

Παράγοντες που καθόρισαν τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στη Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ)

Παπαϊωάννου Μαρία

Δρ, Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
paraioannou.mary@gmail.com

Αντωνιάδου Ελένη

Νηπιαγωγός, ΜΑ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
elen.antoniadou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της διερεύνησης των παραγόντων που καθόρισαν τη συμμετοχική ή απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής τους Μονάδας (ΑΣΜ) την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού (Νόμος 4692/2020) στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με δείγμα 17 εκπαιδευτικών Προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναδύουν τους παράγοντες που καθόρισαν τη στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαιδευτική αλλαγή, τις πηγές πληροφόρησής τους καθώς και μία ρητορική παρανοήσεων που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα συνδικαλιστικά όργανα σε συνδυασμό με την παντελή απουσία επιστημονικής ενημέρωσης από επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Καθοριστικός για την εισαγωγή της καινοτομίας παρουσιάζεται ο ρόλος της/του Προϊσταμένης/ου του νηπιαγωγείου και η κατάρτισή του σε τεχνικές σχεδιασμού στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Λέξεις – κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική αλλαγή, ποιοτική έρευνα

Εισαγωγή

Η ΑΣΜ αποτελεί κυρίαρχη τάση πολιτικών αξιολόγησης σε πολλές χώρες εδώ και τέσσερις δεκαετίες. Πρόκειται για μια μορφή εσωτερικής, διαμορφωτικής αξιολόγησης, ανατροφοδοτικού χαρακτήρα με φορέα την ίδια τη σχολική μονάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί ως εσωτερικοί αξιολογητές της παρεμβαίνουν διορθωτικά με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πετροπούλου κ.α., 2015; Σιδηροπούλου, 2015; MacBeath, 1999). Οι Kyriakides και Campbell (2004) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία αλλαγής της νοοτροπίας και των πολιτικών που εφαρμόζει η σχολική μονάδα με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στα πλαίσια της συνεργασίας, της αποκεντρωμένης διοίκησης, της πολιτικής της οικονομίας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών (Schildkamp & Visscher, 2009) και αποτελεί μια διαδικασία προβληματισμού για την πρακτική με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών προσδοκώμενων, της επαγγελματικής και οργανωτικής μάθησης (MacBeath, 2008, στο: Charman & Sammons, 2013). Τα δεδομένα που εξάγονται από τη συστηματική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχουν μεγάλη σημασία, καθώς παρέχουν επίσημες, σαφείς και αξιόπιστες πληροφορίες για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου και κινητοποιούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (O' Brien *et al.*, 2019; Young *et al.*, 2018; Maroto & Cabrales, 2007).

Η εφαρμογή της ΑΣΜ δίνει τη δυνατότητα για μια «από κάτω προς τα πάνω» διαδικασία εντοπισμού δυνατών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και προτάσεων αλλαγών (MacBeath, 2006). Κατά την εφαρμογή της εμπλέκει όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (ηγετικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα κ.ά) και συνδέεται με μοντέλα μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στα

πλαίσια της ανάπτυξης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας (Συτζιούκη, 2020;Κωνσταντίνου, 2017;Charman & Sammons, 2013;McNamara *et al.*, 2021; Σιδηροπούλου, 2015). Οι Charman & Sammons (2013) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ταυτόχρονης ύπαρξης ενός σαφούς πλαισίου αυτοαξιολόγησης και μιας ικανής ηγεσίας, που εμπνέει και καθοδηγεί τους σχολικούς παράγοντες, ως βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συγκεκριμένης πολιτικής. Παράλληλα, η βελτίωση είναι προφανής σκοπός της αναπτυξιακής διαδικασίας της ΑΣΜ, αφού η γνώση του τρόπου που μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο, μπορεί να προκύψει όταν το ίδιο μπορεί να αξιολογεί πού βρίσκεται, ποια δεδομένα πρέπει να βελτιώσει καθώς και ποιοι δείκτες δηλώνουν την επίτευξη των στόχων του (Charman & Sammons, 2013;MacBeath *et al.*, 2004). Ως εκ τούτου, η σχολική βελτίωση μέσω στοχευμένων, συνεργατικών διαδικασιών μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για την απόκτηση μιας σταδιακής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που αναπτύσσει τους κατάλληλους μηχανισμούς για την αποκέντρωση του ελέγχου της (Brown *et al.*, 2021;Brown *et al.*, 2020;Block *et al.*, 2008). Ταυτόχρονα μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα, ασκώντας επιρροή στις σκέψεις και τις δράσεις των συμμετεχόντων (Brown *et al.*, 2021).

