

## **Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ): Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες.**

**Βασιλείου Δημήτριος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.sc, M.ed, Υποψήφιος διδάκτορας  
dvas1411@gmail.com

**Μπαγάκης Γεώργιος**

Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
gbag@otenet.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αξιοποίηση της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες για την ΑΣΜ στο παρελθόν (2010-2014). Με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού Λυκείου, προκειμένου να αντιληφθούμε τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ και μέσω αυτών τις δεξιότητες που μπορεί να διαθέτουν, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα νέο πρόγραμμα ΑΣΜ. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ κρίνεται διεκπεραιωτική, χωρίς να αναδεικνύεται η σημασία της ΑΣΜ για τη σχολική βελτίωση, καθώς οι δεξιότητες που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Φαίνεται ότι εκτέλεσαν απλά τις οδηγίες που εστάλησαν, αφού δεν διέθεταν ιδιαίτερες γνώσεις, για να κατασκευάσουν δικά τους εργαλεία, που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική πολιτική, σχολική βελτίωση.

### **Εισαγωγή**

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

Λαμβάνοντας υπόψη ότι έχουν μεσολαβήσει εννέα χρόνια από την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής της ΑΣΜ, πέντε χρόνια, στα οποία έχει σταματήσει η οποιαδήποτε διαδικασία ΑΣΜ, την απαξίωσή της, αλλά και την επαναφορά του ζητήματος από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ιδιαίτερα τη φετινή σχολική χρονιά (2019-20), και θεωρώντας ότι οδεύουμε προς την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ κατά την επόμενη σχολική χρονιά, θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενες διαδικασίες και μέσω αυτών τις δεξιότητες που μπορεί να διαθέτουν, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα νέο πρόγραμμα ΑΣΜ. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Βασιλείου, 2018), στο πλαίσιο της οποίας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αναγκαιότητα και οι προοπτικές εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προτιμήσαμε να εστιάσουμε σε ένα Πειραματικό σχολείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό συμμετείχαν σε διαδικασίες ΑΣΜ και αξιολογήθηκαν και οι ίδιοι. Εξάλλου, με το άρθρο 50 του Ν. 3966 (24/05/2011), προβλέπεται η συστηματική εσωτερική

και εξωτερική αξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών σχολείων, με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου μπορεί να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη από τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου σχολείου για το ζήτημα της ΑΣΜ.

Ωστόσο, η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και ο ορισμός του γίνονται παράλληλα, καθώς αποτελούν συγχρονικές δραστηριότητες (Verma & Mallick, 2004) με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το αντικείμενό της είναι να διερευνήσει ποιοι ερευνητές στην επιλεγμένη επιστημονική περιοχή έχουν κάνει ή εξακολουθούν να κάνουν έρευνα και να επιλυθεί το πρόβλημα που πρόκειται να ερευνηθεί, καθώς διαβάζοντας προηγούμενες έρευνες είναι δυνατόν να εντοπίσουμε και να αποφύγουμε προβλήματα από την αρχή, τα οποία θα συναντούσαμε στη διάρκεια της έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Με αυτό το πνεύμα, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας επισημαίνεται η μετάβαση από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ΑΣΜ, η οποία αποτελεί τον πυλώνα πάνω στον οποίο εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της (MacBeath, 2005b). Ο βασικός της στόχος εντοπίζεται στη βελτίωση του σχολείου στο σύνολό του, γεγονός που συνδέεται με διαδικασίες αλλαγής και καινοτομίας, κουλτούρας, επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας (MacBeath, 2005a:33).

#### *Θεωρητικό πλαίσιο*

Από τον βασικό στόχο προκύπτει η ανάγκη για τη θεωρητική πλαισίωση της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί η αποστασιοποίηση της ΑΣΜ από λογικές ποσοτικές, γραφειοκρατικές και λογοδοσίας και να αναδειχθεί σε διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στη μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», με την προϋπόθεση βέβαια της καλλιέργειας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, όπως αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από τη σύνδεση της διαδικασίας ΑΣΜ με την καινοτομία, τη σχολική βελτίωση και τη σχολική ηγεσία (Μπαγάκης, 2017).

