκυρο στοιχείο της (πραγματικό δείγμα) όσο και **στο σεβασμό μου προς όλους/όλες σας** για την πολύτιμη βοήθειά σας.

**Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι στη διάθεσή σας μετά την επεξεργασία των στοιχείων.**

Το ερωτηματολόγιο είναι σε ηλεκτρονική φόρμα.

Ο σύνδεσμος για τη φόρμα είναι:

[https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1fLcYSpQ41NjiTwHfZR4ToHBbHhhtVwcZJPqVQ8vI7gE/viewform?usp=send_form)

Σημ.:Σε περίπτωση που κατά την υποβολή διαπιστώσετε ότι δεν έκλεισε η φόρμα σας παρακαλώ να προσπαθήσετε ξανά και σας ζητώ συγγνώμη για την όποια ταλαιπωρία.

Με εκτίμηση

Αργύτη Ιωάννα

(μεταπτυχιακή φοιτήτρια)

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Συμπληρώνεται από Νηπιαγωγούς)

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο επιστημονικής έρευνας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σας παρακαλώ να σημειώσετε με ένα ✓ την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο ή αν χρειάζεται συμπληρώστε την απάντησή σας. Ημερομηνία συμπλήρωσης: ...../...../.....

### A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα
2. ΗΛΙΚΙΑ: 20-30  30-40  40-50  50-60
3. ΝΟΜΟΣ: .....
4. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-7  8-14  15-21  22-28  29-35
5. ΥΠΗΡΕΤΩ ΩΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: Ναι  Όχι
6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΓΡΟΤΙΚΗ (<1999)  ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ( 2000-9999)   
ΑΣΤΙΚΗ (>9999)
7. ΣΠΟΥΔΕΣ: Άλλο πτυχίο ΑΕΙ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

### B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

8. Κρίνετε απαραίτητη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;  
Ναι  Όχι
9. Αν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό από τους παρακάτω τομείς πιστεύετε ότι συμβάλλει;

Τομείς συμβολής της αυτοαξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
A. Στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων της σχολικής μονάδας				
B. Στην επισήμανση αδυναμιών της σχολικής μονάδας				
Γ. Στην ενίσχυση δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο				
Δ. Στην αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών				
E. Στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας				
Z. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού				
H. Στη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς (δήμοι, κ.α)				
Θ. Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά				
I. Σε άλλο /ποιο; (αναφέρετε) .....				

**10. Συμμετείχατε στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με :**

Δική σας συναίνεση  Με ανάθεση από την Προϊσταμένη

**11. Προηγήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης ; Ναι**

Όχι

**11.α. Αν ΝΑΙ, από πού<sup>3</sup> :**

από την Σχολική Σύμβουλο;  από το Διευθυντή Εκπαίδευσης;  από την Προϊσταμένη;

από άλλον;  (αναφέρετε).....

**11.β. Πόσο επαρκής ήταν η ενημέρωσή σας;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**12. Θεωρείτε ότι η τελική έκθεση αποτυπώνει την πραγματική εικόνα του Νηπιαγωγείου;**

Καθόλου  Λίγο  Πολύ  Πάρα πολύ

**13. Πόσο συμφωνείτε με τους παρακάτω παράγοντες για συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση;**

Θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά οι παρακάτω παράγοντες;	συμφωνώ πολύ	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ πολύ
Α.. Η υποχρεωτικότητα από το υπουργείο				
Β. Η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης				
Γ. Η βεβιασμένη εφαρμογή της				
Δ. Η επίδραση των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών				
Ε. Η αγνόηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών από τους ιθύνοντες				
ΣΤ. Η ενδεχόμενη σύνδεση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού				

<sup>3</sup> Μπορείτε να δηλώσετε παραπάνω από μία απάντηση.

Z. Η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης «από πάνω προς τα κάτω»				
H. Άλλο (αναφέρετε).....				

**14. Πόσο συμφωνείτε με τους παρακάτω παράγοντες για συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση;**

Θεωρείτε ότι επηρεάζουν θετικά οι παρακάτω παράγοντες;	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	διαφωνώ	Διαφωνώ έντονα
A. Η ανάγκη για ανατροφοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού				
B. Η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας				
Γ. Η βελτίωση της σχολικής μονάδας μου				
Δ. Η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης				
E. Η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής				
Z. Άλλο (αναφέρετε).....				

**15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε μία τέτοια διαδικασία θα λειτουργήσει**

**ενισχυτικά στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων;**

Καθόλου     Λίγο     Πολύ     Πάρα πολύ

**16. Σε ποιο βαθμό η έλλειψη σχετικής σχολικής κουλτούρας δυσχεραίνει τη συμμετοχή σας**

**στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;**

Καθόλου     Λίγο     Πολύ     Πάρα πολύ



**17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης**

Δηλώσεις:	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ έντονα
A. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή στην εκάστοτε σχολική μονάδα				
B. Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση αυξάνει το άγχος του εκπαιδευτικού κατά την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία				
Γ. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει περισσότερο στις αποφάσεις του σχολείου				
Δ. Δεν επαρκεί ο χρόνος για περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις πλην του αναλυτικού προγράμματος				
Ε. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού				
ΣΤ. Ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά από τους συναδέλφους του				
Z. Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στα καθήκοντά του όταν λειτουργεί συνεργατικά (σε ομάδα, ανταλλαγή ιδεών, κ.α.) στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης				
Η. Έχει ανάγκη από μία συνολική εικόνα του σχολείου του για την βελτιωτική πορεία του εκπαιδευτικού έργου του μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης				
Ι. Οδηγείται σε διαδικασίες επιμόρφωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης				

**18. Τι άλλο θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που υλοποιήθηκε στο σχολείο σας.**

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που διαθέσατε και  
την πολύτιμη βοήθειά σας.  
Αργύτη Ιωάννα