Εδώ και χρόνια η ΑΣΜ αποτελεί στοχευμένη προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική αντζέντα της ΕΕ. Οι ευρωπαϊκές τεχνικές εκθέσεις διατυπώνουν έναν σαφή προσανατολισμό προς τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κάτι που εξασφαλίζεται με τη διαρκή αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών της (Meuret & Morlaix, 2003;O' Brien *et al.*, 2019;Young *et al.*, 2018;European Commission, 2020). Η πολιτική της ΑΣΜ εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε γείτονες ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλο που το πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, κύρια επιδίωξη της ΑΣΜ συνιστά η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, 2020;Eurydice, 2021;Brown *et al.*, 2020). Εκπαιδευτικοί από ευρωπαϊκά κράτη που συμμετέχουν σε διαδικασίες ΑΣΜ, όπως είναι η Ιρλανδία και η Ισπανία, επιβεβαιώνουν πως έχουν κατανοήσει το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, τη συμβολή της στη σχολική βελτίωση, τη θέση που πρέπει να έχει στη ζωή ενός υγιούς σχολικού οργανισμού, την αντιλαμβάνονται ως μια στοχαστική και συλλογική πρακτική, μια ευκαιρία για κατανεμημένη ηγεσία, για ανάληψη πρωτοβουλιών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Φυσικά, στη θετική τους στάση συμβάλλει και η υποστήριξη που παρέχεται από συμβούλους εκπαίδευσης, από έντυπα οδηγίων και από τη διάθεση ενδοσχολικού χρόνου που έχουν προνοηθεί για τη σχετική διαδικασία σε ορισμένες χώρες (Eurydice, 2021;European Commission, 2020;Brown *et al.*, 2020;O'Brien *et al.*, 2019;Brown *et al.*, 2021;McNamara *et al.*, 2021). Δεν παύει ωστόσο να αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες για τις οποίες – όπως οι ίδιοι αναφέρουν - δεν έχουν καταρτιστεί (τεχνικές συλλογής δεδομένων, σχεδιασμού στόχων κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού) (McNamara *et al.*, 2021;Brown *et al.*, 2021;O'Brien *et al.*, 2019).

Η κατάρτιση του προσωπικού σε διαδικασίες και τεχνικές ΑΣΜ και στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολείου αποτελούν σημαντική πολιτική απόφαση για την επιτυχία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλαγής. Κι αυτό γιατί κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης πραγματώνεται με στόχο το σχεδιασμό προγραμματισμού δράσεων προς βελτίωση των αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Έτσι, οι δύο αυτές αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες θεωρούνται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Σαϊτης, 2008;Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003;Σιδηροπούλου, 2015;Tumlovskaja & Prakapas, 2020).

Το χρονικό της ΑΣΜ στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με το διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο, η Ελλάδα δεν έχει καθιερώσει ακόμη πολιτικές ΑΣΜ. Μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982, έχουν γίνει αρκετές ατελέσφορες προσπάθειες από μέρους της πολιτείας για εδραίωση συστήματος αξιολόγησης (Γκότοβος, 2003;Κασσωτάκης, 2017). Την περίοδο 1997-1999 πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε πειραματικό επίπεδο ένα πρόγραμμα του έργου

ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) ονόματι «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με επικεφαλής τον Ιωσήφ Σολομών. Η προσπάθεια αυτή παρείχε ένα ενδεικτικό, ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, στηριζόμενο σε δείκτες ποιότητας και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1999). Ωστόσο, το εγχείρημα δεν κατάφερε να κερδίσει τις εντυπώσεις, ενώ υπήρξαν αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 2017).

Το 2010 με την ψήφιση του νόμου 3848/2010 περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, της διαδικασίας προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, ορίστηκε η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ακολούθησε η Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» με την οποία έγινε υποχρεωτική η αξιολόγηση σε όλα τα σχολεία της χώρας με αρμόδιο φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ. Και αυτή η πολιτική απόπειρα δεν εφαρμόστηκε.

Έρευνες που μελετούν τους λόγους αποτυχίας εφαρμογής πολιτικών ΑΣΜ στην χώρα μας, αναφέρονται σε παράγοντες όπως την γενίκευση του φόβου του Επιθεωρητισμού, την έλλειψη εμπιστοσύνης προς το κράτος και τις προθέσεις του, το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την ελλιπή πληροφόρηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αυτοαξιολογητικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, η ασυνέπεια από μέρους της πολιτείας σχετικά με το θεσμό, η οποία εντάθηκε από τις αλλαγές των κυβερνήσεων, σε συνδυασμό με τις διαχρονικά έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, κατέστησαν για πολλές δεκαετίες τη χώρα μας αμέτοχη σε πολιτικές αυτοαξιολόγησης που διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2017;Κασσωτάκης, 2017).