Η ΑΣΜ ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, Maeyer, & Petegem, 2011) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, Petegem, & Maeyer, 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (Guskey & Huberman, 1995; MacBeath, 2005a), που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Hofman, Dijkstra, & Hofman, A. 2009; Κουτούζης, 2008), συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2005c) και περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, τον σχεδιασμό, τον έλεγχο (Hofmanetal., 2009) και τη συλλογή πληροφοριών (Schildkamp, 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) (Κουλαϊδής & Ταμπακοπούλου, 2005). Αποτελεί ένα από τα περισσότερο προβεβλημένα μοντέλα της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», σύμφωνα με το οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου, στο πλαίσιο της λογικής της οικονομίας, ενώ ταυτόχρονα η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (MacBeath, 2005b).

Η ΑΣΜ δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), μια διαδικασία που επιλέγουν να την πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί (Μπαγάκης, 2017). Η διεξοδική παρακολούθηση των σχολείων και η ανατροφοδότηση που θα προκύψει κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ μπορούν να προάγουν τη σχολική βελτίωση (Coe&Visscher, 2002). Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν: η δέσμευση, η αξιοποίηση των δυνάμεων για δράση, η ηγεσία, η εστίαση και το ασφαλές περιβάλλον/κλίμα. Οπωσδήποτε, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις (Fullan, 1991). Τότε και μόνο θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους καθώς η βελτίωση της ποιότητας της

εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως από τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά ζητούμενα της ΑΣΜ.

Η σύνδεση της ΑΣΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ανάπτυξη της «αυτογνωσίας» τους, που επιτυγχάνεται με την άσκηση του στοχασμού και της αυτοκριτικής τους, μέσω της χρήσης των εργαλείων της (MacBeath, 2005a). Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών, την αμφισβήτηση παρωχημένων αντιλήψεων (Τσατσαρώνη, 2005) και την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση στο πλαίσιο των διαδικασιών της ΑΣΜ (Μπαγάκης, 2017).

### **Μεθοδολογία**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ και των γνώσεων/δεξιοτήτων που απέκτησαν, προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα ΑΣΜ. Πρόκειται για μια εμπειρική διερεύνηση των απόψεων μιας μικρής ομάδας δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από έντεκα (11) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες, εκπαιδευτικούς ενός Πειραματικού Λυκείου, οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες ΑΣΜ, που πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2010 έως 2014. Ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η μέθοδος της συνέντευξης «πρόσωπο με πρόσωπο» αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδος άντλησης ποιοτικού υλικού και διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης, παρόλο που η δομή της μοιάζει με αυτήν του ερωτηματολογίου, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει σε βάθος αρκετές λεπτομερείς πτυχές, όπως είναι τα κίνητρα συμπεριφοράς του ερωτώμενου, οι οποίες δεν αποκαλύπτονται από το ερωτηματολόγιο. Βέβαια, ο ερευνητής πρέπει να είναι έτοιμος να εφευρίσκει καινούριες ερωτήσεις, κατά την εξέλιξη της συνέντευξης, καθώς οι ερωτώμενοι δεν αντιδρούν με τον προβλεπόμενο τρόπο (Verma & Mallick, 2004). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν πληροί τις προϋποθέσεις μιας εμπειριστατωμένης μελέτης περίπτωσης, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, όπως αυτές προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ, οι οποίες έχουν παρέλθει χρονικά και δεν μπορούν να διερευνηθούν εμπειρικά ως συγκεκριμένο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συγκεκριμένη εργασία θα μας απασχολήσουν πέντε από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίες διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Με ποιους συνεργαστήκατε κατά τη διαδικασία ΑΣΜ;
2. Εμπλουτίσατε τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία που προτείνονταν βάσει των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας ή κατασκευάσατε καινούρια;
3. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;
4. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, δυσχέραναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;
5. Θα συμμετείχατε ξανά σε μια διαδικασία ΑΣΜ, εάν ήταν προαιρετική;

### **Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Η **πρώτη ερώτηση** τέθηκε για να διερευνηθεί η σημασία που έδιναν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με άλλους συναδέλφους τους, με τον διευθυντή ή με τον σχολικό σύμβουλο. Πολλές φορές, ο ερευνητής χρειάστηκε να κάνει μια συμπληρωματική ερώτηση, προκειμένου να διαπιστωθεί

η πιθανή ανάπτυξη συνεργασιών με τη διεύθυνση του σχολείου, με τον σχολικό σύμβουλο, τους μαθητές ή τους γονείς τους, καθώς οι ερωτώμενοι έδιναν κυρίως έμφαση στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους μόνο. Από τις απαντήσεις δεν προκύπτει μόνο με ποιους συνεργάστηκαν, αλλά και με ποιους δεν συνεργάστηκαν. Η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου αναφέρεται από τρεις, ενώ με τον σχολικό σύμβουλο από δύο ερωτώμενους. Σε υποτυπώδη συνεργασία με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο αναφέρονται δύο ερωτώμενοι, ενώ μόνο ένας κάνει λόγο για συνεργασία με μαθητές και γονείς.

Η **δεύτερη ερώτηση** τέθηκε, για να διερευνηθεί η παρέμβαση ή μη των ερωτώμενων στη χρήση των προτεινόμενων εργαλείων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, προέκυψαν τα εξής ζητήματα: α) αποδοχή των προτεινόμενων εργαλείων με κάποιες τροποποιήσεις, και β) χρήση άλλων εργαλείων. Η πλειοψηφία του δείγματος (10 από τους 14 ερωτώμενους) δηλώνει ότι χρησιμοποίησε τα προτεινόμενα εργαλεία με κάποιες τροποποιήσεις. Ένας ερωτώμενος επισημαίνει την έλλειψη γνώσεων ως ανασταλτικό παράγοντα για την κατασκευή ενός νέου αξιόπιστου εργαλείου. Τρεις ερωτώμενοι αιτιολογούν τον εμπλουτισμό ή την τροποποίηση των ήδη υπαρχόντων εργαλείων λόγω των αναγκών που προέκυψαν, κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ, ενώ μόνο δύο αναφέρονται στην κατασκευή νέων εργαλείων, έχοντας ως βάση βέβαια τα προτεινόμενα εργαλεία.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην **τρίτη ερώτηση** προκύπτουν οι απόψεις των ερωτώμενων για τους παράγοντες που ευνόησαν τη διεξαγωγή της διαδικασίας της ΑΣΜ τη δεδομένη χρονική στιγμή στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι παράγοντες, εφόσον εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου, είναι κατεξοχήν εσωτερικοί, όπως:

- Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών: Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εστιάζουν στην εμπιστοσύνη τους αναφορικά με τη διαδικασία της ΑΣΜ, στις εμπειρίες τους από καινοτόμα προγράμματα, στη στάση τους απέναντι σε οτιδήποτε νέο και στη διάθεσή τους να υλοποιηθεί, στην αποδοχή της διαδικασίας και στην «ανοιχτότητά» τους, καθώς και στην αποδοχή της ανατροφοδότησης για την αυτοβελτίωσή τους.
- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών: Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτουν οι βασικές προϋποθέσεις, όπως το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, το κλίμα εμπιστοσύνης, η επικοινωνία, η ενεργοποίηση, ο διάλογος, παρόλο που η διαδικασία της ΑΣΜ δεν εξελίχθηκε σε «διαδικασία αλλαγής» και η συνεργασία προέκυψε από την κοινή στόχευση και «γραμμή πλευσης» ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.
- Η διεύθυνση του σχολείου: Οι αναφορές των ερωτώμενων μοιράζονται σχεδόν ανάμεσα στην ευνοϊκή στάση (έξι), αλλά και στη διεκπεραιωτική στάση (οκτώ) της διεύθυνσης του σχολείου.
- Ο χαρακτήρας του σχολείου: Δίνεται έμφαση από την πλειοψηφία των ερωτώμενων (9 από τους 14) στη σημασία που είχε ο πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου σε σχέση με τη διαδικασία της ΑΣΜ. Δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διαδικασιών, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χαρακτήρας του σχολείου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων-δεικτών που θα πρέπει να διερευνηθούν κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ.
- Η αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (11 από τους 14) αναφέρεται στην αναγκαιότητα αποσύνδεσης της ΑΣΜ από την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με «ειλικρίνεια».