Η πρόσφατη αναθέσμιση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα έγινε αρχικά με το νόμο 4692/2020 και την ΥΑ 6603/ΓΔ4/2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ενώ ακολούθησε ο νέος νόμος 4823/2021 και η ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021, που ισχύουν ως σήμερα και καθορίζουν τις λειτουργίες, τους άξονες και τους δείκτες ποιότητας της ΑΣΜ, με φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ. Τον Σεπτέμβριο του 2021 οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να προβούν σε αποτίμηση της σχολικής τους μονάδας και στη συνέχεια στην ολοκλήρωση των σταδίων προγραμματισμού που προβλέπονται (Συλλογικός Προγραμματισμός, Υλοποίηση Σχεδίων Δράσης, Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης). Η «απάντηση» της ΔΟΕ ήταν η κήρυξη απεργίας-αποχής από κάθε διαδικασία που προβλέπεται από τους σχετικούς νόμους ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ενιαία κείμενα για κάθε φάση της διαδικασίας ώστε να αναρτηθούν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ από τα σχολεία που δεν επιθυμούν να μπουν στη διαδικασία ως «αντίσταση στις προσπάθειες κατηγοριοποίησης των σχολείων» (ΔΟΕ, 2021). Το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε ενημερωτικό έγγραφο πως η ανάρτηση πανομοιότυπων κειμένων καθιστά τη διαδικασία άκυρη για την σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, η ΔΟΕ ανακοίνωσε σε πανηγυρικό τόνο πως περισσότεροι από 3.762 Σύλλογοι Διδασκόντων κατέθεσαν τα ενιαία κείμενα που πρότεινε, χωρίς τελικά να επιβληθούν οι κυρώσεις που είχε εξαγγείλει το Υπουργείο Παιδείας (ESOS, 2022). Έτσι, διχάστηκαν για άλλη μία φορά οι σύλλογοι εκπαιδευτικών, με άλλους να τηρούν και εφαρμόζουν τη διαδικασία όπως περιγράφεται θεσμικά κι άλλους να αρνούνται τη συμμετοχή αναρτώντας το δοτό ενιαίο κείμενο της ΔΟΕ. Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι των δύο τόσο αντιφατικών στάσεων στο θεσμό; Ποιοι παράγοντες ωθούν κάποιους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται και να εφαρμόζουν την καινοτομία και ποιοι είναι αυτοί που καθιστούν άλλους αρνητές της αλλαγής; Το άρθρο σκοπό έχει να απαντήσει στο βασικό ερώτημα: ποιοι λόγοι καθόρισαν

την συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΑΣΜ την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού.

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα υποκείμενα

Συνολικά 17 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης (16 γυναίκες και 1 άνδρας) εκ των οποίων οι 14 ήταν μόνιμοι και οι 3 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μετείχαν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων μέσω ατομικών συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2022. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 9 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ενώ μόνο οι 9 από τους 17 συμμετείχαν στην απεργία – αποχή έως τις 30/9 από το έργο της ΑΣΜ. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τεχνική σκόπιμης δειγματοληψίας από 17 σχολεία των νομών Αττικής και Κρήτης. Βασικό κριτήριο για την επιλογή τους είναι η συμμετοχή προσώπων που εκδήλωσαν αρνητική και θετική στάση στις διαδικασίες της ΑΣΜ με συμμετοχή ή μη σε απεργία/αποχή κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της, την Άνοιξη του 2021. Η έρευνα επιχειρεί μία αρχική διερεύνηση των παραγόντων και δεν μπορεί να γενικεύσει τα συμπεράσματά της στον πληθυσμό των νηπιαγωγών δημόσιων σχολείων.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης και θεματική ανάλυση των δεδομένων

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης θεμελιώθηκε στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο ερωτήσεων στις οποίες όμως το κεντρικό πρόσωπο είναι ο ερωτώμενος και όχι ο συνεντευκτής. Πρόκειται για συνεντεύξεις “πληροφορητών” ή αλλιώς “μη κατευθυντήριες συνεντεύξεις” όπως τις χαρακτηρίζει ο Robson (2007:321) καθώς το πρωτεύον ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις απόψεις του ερωτώμενου για μία συγκεκριμένη κατάσταση ή γενικό πλαίσιο, όπως αυτό της ΑΣΜ. Αξιολογήθηκε ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων καθώς μελετά σε βάθος χρόνο (από την Άνοιξη του 2020 έως τον Σεπτέμβριο του 2021) προσωπικές απόψεις, εξετάζει προσωπικές αφηγήσεις για γεγονότα και επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα (Robson, 2007:322).