Με τις απαντήσεις τους στην **τέταρτη ερώτηση** οι ερωτώμενοι υποδεικνύουν τις αδυναμίες επιτυχούς υλοποίησης των διαδικασιών ΑΣΜ. Ως ανασταλτικοί παράγοντες εντοπίζονται:

- Οι ιδεολογικοπολιτικοί λόγοι: Αναφέρεται η επίδραση των εκπαιδευτικών από συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους που πρέσβευαν συγκεκριμένες αντιλήψεις, όπως και οι «εξωσχολικές παρεμβάσεις» των συνδικαλιστών.
- Η «εκ των άνωθεν» επιβολή της διαδικασίας: Επιρρίπτεται στην παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας για την οργάνωση της διαδικασίας η ευθύνη για τη δημιουργία εντάσεων και επικρίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ΑΣΜ που λειτούργησε αποτρεπτικά για την οικειοποίηση της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η αναγκαιότητα της ΑΣΜ δεν προήλθε από την ίδια τη σχολική μονάδα.
- Ο μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών ΑΣΜ: Υποστηρίζεται ότι η χρήση κοινών κριτηρίων ΑΣΜ για όλα τα σχολεία δεν συμβάλλει στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας, καθώς τα προτεινόμενα εργαλεία δεν άφηναν περιθώρια τροποποίησης ανάλογα με το περιβάλλον του κάθε σχολείου και επισημαίνεται ο αποσπασματικός χαρακτήρας των διαδικασιών και ο περιορισμός της ελεύθερης επιλογής των κριτηρίων από τη σχολική μονάδα.
- Η αδυναμία σύνδεσης της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία.
- Η απουσία καθοδήγησης και επιμόρφωσης.
- Η ανάπτυξη «φοβικών συνδρόμων».

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

Ως προς το πρώτο ζήτημα της συμμετοχής, οι απαντήσεις μπορούν να διακριθούν στις απόλυτα καταφατικές (έξι ερωτώμενοι) και σε αυτές που εκφράζουν επιφυλάξεις και θέτουν κάποιους όρους (οκτώ ερωτώμενοι).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε όσες θεωρούν πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΑΣΜ (επτά ερωτώμενοι) και σε όσες αντιμετωπίζουν ως μειονέκτημα τον προαιρετικό και αναγκαίο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα (επτά ερωτώμενοι). Με τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας ΑΣΜ διασφαλίζεται η συμμετοχή στη διαδικασία όσων πραγματικά το επιθυμούν και όχι αυτών που θα δημιουργήσουν προβλήματα, ενισχύονται τα κίνητρα για βελτίωση και αποσυνδέεται η διαδικασία της ΑΣΜ από τα χαρακτηριστικά του ελέγχου/λογοδοσίας, εφαρμόζεται η πιλοτική φάση, που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ, ενώ τέλος προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής και στάθμισης των υπολοίπων παραγόντων. Από την άλλη μεριά, ο προαιρετικός χαρακτήρας της διαδικασίας ΑΣΜ αποτελεί μειονέκτημα γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της, καθώς δεν υπάρχει αναπτυγμένη κουλτούρα αυτοαξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ως προς το τρίτο ζήτημα, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, προκύπτουν οι εξής προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ:

- Η ελευθερία τροποποίησης και διαμόρφωσης των στόχων, των αξόνων και των εργαλείων.
- Η σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση.
- Η δυνατότητα συνεργασίας.
- Η ύπαρξη στόχων, κινήτρων και υποστήριξης.
- Η απόκτηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης.

### **Συμπεράσματα**

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις/δεξιότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ (2010-2014), προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα πρόγραμμα ΑΣΜ στο μέλλον. Με βάση τις συνεργασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν,



κατά την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ αναζητήσαμε, εάν απέκτησαν κάποια ιδιαίτερη «τεχνογνωσία» ή εξειδικευμένη γνώση, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές διαδικασίες ΑΣΜ.

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

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

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

Ως προς την αποδοχή και τη χρήση των εργαλείων διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (11 από τους 14) χρησιμοποίησε τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας και το Ι.Ε.Π. εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης σε σχέση με τη διαδικασία της ΑΣΜ, δεν διαθέτουν τις αντίστοιχες δυνατότητες και τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να κατασκευάσουν νέα εργαλεία. Τα προτεινόμενα εργαλεία προβάλλονται περισσότερο ως αξιόπιστα και στην ουσία επιβάλλεται η χρήση τους, όπως και όλες οι άλλες διαδικασίες που σχετίζονται με την ΑΣΜ. Ακόμη και αυτοί που αναφέρονται στη χρήση νέων εργαλείων εννοούν κάποιες απαραίτητες τροποποιήσεις που έκαναν στα προτεινόμενα εργαλεία. Υπό τις υπάρχουσες συνθήκες, διαπιστώνεται ότι δεν μπορούσε να γίνει ουσιαστική παρέμβαση για την τροποποίησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ανάλογη επιμόρφωση.

Με τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της ΑΣΜ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέεται ο προβληματισμός τους αναφορικά με τους

παράγοντες που επηρέασαν τη διαδικασία της ΑΣΜ κατά την εφαρμογή της, καθώς επιχειρούν να εντοπίσουν τους ανασταλτικούς και να αναδείξουν τους παρωθητικούς αντίστοιχα. Ως παρωθητικοί προβάλλονται: η κουλτούρα αξιολόγησης με βασικά της χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη στη διαδικασία, την αποδοχή και τη διάθεση υλοποίησής της, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της, ο ρόλος της διεύθυνσης και του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και η αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στον αντίποδα, ως ανασταλτικοί παράγοντες της ΑΣΜ υποδεικνύονται: η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, ο επιβεβλημένος και μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών, η αδυναμία σύνδεσης με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία και η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στους ιδεολογικοπολιτικούς λόγους και στις παρεμβάσεις των συνδικαλιστών.

Ιδιαίτερη σημασία αποτελεί η δήλωση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών του δείγματος να συμμετάσχουν σε μια προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ. Και οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτή. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας, καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή όσων το επιθυμούν, αποσυνδέει τη διαδικασία από τη λογοδοσία, συνδέοντάς την με τη σχολική βελτίωση, ενώ παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής και επιλογής της συμμετοχής. Οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν μειονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα, καθώς εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά όσον αφορά την εφαρμογή της. Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι τίθενται ως προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ: η δυνατότητα ελεύθερης διαμόρφωσης και τροποποίησης στόχων, αξόνων και εργαλείων, η σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, η δυνατότητα συνεργασίας, η απόκτηση κουλτούρας, όπως και η ύπαρξη κινήτρων και υποστήριξης.