Οι απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό αρχείο word και χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση λόγου. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η οποία επιζητά την προσαρμογή των δεδομένων σε προκαθορισμένες κατηγορίες, εδώ ακολουθείται μία μέθοδος ερμηνευτικής των δεδομένων (interpretations of data) και ανάδυσης των κωδικών (emergent codes) και των κατηγοριών του λόγου. Η κωδικοποίηση θεμελιώνεται στους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Ως κωδικός λαμβάνεται μία αυτοτελής νοηματικά δήλωση, η οποία περιορίζεται αποκλειστικά σε μία πληροφορία, ιδέα ή δράση των εκπαιδευτικών. Οι κωδικοί οργανώνονται σε θεματικές κατηγορίες (families) και υπερομάδες (superfamillies). Η τελική διαμόρφωση των κωδικών προέκυψε μετά τη συμφωνία και των δύο ερευνητών μέσω μίας κυκλικής πορείας ελέγχου και επαναπροσδιορισμού με στόχο την όσο πιο πιστή απόδοση των νοημάτων. Με τον τρόπο αυτό, όλος ο λόγος των υποκειμένων υπόκειται σε ερμηνευτική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαμόρφωσε 3 υπερομάδες στις οποίες οργανώνεται η επιχειρηματολογία και η στάση των νηπιαγωγών του δείγματος στην αυτοαξιολόγηση. Οι υπερομάδες παρουσιάζονται στην συνέχεια σε 3 διαφορετικούς πίνακες, οι οποίοι ενσωματώνουν την ποσοτική αποτίμηση των κωδικών ανάλυσης λόγου και της ομαδοποίησής τους σε συγκεκριμένες ομάδες και κωδικούς ανάλυσης λόγου. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την οργάνωση των κωδικών που αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι

νηπιαγωγοί συμφωνούν ή διαφωνούν με το θεσμό της ΑΣΜ στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας.

Πίνακας 1. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ΑΣΜ.

ΥΠΕΡΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον θεσμό της ΑΣΜ (111)	Λόγοι συμμετοχής στην ΑΣΜ (41)	Φόβος λόγω κυρώσεων (15)
		Προσωπική ανέλιξη (7)
		Υπακοή στους θεσμούς (7)
		Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (5)
		Ουδέτερη στάση εφαρμογής (4)
		Παρακίνηση από διεύθυνση (2)
		Επικείμενη συνταξιοδότηση (1)
	Λόγοι μη συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση (70)	Φόβος για κατηγοριοποίηση σχολείων (16)
		Χρονοβόρα διαδικασία (13)
		Αντίδραση χωρίς εμφανή αιτία (12)
		Έλλειψη βασικών γνώσεων αυτοαξιολόγησης (7)
		Ακατάλληλος χρόνος εμφάνισης του θεσμού (7)
		Δυσκολίες εφαρμογής στην προσχολική (6)
		Ο θεσμός υποβαθμίζει την εκπαίδευση (6)
		Ο θεσμός θα επιφέρει ιδιωτικοποίηση των σχολείων (2)
		Καχυποψία (1)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 η ανάλυση λόγου των συνεντεύξεων παρουσιάζει συνολικά 111 αναφορές των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τους λόγους συμμετοχής ή μη στις διαδικασίες ΑΣΜ. Από αυτές τις αναφορές οι 41 αφορούν στους λόγους συμμετοχής και οι 70 στους λόγους που αποφάσισαν τη μη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται από την κωδικοποίηση του λόγου, 7 λόγοι εμφανίζονται ως επιχειρήματα που οδήγησαν στην απόφαση συμμετοχής στην ΑΣΜ, εκ των οποίων οι δύο πρώτοι κωδικοί (22 από τις 41 αναφορές) αφορούν στον φόβο των εκπαιδευτικών λόγω των πιθανών κυρώσεων εξαιτίας της μη εφαρμογής της ΑΣΜ, όπως επίσης και την πεποίθηση για προσωπική ανέλιξη μέσω του θεσμού. Αντίστοιχα, 9 εμφανίζονται οι κωδικοί που διαμορφώνουν τα επιχειρήματα της μη συμμετοχής τους στην ΑΣΜ με συνολική συχνότητα 70 αναφορών. Διαπιστώνεται πως η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στο νέο θεσμό δε σημαίνει πως υποκινείται από μία θετική στάση στην καινοτομία καθώς μόνο 5 συνολικά αναφορές πιστώνουν στον θεσμό τα θετικά του αποτελέσματα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα, η αρνητική, ουδέτερη ή ωφελμιστική στάση αποτυπώνεται με 15 διαφορετικούς κωδικούς και αναλογία 95.5% στην ερμηνευτική που παρουσιάζουν για την στάση τους έναντι του θεσμού. Συνεπώς, οι κωδικοί που δείχνουν πως η διαδικασία της ΑΣΜ γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου, συγκεντρώνουν ποσοστό μόλις 4.4%. Από την παραπάνω ανάλυση των κωδικών αναδύεται μία «ρητορική παρανοήσεων» που σχετίζεται σημαντικά με την αρνητική στάση στην ΑΣΜ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από τους 17 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 9 δεν υποστηρίζουν το θεσμό της αυτοαξιολόγησης και είναι κατηγορηματικά αντίθετοι. Πρόκειται για αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με:

- 1) Φόβο για κατηγοριοποίηση των σχολείων (16)
- 2) Φόβο λόγων κυρώσεων (15)
- 3) Αντίδραση για την αντίδραση (13)
- 4) Υποβάθμιση της εκπαίδευσης από το θεσμό (6)
- 5) Ο θεσμός θα επιφέρει ιδιωτικοποιήσεις σχολείων (2)

Την χαρακτηρίζουμε ως «ρητορική παρανοήσεων», καθώς στο θεσμικό πλαίσιο αναφοράς στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ΑΣΜ, δεν αναφέρεται η δημοσιοποίηση των ποσοτικών βαθμολογιών από τους ΣΕΕ στην ιστοσελίδα των σχολείων, η διαδικασία δεν επιφέρει καμία υπηρεσιακή ποινή ή αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, απομακρύνοντας έτσι την προοπτική εφαρμογής ενός «τιμωρητικού θεσμού». Επιπρόσθετα, το όλο εγχείρημα πραγματοποιείται από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με έμφαση στην ανατροφοδοτική δυναμική της.

Στη συνέχεια, ο πίνακας 2 παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων και την ομαδοποίηση των κωδικών που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν το περιεχόμενο και τις συνέπειες της ΑΣΜ: τι ακριβώς καταλαβαίνουν από το νέο θεσμό, πως τον νοηματοδοτούν. Ο άξονας αυτός, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την ερμηνεία της τελικής απόφασής τους για συμμετοχή ή μη στη διαδικασία.

Πίνακας 2: Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν την κατανόηση του περιεχομένου και τις συνέπειες της ΑΣΜ.

Υπερομάδα	Ομάδες	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Αντιλήψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (159)	Κατανόηση περιεχομένου αυτοαξιολόγησης (94)	Αναγκαιότητα ύπαρξης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (48) Προβληματισμοί για τον πλαίσιο διεξαγωγής της (28) Προβληματισμοί για τον χρόνο εισαγωγής της (6) Εντοπισμός δυνατών και αδύναμων σημείων σχολείου (12)
	Συνέπειες αυτοαξιολόγησης (65)	Δεν συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (19) Συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (17) Πρώθηση ιδιωτικών συμφερόντων/ χρηματοδοτήσεις σχολείων (9) Άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων (8) Κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4) Ανανέωση τρόπων/ μέσων διδασκαλίας (3) Ποσοτική αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων (3) Συγχωνεύσεις τμημάτων-σχολείων/απώλεια θέσεων εργασίας (2)

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους εξέφρασαν σε υψηλή συχνότητα (159 φορές) τις αντιλήψεις του για τον θεσμό της ΑΣΜ. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτές διαμόρφωσαν 2 ομάδες: αναφορές σε ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της ΑΣΜ (94 αναφορές) και άλλες που σχετίζονται με τις πιθανές συνέπειές της

(65 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναζητούν την αναγκαιότητα ύπαρξης της διαδικασίας (48 αναφορές) προβληματίζονται για το πλαίσιο διεξαγωγής της (28 αναφορές) ακόμη και για το συγκεκριμένο χρόνο εισαγωγής της στα σχολεία (6 αναφορές). Τέλος την αντιλαμβάνονται ως έναν μηχανισμό απογραφής των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός σχολείου (12 αναφορές).

Παρόλο που η έρευνα διαδραματίζεται το πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού και ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν έχει εμπειρία των συνεπειών της ΑΣΜ, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους αναφέρονται με υψηλή συχνότητα στις συνέπειές της (65 αναφορές). Παρουσιάζεται αυτό το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών με αντικρουόμενες θέσεις για το αν συμβάλλει ο θεσμός στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (19 αναφορές) ή όχι (17 αναφορές). Όπως και στις αναλύσεις της προηγούμενης υπερομάδας (πίνακας 1), διαφαίνονται αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων και τις χρηματοδοτήσεις των σχολείων (9 αναφορές), με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων αν και στόχο έχει τη βελτίωσή τους (8 αναφορές) και τις συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολείων (2 αναφορές). Περιορισμένες κρίνονται οι αναφορές που αναδεικνύουν την πεποίθηση πως η ΑΣΜ θα αποτελέσει κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4 αναφορές) και θα συμβάλει στην ανανέωση του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας» (3 αναφορές). Έτσι, οι θετικές αντιλήψεις και συνέπειες του θεσμού της ΑΣΜ συμπυκνώνονται σε 3 από τους 8 κωδικούς ανάλυσης.

Τέλος, ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις πηγές από τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τις συνέπειες της ΑΣΜ. Είναι σημαντικό να αναλυθούν οι πηγές πληροφόρησης, γιατί μπορούν να φωτίσουν την ερμηνευτική των αντιλήψεων και στάσεων που διαμορφώνονται και της ρητορικής των παρανοήσεων που αναφαίνεται.

Πίνακας 3. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την ΑΣΜ

Υπερομάδα	Ομάδα	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Πηγές πληροφόρησης (118)	Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας (49)	Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή (33) Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους (16)
	Συνδικαλιστικά όργανα (31)	Ανακοινώσεις της ΔΟΕ (21) Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα (10)
	Μέσα μαζικής ενημέρωσης (18)	Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (11) Ιστοσελίδα ΙΕΠ (4) Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (3)
	Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021) (20)	Μελετήθηκε από όλους (9) Δεν μελετήθηκε από όλους (11)

Ο πίνακας 3 προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ: πώς και από ποιους ενημερώθηκαν για το νέο θεσμό. Όπως προκύπτει από το είδος και τη συχνότητα των κωδικών ανάλυσης, οι απόψεις τους έχουν διαμορφωθεί με τη συμβολή διαφόρων πηγών ενημέρωσης. Η υπερομάδα «Πηγές ενημέρωσης» εμφανίζει 118 αναφορές, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, που στην ουσία αποτελούν 4 διαφορετικές πηγές πληροφόρησης:

1. ενδοσχολικά από «συνάδελφους και την προϊσταμένη της σχολικής μονάδας», κωδικός που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (49),
2. τα «Συνδικαλιστικά όργανα» (31 αναφορές), τα οποία από το πλήθος των αναφορών φαίνεται πως διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών

3. τη «Νομοθεσία- εγκύκλιο» που περιγράφουν το θεσμό της ΑΣΜ (20 αναφορές) και στην τελευταία θέση
4. τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» (18 αναφορές).

Μελετώντας το είδος των κωδικών σε κάθε ομάδα φαίνεται πως η ομάδα «Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας» εμφανίζει τους κωδικούς: «Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή» με 33 αναφορές και «Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους» με 16 αναφορές. Η ομάδα «Συνδικαλιστικά όργανα» περιλαμβάνει τους κωδικούς: «Ανακοινώσεις της ΔΟΕ» με 21 αναφορές και «Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα» με 10 αναφορές. Αντίστοιχα, τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» αφορούν «Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες» (11 αναφορές), την «Ιστοσελίδα του ΙΕΠ» (4 αναφορές) και «Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης» (3 αναφορές). Η ομάδα «Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021)» με 20 αναφορές περιλαμβάνει τους κωδικούς «Μελετήθηκε από όλους» (με μόλις 9 αναφορές) και «Δεν μελετήθηκε από όλους» (με 11 αναφορές). Διαπιστώνεται από την ανάλυση και τις συχνότητες του πίνακα 3 πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται με μεγάλη συχνότητα από τους επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Εγκύκλιοι και νομοθεσία Υπουργείου και ΙΕΠ). Αντίθετα, ο κωδικός που συγκεντρώνει τη υψηλότερη συχνότητα είναι η ενημέρωση από τον/την διευθυντή/τρια στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτό καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και διαμόρφωση θετικής στάσης στους εκπαιδευτικούς. Διαφαίνεται μία κουλτούρα ενημέρωσης με βάση την ερμηνευτική του νόμου από το διευθυντή του σχολείου και όχι τόσο της ατομικής μελέτης και ανάλυσης του θεσμικού εγγράφου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (μόλις 9 άτομα είχαν μελετήσει το νόμο).

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η ερμηνευτική προσέγγιση της στάσης των εκπαιδευτικών στην πρώτη φάση εφαρμογής του θεσμού της ΑΣΜ. Από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται μία ισχυρή αντίσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη νεοεισερχόμενη αυτή εκπαιδευτική αλλαγή, ακόμη και όσων τελικά ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Στην πλειοψηφία οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην αρνητική-επιφυλακτική στάση φαίνεται πως δεν προκύπτουν από μελέτη έγκυρων πηγών και επιστημονικής βιβλιογραφίας ούτε από παραδείγματα εφαρμογής της σε άλλα συστήματα εκπαίδευσης με παράδοση στο θεσμό της ΑΣΜ. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενημερώθηκαν για τους μηχανισμούς και τις πολιτικές αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζουν εδώ και δεκαετίες άλλα κράτη, όπως και για τις συνέπειές της στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Brown *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2020; Chapman & Sammons, 2013; Cobbinah & Eshun, 2021; Faddar *et al.*, 2021; McNamara *et al.*, 2021; O'Brien *et al.*, 2019; Tumlovskaja & Prakapas, 2020). Ταυτόχρονα, η ΑΣΜ συνδυάστηκε όπως ήταν αναμενόμενο με το σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων για την παρέμβαση και επίλυση των κακών κείμενων σε ένα σχολείο. Αυτές οι δύο συμπληρωματικές πολιτικές αποτελούν τις δύο όψεις του στρατηγικού προγραμματισμού, μίας διαδικασίας που απαιτεί σχεδιασμό ενεργειών για την επίτευξη στόχων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Rothaermel, 2017). Η απουσία συστηματικής κατάρτισης των διευθυντών στο σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων και της ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά, τα είδη και τις συνέπειες της ΑΣΜ, συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη αβάσιμων επιχειρημάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, τα οποία κατέληξαν σε μία επαναλαμβανόμενη ρητορική παρανοήσεων σχετικά με το ρόλο της ΑΣΜ και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Η ελλιπής ενημέρωση για την ΑΣΜ διαμορφώνει επιφυλακτική στάση που καταλήγει στην άρνηση της ενεργούς συμμετοχής. Το επιχείρημα αυτό εμφανίζεται συχνά στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ, ενώ συνδέεται με την ανάγκη

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εξοικειωθούν αρχικά με την έννοια και έπειτα με τις πρακτικές (στοχοθεσία, σχεδιασμός δράσεων) που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας αποδοτικής αυτοαξιολόγησης (Ευθυμίου, 2021; Κύρου, 2022; McNamara *et al.*, 2021; O'Brien *et al.*, 2019; Brown *et al.*, 2021; Cobbinah & Eshun, 2021).

Από την ανάλυση των πηγών πληροφόρησης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση επιχειρημάτων ακυρωτικής στάσης και παρανοήσεων, μίας ρητορικής αρνητικών συνεπειών, οι οποίες θεμελιώνονται σε ένα τρίπτυχο επιχειρημάτων: την επικείμενη κατηγοριοποίηση των σχολείων και προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων, τον τιμωρητικό χαρακτήρα της ΑΣΜ για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και την αντιμετώπισή της ως έναν επιπρόσθετο έργο γραφειοκρατικού φόρτου στις πλάτες των εκπαιδευτικών χωρίς κανένα όφελος για την βελτίωση προσώπων και σχολικής μονάδας. Πρόκειται για επιχειρήματα που απαντώνται αποκλειστικά και μόνο σε μελέτες του πεδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν τις συναντά κανείς ως αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό, τις ονομάζουμε ρητορική παρανοήσεων η οποία στέκει στον αντίποδα της συμβολής της ΑΣΜ στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής κουλτούρας βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και ενδυνάμωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Στο παζλ της ερμηνευτικής του λόγου είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ακόμη και όσοι πιστεύουν στην αξία της ΑΣΜ και την επίδρασή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια τις συνέπειές της προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η εφαρμογή του μέτρου έγινε στην χώρα μας απουσία μίας κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, η οποία θα εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες μάθησης, δράσης και ανατροφοδότησης (Chapman & Sammons, 2013; European Commission, 2020; Eurydice, 2021; McNamara *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2021; Faddar *et al.*, 2021; Vanhoof & Van Petegem, 2011). Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΑΣΜ δεν προεξοφλεί την κατανόηση της σημασίας της στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με κίνδυνο να καταλήξει μια στείρα γραφειοκρατική διαδικασία, μια τυπική συλλογή δεδομένων άνευ ουσίας (Vanhoof & Van Petegem, 2011).

Συνοψίζοντας θεωρούμε πως η επιτυχία εφαρμογής του θεσμού και η ανατροφοδοτική της αξία επικεντρώνεται στο τρόπο εισαγωγής της στα σχολεία από το επιτελείο του Υπουργείου Παιδείας. Αν και οι δείκτες αυτοαξιολόγησης αναδεικνύουν ένα επιστημονικά σχεδιασμένο έργο από τις επιστημονικές ομάδες του ΙΕΠ, ο σχεδιασμός εισαγωγής της απουσιάζει παντελώς από τους πολιτικές αποφάσεις του Υπουργείου. Τέλος, κρίνεται σημαντική και αναγκαία η κατάρτιση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τα χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα της αλλαγής, να παρωθήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και να εισάγουν στα σχολεία τους καινοτόμες διαδικασίες σχεδιασμού προγραμματικών δράσεων και αξιολόγησής τους.

Αναφορές

Block, 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.

Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L. del C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., and Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2-2, 100063. doi:10.1016/j.ijedro.2021.100063

Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., Rocha, J. (2020). Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries. *European Educational Research Journal*, Open, 2-2, 100063. <https://doi.org/10.1177/1474904120961203>.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>.

Cobbinah J.E. & Eshun E.S., (2021). School Self-Evaluation and the Nature of Support System Basic Schools in Ghana. *SAGE Open*, 11(2). Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211022732>.

DES. (2016). *Looking at our Schools 2016. A quality framework for post-primary schools.* Dublin: Government Publications. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.ie/en/publication/743565-looking-at-our-school-2016/>.

Education Scotland, (2015). *How good is our school? 4th Edition.* Ανακτήθηκε από https://education.gov.scot/nih/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHG IOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.

ESOS (2022). "Πανηγυρίζει" η ΔΟΕ: Πάνω από 3.762 σχολεία κατέθεσαν "φασόν" κείμενα αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arhra/79986/panigyrizi-i-doe-pano-apo-3762-sholeia-katethesan-fason-keimena-axiologisis>.

European Commission (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers.* Brussels. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a08583f0-c18f-11ea-b3a4-01aa75ed71a1>.

Eurydice, (2021). *Quality Assurance in early childhood and school education.* Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.

Faddar, J., Vanhoof, J., Brown, M., Figueredo, M., Cinkir, S., O'Hara, J., & McNamara, G. (2021). Drivers for student and parent voice in school self-evaluation activities. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101067. Doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101067.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.

MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation.* London: Routledge.

MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship.* London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L. (2004). *Self-evaluation in European schools: A story of change.* Routledge. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QhVvsBSX1VkC&oi=fnd&pg=PR7&ots=YQ-E-tpvF3&sig=uR6VloOSeUEnRnYUXnzHQnfJXgE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Maroto Fabian J.L. & Cabrales Granda A. (2007). *Guía de autoevaluación y mejora.* Ανακτήθηκε από <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/156683/Gu%C3%ADa%20de%20autoevaluci%C3%B3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1>.

McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines, *SAGE Open*, 11 (4). doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211052552>.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71. DOI: 10.1076/sesi.14.1.53.13867.

Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19. doi <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 1–13. doi:10.1016/j.stueduc.2018.11.001.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.

Rothaermel, F., T.(2017). Strategic Management, 3rd edition, McGraw-Hill Education, New York, US.

Schildkamp, K. &Visscher, A. (2009) Factors influencing the utilization of the school self evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation* 3, 150-159. Doi: 10.1016/j.stueduc.2009.12.001.

Tumlovskaia, J., Prakapas, R., (2020).Factors Determining the Success in Self-Evaluation of General Education School: The Case of Lithuania, *Pedagogy*, Vol. 137(1),105–116. doi:<https://doi.org/10.15823/p.2020.137.6>.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212. doi:10.1177/1365480211406881.

Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O’Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133–158. doi:10.1007/s11092-018-9278-4.

Γκότοβος, Α.,(2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ). (2021). Αποφάσεις Δ.Σ. – Δελτία Τύπου.

Κασσωτάκης, Μ., (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, (τεύχ.1-2), Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.43-75, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf.

Κύρου, Α. (2022), *Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Κωνσταντίνου, Χ., (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τευχ.1-2, Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.126-135, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wpcontent/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ.(2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpraideytikis-axiologisis-me-axiopoisi-ekpraideytikwn-technologiwn/>.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σιδηροπούλου, Μ.(2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*, Καβάλα: Σαΐτα Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/oi-leitourgies-tis-ekpraideytikis-dioikisis/>

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (τομ.1) Μέρος Α', Τμήμα Αξιολόγησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf.

Συτζιούκη, Μ. (2020). Η Νέα Προσέγγιση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα: περιοχές υπευθυνότητας και ανάπτυξη διοικητικών ικανοτήτων στο: Μαρία Παπαϊωάννου (επιμ). *Σύγχρονες προσεγγίσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο* (σελ. 101-110). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.