### **Συζήτηση**

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι εξολοκλήρου αντιπροσωπευτική των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ΑΣΜ. Θα μπορούσε όμως να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, όπως και να θέσει ως προαπαιτούμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε νέου συστήματος ΑΣΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση και την εμπειρία μας από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και η κουλτούρα που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και των άλλων σχολείων από τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ.

Είναι σημαντικό ότι από την παρούσα έρευνα διαφαίνονται προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τους ρόλο στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός σχολείου, που χαρακτηρίζεται πειραματικό, αλλά δεν μπορεί επαρκώς να εκπληρώσει τον ρόλο του. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τον χαρακτήρα του σχολείου τους και πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στη διατύπωσή τους διαδραμάτισαν ρόλο τα αυξημένα τυπικά τους προσόντα.

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος ΑΣΜ που να μην εμπεριέχει τη διάσταση της λογοδοσίας. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ στις οποίες συμμετείχαν. Άλλωστε, αυτό επιχειρήσαμε και στην παρούσα έρευνα, να διερευνήσουμε δηλαδή, εάν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος, αποκόμισαν ένα είδος κουλτούρας, από την οποία να προκύπτει η αναγκαιότητα και να αναζητηθούν οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, η αντιμετώπιση της ΑΣΜ ως επιβεβλημένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα και η ταύτισή της με εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται στο πλαίσιο της μακράς περιόδου οικονομικής κρίσης που διανύουμε, δεν ανταποκρίνονται

στον βασικό στόχο της διαδικασίας που είναι η σχολική βελτίωση και δεν της προσδίδουν χαρακτηριστικά καινοτομίας και αλλαγής. Τα οποιαδήποτε φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα, τα οποία αναπτύχθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα από τη συμμετοχή της στις διαδικασίες της ΑΣΜ στο παρελθόν, δεν μπορούν να εξαλειφθούν με την αντικατάσταση του όρου «αυτοαξιολόγηση» από τους όρους «προγραμματισμός» και «αποτίμηση», αν και ως στάδια είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της. Η συζήτηση για την ΑΣΜ θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο επανεξέτασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως να περιληφθεί στην εκπαιδευτική κουλτούρα η αναγκαιότητα διαδικασιών αναπροσαρμογής μέσα από την αξιοποίηση των λόγων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μην παρουσιάζεται απόκλιση από την πολιτική των προθέσεων στην πολιτική της εφαρμογής (Καλεράντε, 2016). Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να μην ληφθούν υπόψη, στο πλαίσιο της εφαρμογής της, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, τα χαρακτηριστικά και οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαγάκης, 2017).

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όχι μόνο από τη διαδικασία της ΑΣΜ αλλά και από τη συμμετοχή τους σε άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Οι απόψεις αυτές είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εφαρμογή αντίστοιχων με την ΑΣΜ καινοτόμων προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2017). Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο, τις συνεργασίες, την κουλτούρα και την εισαγωγή της καινοτομίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να στραφούν οι μελλοντικές έρευνες, καθώς η ΑΣΜ και τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να προάγουν τη σχολική βελτίωση.

### **Αναφορές**

Coe, R. & Visscher, A. J. (2002b). Drawing up the balance sheet for school performance feedback systems, in: A. J. Visscher & R. Coe (Eds) *School improvement through performance feedback* (Lisse, Swets & Zeitlinger B. V.), 221–254.

Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149–170.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.

Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.

Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.

Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.

Vanhoof, J. Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277–287.

Βασιλείου, Δ. (2018). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναγκαιότητα και προοπτικές*. Διπλωματική εργασία. ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιδρυματικό Αποθετήριο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, amitos.library.uop.gr.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.



Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλεράντε, Ε. (2016). Δομική ερμηνευτική προσέγγιση της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Κοινωνική λειτουργία και θεσμική δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σ.σ.24-31). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ.σ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (Επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

MacBeath, J. (2005a). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ.27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*(σ.σ.29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. Schratz, M. Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005c). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*(μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπταετίας εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Τσατσαρώνη Α.(2005).Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω