



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αναστασίου Ελένη-Άννα (Α.Μ.: 392)

Τριμελής επιτροπή:

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
(επόπτης)

Εμβλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2017

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Η προβληματική και το αντικείμενο της εργασίας	8
Κριτήρια επιλογής του θέματος	9
Η δομή της εργασίας	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο – Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
1.1. Η έννοια και η διαδικασία της αξιολόγησης	13
1.2. Επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης	17
1.3. Η έννοια και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης	19
1.4. Η πορεία της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο – Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
.....	29
2.1. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματισμός.....	29
2.1.1. Η έννοια του επαγγελματισμού	29
2.1.2. Οι τύποι του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού.....	32
2.2. Ο ρόλος και η ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού.....	37
2.2.1. Οι έννοιες της ταυτότητας και του ρόλου	37
2.2.2 Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	40
2.2.3. Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού	41
2.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.....	44
2.3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	44
2.3.2. Χαρακτηριστικά και φάσεις ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο – ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ	
ΑΝΑΠΤΥΞΗ	60
3.1. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης.....	60
3.2. Αναγκαίες προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης.....	63
3.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	65
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	71

4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος	71
4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα	71
4.1.2 Σκοπός και στόχοι	72
4.2. Ερευνητική επιστημολογική μέθοδος	72
4.3. Συμμετέχοντες.....	74
4.4. Δειγματοληπτική μέθοδος.....	74
4.5. Συλλογή δεδομένων	75
4.6. Ερευνητική διαδικασία.....	76
4.6.1. Πιλοτική διεξαγωγή συνεντεύξεων	76
4.6.2. Ενημέρωση των συμμετεχόντων	76
4.6.3. Διεξαγωγή της έρευνας.....	77
4.7. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας.....	77
4.8. Ανάλυση δεδομένων	78
4.8.1. Διαδικασία της ανάλυσης	78
4.8.2. Ευρύτερα και επιμέρους θέματα ανάλυσης.....	79
4.9. Ποιότητα του ερευνητικού σχεδιασμού	80
4.9.1. Εγκυρότητα.....	81
4.9.2. Αξιοπιστία	81
4.9.3. Ερευνητικός αναστοχασμός	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
5.1. Αυτοαξιολόγηση	83
5.1.1. Απόψεις για την αυτοαξιολόγηση	83
5.1.2. Προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση	96
5.1.3. Τι αναμένεται από την αυτοαξιολόγηση	101
5.2. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη.....	104
5.2.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	105
5.2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη	107
5.2.3. Προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης	111
5.3. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.....	112
5.3.1. Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση	113
5.3.2. Συμμετοχή στις ομάδες έρευνας.....	115
5.3.3. Αξιολόγηση ομοτέχνων	117
5.3.4. Σχέδια και έρευνα δράσης.....	119

5.3.5. Ενδοσχολική επιμόρφωση	120
5.3.6. Πρόσωπα που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση	121
5.3.7. Εμπόδια στην εφαρμογή.....	126
5.3.8. Αποτελέσματα	129
5.4. Σχέση αυτοαξιολόγησης- επαγγελματικής ανάπτυξης.....	130
5.5. Το σύγχρονο σχολείο	132
5.5.1. Η κοινωνία ως παράγοντας επιρροής	132
5.5.2. Ζητήματα του σύγχρονου σχολείου	134
5.5.3. Προτάσεις	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	140
6.1. Παρουσίαση και συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας.....	140
6.1.1. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης και η συμμετοχή σε αυτήν	140
6.1.2. Ο επαγγελματισμός και η ανάπτυξή του	142
6.1.3. Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.....	145
6.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	146
6.3. Προεκτάσεις της έρευνας.....	147
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	149
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:.....	149
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:.....	155
Εγκύκλιοι- Νόμοι- Προεδρικά Διατάγματα-Υπουργικές Αποφάσεις:.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	163

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των δυνατοτήτων της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρήθηκε η εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της σχέσης μεταξύ τους, εντός του πλαισίου του σύγχρονου σχολείου και με αφετηρία τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκαν, λοιπόν, για το σκοπό αυτό τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή είκοσι σε βάθος συνεντεύξεων και μελετήθηκαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων που προέκυψαν. Τα θέματα που αναλύθηκαν αφορούσαν την *έννοια της αυτοαξιολόγησης, τον επαγγελματισμό και την ανάπτυξή του, τη διαδικασία διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης, τη σχέση αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και το ευρύτερο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου*. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα ανέδειξαν την σημασία της εμβάθυνσης σε σοβαρά προβλήματα που πλήττουν την εκπαίδευση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όπως η αποδυνάμωση του ρόλου του σχολείου και των λειτουργών του. Ανέδειξαν τους προβληματισμούς και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, συνέβαλαν στην εμβάθυνση σε ζητήματα που απασχολούν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενέχουν προεκτάσεις για την ενδυνάμωση των σύγχρονων σχολείων και των επαγγελματιών που τα στελεχώνουν στη βάση της καλλιέργειας ενεργών συλλογικοτήτων που προωθούν τη συνεργασία και τον αναστοχασμό.

Λέξεις- κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the possibilities of self-assessment as factor in order to promote the professional growth of primary school teachers. An in-depth approach to the teachers' opinions of the notions of self-assessment, professional growth and their relationship was attempted, framed by the meaning of school nowadays. The experience of the introduction of self-assessment in schools was also considered. In order to achieve this purpose, data of twenty in-depth interviews with primary school teachers was analyzed by content and theme in qualitative means. The basic categories formed are the following: self-assessment, professionalism and its growth, the process of self-assessment, the relationship between self-assessment and professional growth and the context of the modern school. The findings showed the importance of in-depth coverage of essential matters about education, such as the undermining of the role of school and its procedures. Furthermore, the thoughts and propositions of the teachers are presented, as far as self-assessment, professional growth and school improvement are concerned. Additionally, the findings contributed in the thorough examination of important educational policy matters and their introduction in schools. The results of the study, also, provide useful insights about the empowerment of modern schools and professionals by promoting cooperation and self-reflection.

Key-words: self-assessment, professionalism, professional growth, teacher growth

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική και το αντικείμενο της εργασίας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι εκφάνσεις του έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης εδώ και πολλά χρόνια, καθώς ο ίδιος συμβάλλει αναντίρρητα ως άμεσος λειτουργός και βασικός μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος, όμως, που προσεγγίζεται ο εκπαιδευτικός και η φύση του ως επαγγελματία της εκπαίδευσης διαφέρει επηρεαζόμενος από ποικίλους κοινωνικοοικονομικούς, πολιτικούς, ιδεολογικούς και άλλους παράγοντες. Ουσιαστικά, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κανονιστική και έχει μάλλον τεχνική σημασία (βλ. Λανάρης, 2005), καθώς απαντά στο ερώτημα του πώς θέλει η κοινωνία τους εκπαιδευτικούς της και τι ζητά από αυτούς. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και στους τρόπους που είναι δυνατόν να υποβοηθηθεί. Στη βιβλιογραφία τίθενται ζητήματα όπως η φύση του εκπαιδευτικού ως ενεργού επαγγελματία, ως ερευνητή, ως μέλους ενός ζωντανού οργανισμού που είναι αναγκαίο να εξελιχθεί. Παρά το γεγονός ότι προτείνεται πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα στη χώρα μας δεν υποστηρίζονται συστηματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Συγχρόνως, παρατηρείται ένα έλλειμμα στη θεσμοποίηση διαδικασιών που συνενώνουν στοιχεία μιας ουσιαστικής προσωπικής και συλλογικής ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.

Παράλληλα, παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για την αυτονόμηση του σχολείου και την ενίσχυση του λόγου και του ρόλου του εκπαιδευτικού (Καββαδίας & Φατούρου, 2002). Διαδικασίες όπως η αποκέντρωση που επιδιώκουν την αυτονόμηση, αλλά συχνά μεταθέτουν την ευθύνη είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται κριτικά και με έμφαση στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου έχει συνδεθεί από ερευνητές και θεωρητικούς και με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δέχονται πλήθος πιέσεων στο πλαίσιο αυτό (βλ. Παπαναούμ, 2014). Ο εκπαιδευτικός δεν δύναται να αναπτυχθεί χωρίς τη δική του ενεργοποίηση και βούληση στην οικοδόμηση της γνώσης και της σύνδεσής της με την εμπειρία (Bickmore, 2011: 98-99).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να πραγματοποιηθεί η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις

εν λόγω προοπτικές που δύναται να παρέχει σε αυτή την κατεύθυνση. Όπως σημειώνει και ο Ματσαγγούρας (2005: 63), η αναζήτηση του «καλού» μοντέλου με απορριπτικό τρόπο δεν αποτελεί λειτουργική επιλογή, σε αντίθεση με την αναζήτηση συνθετότερων επιλογών που ξεπερνούν τις αντιθέσεις. Διερευνάται η σκοπιά των εκπαιδευτικών ως προς τη σύνδεση αυτή με σκοπό την σκιαγράφηση των τάσεων και των προβληματισμών τους ως άμεσων λειτουργών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η τήρηση αναγκαίων όρων προς την κατεύθυνση αυτή και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων.

Κριτήρια επιλογής του θέματος

Το θέμα της εν λόγω έρευνας αντανακλά την πεποίθηση ότι προκειμένου να αλλάξει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που το απαρτίζουν είναι αναγκαίο να ενδυναμωθεί ο λόγος των εκπαιδευτικών της πράξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία είναι σημαντικό να καταστεί ενεργός εντός των διαδικασιών της εκπαίδευσης και καίριος εντός των θεμάτων του σχολείου του και του δικτύου της εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί της πράξης να αποτελέσουν τον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων, της υλοποίησης σχεδίων δράσης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε όλο το φάσμα τους. Η ουσιαστική ένταξη των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές θα συμβάλει τα μέγιστα στην συλλογική επαγγελματική τους εξέλιξη και θα καταστεί δυνατή με την ενεργοποίηση διαδικασιών καθημερινής ανατροφοδότησης και λήψης δράσης εντός της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία εσωτερικής βελτίωσης της σχολικής μονάδας που υποστηρίζεται ότι παρέχει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Ross & Bruce, 2007· McCombs, 1997). Βέβαια, ζητήματα αποτελούν ο τρόπος εφαρμογής της, η εξασφάλιση προϋποθέσεων για την εφαρμογή της, η παροχή κινήτρων και η υποστήριξη μιας τέτοιας διαδικασίας. Τα ζητήματα αυτά λαμβάνουν ιδιαίτερο νόημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας όπου το θέμα κάθε είδους αξιολόγησης έχει περάσει από διαδικασίες μακροχρόνιων διαπραγματεύσεων (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007: 14).

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί με ευελιξία στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Hargreaves & Fullan, 1998· Day, 2003· Παπαναούμ, 2014). Επιπλέον, η οικονομική δυσπραγία σε συνδυασμό με την κοινωνική πρόκληση και τις αυξημένες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό καθιστούν ακόμη πιο αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του και του ρόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το σχολείο είναι αναγκαίο να υιοθετήσει κουλτούρα συνεργασίας και αυτοβελτίωσης με στόχο τη διασφάλιση της βιωσιμότητας και εξέλιξής του. Ο ρόλος των επαγγελματιών πρέπει να είναι καταλυτικός και να περιλαμβάνει την αυθεντική συμμετοχή στα ζητήματα του σχολείου και τη λήψη δράσης. Οι απαιτήσεις αυτές υποστηρίζεται ότι μπορούν να διαχειριστούν μέσω της διαμόρφωσης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στο σχολείο που μεταξύ άλλων θα συντελεί καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πράξης (βλ. Ross & Bruce, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, υποστηρίζεται ότι είναι θεμελιώδης η καλλιέργεια μιας διαλεκτικής και ολοκληρωμένης σχέσης των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους, η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες συνεχούς ενεργοποίησης (Antoniou & Kyriakides, 2013: 3), ενίσχυσης του ρόλου (Berci, 2006), επιμόρφωσης (Παπαπροκοπίου, 2005: 188-190· Clarke & Hollingsworth, 2002: 948) και θεμελίωσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Bezzina & Pace, 2009: 55).

Επιλέχθηκε, λοιπόν, η διερεύνηση των απόψεων των της εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Συγχρόνως, η επιλογή του θέματος αυτού επιχειρεί να εξετάσει ακροθιγώς πτυχές που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την πορεία της αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας.

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη: το θεωρητικό μέρος, όπου πραγματοποιούνται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων του θέματος, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και τα ευρήματα της βιβλιογραφίας και το ερευνητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας και τα αποτελέσματά της.

Στο πρώτο κεφάλαιο (ενότητες 1.1. έως 1.4.), πραγματοποιείται εμβάθυνση στην έννοια και στη διαδικασία της αξιολόγησης εν γένει και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πιο συγκεκριμένα, στον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της και ταυτόχρονα τίθενται οι θεωρητικές βάσεις για την παρουσίαση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης και της πορείας που αυτή έχει ακολουθήσει στη χώρα μας. Κρίνεται σημαντική η παρουσίαση του επιστημολογικού και θεωρητικού υποβάθρου των εννοιών έτσι ώστε να καταστεί περισσότερο ολοκληρωμένη η σύλληψη του νοήματός τους (1.1., 1.2., 1.3.). Ακόμη, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η παρουσίαση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο της χώρας μας (1.3.) με στόχο τον καθορισμό του πλαισίου της έρευνας που ακολουθεί και την πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (ενότητες 2.1. έως 2.3.) γίνεται σε πρώτο στάδιο ο εννοιολογικός προσδιορισμός του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και των στοιχείων που περιλαμβάνει. Οι υποενότητες 2.1.1. και 2.1.2. αφορούν την έννοια του επαγγελματισμού και τους τύπους του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού αντίστοιχα. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια ανάλυση του ρόλου και της ταυτότητας του επαγγελματία εκπαιδευτικού (2.2) μέσα από τις υποενότητες 2.2.1., 2.2.2. και 2.2.3. Έπειτα, επιχειρείται η εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (2.3.) με τις υποενότητες 2.3.1. και 2.3.2. να εξετάζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και τα χαρακτηριστικά των φάσεών της.

Το τρίτο κεφάλαιο (3.1. έως 3.3.) αφορά τη σύνδεση αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα από τη διερεύνηση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις αναγκαίες προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης και των πρακτικών της και, τέλος, παραθέτονται ερευνητικά δεδομένα στην κατεύθυνση αυτή με την ανασκόπηση βιβλιογραφίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο (4.1. έως 4.9) αφορά την παρουσίαση των ερευνητικού μέρους της εν λόγω εργασίας. Παρουσιάζονται με αυτή τη σειρά, η οριοθέτηση του προβλήματος, που περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας (4.1.). Επιπλέον, παρουσιάζεται η ερευνητική και επιστημολογική μέθοδος (4.2.) και όλη η ερευνητική διαδικασία (4.4.-4.6.). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται αναφορά στη δεοντολογία της έρευνας (4.7.) και παρουσιάζονται οι μέθοδοι

ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων (4.8.). Ακόμη, θίγεται το ζήτημα της ποιότητας του ερευνητικού σχεδιασμού (4.9.).

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά εξ ολοκλήρου τα αποτελέσματα της έρευνας και την ποιοτική ανάλυσή τους (5.1.-5.5.) και στο έκτο (6.1.-6.3.) παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, επιχειρείται η ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων και η διερεύνηση πιθανών προεκτάσεων της έρευνας.

Πριν την εισαγωγή στο κύριο μέρος της εργασίας αξίζει να αναφερθεί ότι η ολοκλήρωσή της δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμβολή ορισμένων προσώπων που συνέβαλαν σε αυτή. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή και επιβλέποντα της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο για την υποστήριξη και τις χρήσιμες επισημάνσεις του. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο για τις πολύτιμες παρατηρήσεις του κυρίως στο ερευνητικό μέρος και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Μπάκα Θωμά. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή, η βοήθεια και η παραχώρηση χρόνου από τους όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και των διευθυντών των σχολείων που έδωσαν την άδεια να πραγματοποιηθεί η έρευνα εντός χώρων των σχολικών τους μονάδων και τους ευχαριστώ πραγματικά. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα κοντινά μου πρόσωπα, τα οποία με την αμέριστη στήριξή τους ήταν κοντά μου σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο – Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η έννοια και η διαδικασία της αξιολόγησης

Πριν εισέλθουμε στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί το ένα εκ των δύο κυρίως σκελών της παρούσης εργασίας, καθίσταται σκόπιμη η αναφορά στην ουσία της έννοιας της αξιολόγησης, το προσεχές γένος της έννοιας της αυτοαξιολόγησης, καθώς η ίδια υπάγεται σε αυτό.

Παρατηρώντας εν γένει την ανθρώπινη δραστηριότητα, θα έλεγε κανείς ότι η αξιολόγηση ως φαινόμενο και ως διαδικασία συναντάται σε μεγάλο βαθμό είτε σε επίσημη (τυπική) μορφή, είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Η τυπική μορφή της αξιολόγησης, συχνά αποτελεί μέρος οργανωμένης διαδικασίας, ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία και ο ρόλος της είναι να αποτιμά τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής, ενώ η άτυπη μορφή της σχετίζεται με την εκφορά απλών κρίσεων. Η αξιολόγηση δύναται να οριστεί, λοιπόν, με ευρύτητα ως «ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος», αποτελώντας, ταυτοχρόνως, βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, μέσω της οποίας επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, καθώς και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του (Κωνσταντίνου, 2000: 13). Για τους Bonniol & Vial, ετυμολογικά η αξιολόγηση αποτελεί στην ουσία έναν «αναστοχασμό των αξιακών σχέσεων» (2007: 22). Είναι φανερό ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα «εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο» (Κωνσταντίνου, 2000: 13), με χαρακτηριστικό της την προσπάθεια επικύρωσης συγκεκριμένων αρχών (Bonniol & Vial, 2007) και του οποίου η τυπική μορφή σχετίζεται με το πλήθος των συλλογικών, οργανωμένων δραστηριοτήτων των ατόμων.

Μία θεμελιώδης οργανωμένη διαδικασία των ανθρώπινων κοινωνιών είναι αυτή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, του συστήματος της εκπαίδευσης. Εντός του πλαισίου αυτού, η αξιολόγηση λαμβάνει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα, διαπερνώντας και αποτιμώντας το πλήθος των έμφυχων υποκειμένων και άψυχων αντικειμένων που συνθέτουν την ουσία του εκπαιδευτικού συστήματος της κοινωνίας μας. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με

συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2000: 15· Βλ. επίσης Ηλιού, 1991: 58-59 όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2000: 15). Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, λοιπόν, ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2004: 30).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ξεκάθαρα συστατικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται (Δημητρόπουλος, 2004). Το γεγονός αυτό την καθιστά αναμφισβήτητα μία έννοια με πολιτικό, ιδεολογικό και κοινωνικό φορτίο και, συνακολούθως, συμβάλλει στη δημιουργία προβληματισμών ως προς το περιεχόμενο, τα κριτήρια και τους σκοπούς της. Στο γεγονός αυτό συμβάλλει και η ίδια η φύση της αξιολόγησης, η οποία δείχνει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του ελέγχου. Στον όρο αξιολόγηση ενυπάρχει ο έλεγχος (βλ. Δημητρόπουλος, 2004· Καββαδίας & Φατούρου, 2002· Κασσωτάκης, 1992 & 2003), χωρίς αυτό να σημαίνει ταύτιση των δύο όρων, αλλά ισχυρή σύνδεση με την αξιολόγηση να αποτελεί έναν περισσότερο διευρυμένο όρο από αυτόν του ελέγχου (Demunter, 2001: 28· Βεργίδης, 2001: 43). Στον έλεγχο αυτόν εμπλέκεται και ο υποκειμενικός παράγοντας με αποτέλεσμα συχνά να αμφισβητείται η αντικειμενικότητα των κριτηρίων και των σκοπών της αξιολόγησης. Ο Κασσωτάκης (1995: 53) αναφέρει ότι τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι εύκολο να διατηρούν την απόλυτη αποδοχή ως έγκυρα, ορθά και αντικειμενικά. Ο ίδιος επισημαίνει ότι συχνά εντείνεται η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των κριτηρίων όταν ο αξιολογητής δεν είναι το ίδιο πρόσωπο με το άτομο που εφαρμόζει την αξιολόγηση. Τελικά, καταλήγει ότι «η μετατροπή όλων των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης σε άμεσα παρατηρήσιμες και αξιολογήσιμες μορφές συμπεριφοράς όχι μόνο δεν είναι δυνατή, αλλά δεν είναι και απαλλαγμένη από την υποκειμενική αντίληψη του διαμορφωτή των στόχων, για το περιεχόμενο και το νόημα του αντίστοιχου γενικού σκοπού και την επίδραση που υφίσταται από το δικό του αξιολογικό σύστημα» (Κασσωτάκης, 1992: 55).

Αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης, αυτός, όπως υποστηρίζεται, μπορεί να συμπτυχθεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (βλ. Σολομών, 1999) και έχει συνδεθεί με τον όρο «αποτελεσματικότητα». Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει ως γενικό στόχο την πυροδότηση και υποστήριξη μηχανισμών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων

και την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών και πρωτοβουλιών σε όλα τα επίπεδα, με τελικό σκοπό την όσο το δυνατόν ορθολογικότερη λήψη αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ο όρος της αποτελεσματικότητας όπως επίσης και η ελεγκτική πτυχή της αξιολόγησης έχουν δεχθεί κριτική.

Επιπλέον, η έννοια του ελέγχου λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία όταν αποτελεί κομμάτι εφαρμογής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τα κριτήρια, τους σκοπούς και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι συχνά η αξιολόγηση συνοδεύεται με ελεγκτικούς, κυρίως, σκοπούς, στοχεύει στη σχολική αποτελεσματικότητα με όρους ποσοτικούς (βλ. Apple, 2002· Γρόλλιος, 2002· Κάτσικας, 2002· Ναζάκης, 2002) και ότι προωθεί τη σύγκλιση και την ομοιομορφία (Μαυρογιώργος 1993: 130-132· Μαυρογιώργος, 2002). Το γεγονός ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία επηρεάζεται αναπόδραστα από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική με τις συνακόλουθες επιπτώσεις που συνοδεύουν τη σύνδεση αυτή, έχει επισημανθεί και από τον Ernest House (1973), ο οποίος αναφέρθηκε στην πολιτική διάσταση, στον συγκεκριμένο και κατευθυνόμενο χαρακτήρα και στα αντιστοίχως ιδεολογικά χρωματισμένα κριτήρια της αξιολόγησης (όπ. αναφ. στο McBeath, 2001: 27). Τα παραπάνω συνάδουν στη δημιουργία κοινωνικοπολιτικών διαφωνιών και συγκρούσεων σχετικά με τη μορφή και το είδος της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1998:2).

Η μερικότητα αυτή της έννοιας της αξιολόγησης επιδρά καταλυτικά στο χαρακτήρα της, ο οποίος δεν φαίνεται να είναι μόνο παιδαγωγικός- εκπαιδευτικός, αλλά υπαγορεύεται αναντίρρητα και από πολιτικές σκοπιμότητες. Οι όροι «βελτίωση της εκπαίδευσης» και «αποτελεσματικότητα» αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν εντάσσονται σε ένα πλαίσιο όπου η εκπαίδευση αποτελεί προϊόν και τομέα της οικονομίας. Επιπλέον, με την επικράτηση πρακτικών με νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα, η εκπαίδευση ακολουθεί τους όρους της αγοράς με αποτέλεσμα να αποκτά έναν ισχυρό πολιτικοοικονομικό χαρακτήρα με την αξιολόγηση να διαδραματίζει βασικό ρόλο σε αυτήν (βλ. Hughes, 1999). Ο αυστηρά ελεγκτικός, συγκεντρωτικός και επιλεκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης έχει διαφανεί διεθνώς και στη χώρα μας στο παρελθόν αλλά και σε σύγχρονες περιπτώσεις, με τον μηχανισμό αυτό να αποτελεί σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993: 137-138) μια μονοδιάστατη, γραμμική και επιβαλλόμενη από τα πάνω διαδικασία. Τα παραπάνω έχουν συνέπεια να αποτελεί συχνά η αξιολόγηση μηχανισμό επιδίωξης της αποτελεσματικότητας και μεταβολής του σχολείου με οικονομικούς όρους ανταγωνισμού και ελέγχου.

Ωστόσο, παρά τις πολιτικές της προεκτάσεις και τις συνέπειες αυτής, η αξιολόγηση τονίζεται ως αναγκαία από ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Υποστηρίζεται ότι «ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού έργου, που είναι προσδιορισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και τελικά την ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, 2000: 80). Την άποψη αυτή συμμερίζεται και ο Κασσωτάκης (1992: 21), υποστηρίζοντας τη σημασία του μηχανισμού της αξιολόγησης, η οποία παρέχει τη δυνατότητα σε διευθυντές και σε εργαζόμενους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν, να εντοπίσουν τα αίτια και να προβούν σε διαδικασία επίλυσής τους. Κατά τον ίδιο, ο μηχανισμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση πέρα από τους εκπαιδευτικούς φορείς που εμπλέκονται σε αυτήν, βρίσκεται στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου εν γένει.

Αν όμως εξετάσουμε την εφαρμογή της αξιολόγησης σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο, αυτή δείχνει αρκετές φορές να προσκρούει σε πολλά από τα ζητήματα που εξετάστηκαν παραπάνω. Κατά τον Day (2003: 220), τα συστήματα αξιολόγησης δεν δύνανται να εγγυηθούν πάντα αποτελέσματα, καθώς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Στη χώρα μας, ειδικότερα, η αξιολόγηση είναι ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει κυμαινόμενες εντάσεις, σκεπτικισμό και επιφύλαξη (Κωνσταντίνου, 2000). Το γεγονός αυτό έχει θέσει σε εκκρεμότητα το ζήτημα της αξιολόγησης για δεκαετίες με τις προσπάθειες εφαρμογής της να καθίστανται διαρκώς ατελέσφορες με το κλίμα της εκπαιδευτικής κοινότητας να διατηρεί έντονες επιφυλάξεις και ισχυρές τις εικόνες του επιθεωρητισμού (Μαυρογιώργος, 1993· Αθανασσούλα-Ρέππα, 2005: 43). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση διακρίνεται από αναμφισβήτητα οφέλη και ευκαιρίες βελτίωσης από μια καθαρά παιδαγωγική σκοπιά. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο και την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί γύρω από αυτήν, η διαδικασία της αξιολόγησης εγείρει αμφισβήτηση και τροφοδοτεί αντιπαραθέσεις από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν κυρίως τον ελεγκτικό, «από τα πάνω» επιβαλλόμενο χαρακτήρα της, με τις ιδεολογικές προεκτάσεις που αυτό συνεπάγεται.

1.2. Επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την όψη που δύναται να λάβει η αξιολόγηση αφορούν το σκοπό, τους στόχους και τα αντικείμενα, τα κριτήρια που τίθενται, οι φορείς που αναλαμβάνουν την υλοποίηση και τέλος τις μορφές και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004). Θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα στοιχεία αυτά με έμφαση στις *μορφές της αξιολόγησης*, οι οποίες ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία. Ωστόσο, όλα τα στοιχεία που θα αναφερθούν συνδέονται με μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Όσον αφορά το **σκοπό** της αξιολόγησης, είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται με σαφήνεια, καθώς απαντά στο «γιατί» της υλοποίησης της αξιολόγησης και αντανακλά το λόγο που αυτή πραγματοποιείται (Δημητρόπουλος, 2004: 127). Όπως ειπώθηκε παραπάνω, ο σκοπός της αξιολόγησης μπορεί να εκφράζει τις κατευθύνσεις που θα λάβει η εκπαίδευση από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Είναι σημαντικό, όμως, οι ειδικοί στόχοι της αξιολόγησης να εκφράζουν την παιδαγωγική πρόθεση και να κινούνται γύρω από την ανάγκη ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Ο Σολομών (1999: 15-20) προτείνει ως στόχους της αξιολόγησης: α) την απόκτηση ευρύτερης γνώσης σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μονάδα, β) την αναγνώριση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν, γ) την υποστήριξη της οργανωτικής και διοικητικής εξέλιξης του σχολείου και του προσωπικού που το απαρτίζει, δ) τη διευκόλυνση του σχεδιασμού και της λήψη αποφάσεων, ε) την ουσιαστική ενασχόληση και συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας και ευρύτερα και στ) τη συνολική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολικού βίου γενικότερα. Το **αντικείμενο** της αξιολόγησης, αφορά το «τι» αξιολογείται (Δημητρόπουλος, 2004: 116). Μπορεί να είναι κάποιο επιμέρους συστατικό στοιχείο του μηχανισμού της εκπαίδευσης έμπυχο ή άψυχο (π.χ. αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων) ή μια πιο συνολική θεώρηση (π.χ. αξιολόγηση της σχολικής μονάδας) (Σολομών, 1999).

Τα **κριτήρια**/δείκτες της αξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με το σκοπό και τους στόχους της και προέρχονται από συγκεκριμένους, πιο γενικευμένους άξονες. Το κριτήριο αποτελεί έναν άξονα αναφοράς με βάση τον οποίο πραγματοποιείται μια κρίση (Δημητρόπουλος, 2004: 131). Με βάση τα κριτήρια, πραγματοποιούνται οι εκτιμήσεις (μέσω περιγραφής ή/και μέτρησης) και εξάγονται τα αποτελέσματα της

αξιολόγησης. Ουσιαστικά τα κριτήρια αφορούν αρχές, κανόνες, μεγέθη με βάση τα οποία πραγματοποιείται η σύγκριση μεταξύ των αρχικών σκοπών και στόχων και των αποτελεσμάτων που λαμβάνονται μέσω των κριτηρίων (Δημητρόπουλος, 2004: 131).

Οι **φορείς** της αξιολόγησης διακρίνονται στα πρόσωπα που σχεδιάζουν, αναθέτουν και επιβλέπουν τη διαδικασία και στα πρόσωπα που υλοποιούν/διενεργούν την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2004: 147). Η θέση των φορέων αυτών καθορίζει και τη μορφή της αξιολόγησης, καθώς όταν αυτοί ανήκουν στο σύνολό τους στο προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας ή στον οργανισμό που έχει αναλάβει την εποπτεία της, η αξιολόγηση είναι εσωτερική, ενώ όταν οι φορείς εποπτείας δεν ανήκουν στο προσωπικό της μονάδας, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική. Σε κάθε περίπτωση, τα πρόσωπα αυτά είναι σημαντικά για την υλοποίηση του έργου της αξιολόγησης και στην περίπτωση που η αξιολόγηση είναι εξωτερική αναλαμβάνουν συμπληρωματικούς ρόλους. Τα πρόσωπα που ελέγχουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, ορίζουν το σκοπό, τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης και οι φορείς διεξαγωγής της αξιολόγησης επιφορτίζονται με τις αρμοδιότητες της υλοποίησης, της συγκέντρωσης δεδομένων και της εξαγωγής συμπερασμάτων (Δημητρόπουλος, 2004: 147-150).

Η **μορφή/ το είδος** της αξιολόγησης αφορά κυρίως τη σκοπιμότητά της και ο χαρακτηρισμός της αξιολόγησης δύναται να γίνει με διάφορους τρόπους ανάλογα με το σημείο αναφοράς που μπορεί να είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης, η χρονική της σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και η θέση των φορέων και σχέση τους με το αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004: 157-158). Ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης αποτελεί τη συνάρτηση τεχνικών (π.χ. επισκόπηση, μελέτη περίπτωσης, παρατήρηση, συνεργασία, ανάλυση περιεχομένου κτλ.) και μεθόδου.

Σε σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης, μπορούμε να έχουμε συνολική (γενικό αντικείμενο) ή μερική αξιολόγηση (μερικό αντικείμενο). Η συνολική αξιολόγηση αφορά την αξιολόγηση της ευρύτερης διαδικασίας της εκπαίδευσης, ενώ η μερική τη διαμόρφωση εκτιμήσεων για περισσότερο μεμονωμένα στοιχεία της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2004: 117-118). Αναφορικά με τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή διακρίνεται: α) στην αρχική/προκαταρκτική ή διαγνωστική (diagnostic), όταν η αξιολόγηση υλοποιείται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει σκοπό τη διάγνωση, εκτίμηση των δυνατοτήτων και σχεδιασμό του προγράμματος, β) στην ενδιάμεση ή διαμορφωτική (formative), όταν πραγματοποιείται αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια

της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το έργο της είναι ανατροφοδοτικό και γ) στην τελική ή αθροιστική/συνολική αξιολόγηση (summative), όταν η αξιολόγηση διεξάγεται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την συνολική του αποτίμηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για μετέπειτα βελτίωση (Κωνσταντίνου, 2004).

Όσον αφορά τη σχέση των προσώπων- αξιολογητών με το αντικείμενο της αξιολόγησης, αναφέρονται δύο κύρια είδη αξιολόγησης, η *εξωτερική αξιολόγηση* και η *εσωτερική αξιολόγηση*. Ο Σολομών (1999: 15-20) αναφέρει ότι στην εξωτερική αξιολόγηση ο/οι αξιολογητής/ες βρίσκονται εκτός σχολικής μονάδας και δεν ανήκουν στο προσωπικό της, οι φορείς «τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης». Σύμφωνα με τον ίδιο, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές όπως: επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Ο ερευνητής ορίζει την εσωτερική αξιολόγηση ως τη μορφή της αξιολόγησης όπου ο/οι αξιολογητής/ες σχετίζεται άμεσα με τη σχολική μονάδα, καθώς διεξάγεται από τους ίδιους τους παράγοντές της. Η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να πάρει τη μορφή της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης ή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή *αυτοαξιολόγησης*. Η αυτοαξιολόγηση αφορά μηχανισμούς αξιολόγησης που διαχειρίζονται τα ίδια τα πρόσωπα της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους ταυτόχρονα με στόχο την προσέγγιση του σχολείου ως όλου (Σολομών, 1999: 18-20).

Από την παραπάνω αναφορά στα επιμέρους στοιχεία της αξιολόγησης, καθίσταται κατανοητό ότι οι εκάστοτε επιλογές διαμορφώνουν το σύνολο του χαρακτήρα της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης, αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκφράζουν ενδείξεις για τις βλέψεις, επιδιώξεις και σκοπούς των πρακτικών αξιολόγησης.

1.3. Η έννοια και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση ή συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, συνιστά μία μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία

«στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς- οι οποίοι θεωρούνται οι

καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους» (Σολομών, 1999: 18-19).

Είναι εμφανές ότι ο γενικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της σχολικής μονάδας και η ενεργή αντιμετώπιση των ζητημάτων της. Ως προς τα επιμέρους δομικά της στοιχεία, σύμφωνα και με την Καπαχτσή (2011), η αυτοαξιολόγηση προσανατολίζεται στη βελτίωση μέσω της διαρκούς ανατροφοδότησης, καθώς σε σχέση με το χρόνο χαρακτηρίζεται συνεχής/ διαμορφωτική και ως προς τον φορέα αξιολόγησης εσωτερική. Ειδικότεροι στόχοι του εν λόγω μηχανισμού που προτείνονται είναι: α) η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού μαθησιακού περιβάλλοντος, β) η καλλιέργεια και προώθηση των συνεργατικών σχέσεων, της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των προσώπων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, γ) η μεταβολή ή εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών με έμφαση στη μάθηση και δ) η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Σολομών, 1999: 19). Στα παραπάνω προστίθενται η ανταπόκριση στις επιταγές της σύγχρονης εποχής, η οποία σχετίζεται άμεσα με την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική, ο απολογισμός/ αξιολόγηση των πεπραγμένων και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McBeath, 2001: 27-30).

Αναμφίβολα, η αυτοαξιολόγηση ως μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αντικατοπτρίζει και προωθεί συγκεκριμένους τρόπους θέασης του σχολείου και των λειτουργιών του. Αρχικά, καθίσταται φανερό ότι το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ολότητα και ως ζωντανός οργανισμός που αναπτύσσεται μέσα από τις διαδικασίες του (Σολομών, 1999: 19). Το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό-θεσμό, ένα κοινωνικό δημιούργημα και ταυτοχρόνως έναν χώρο «πολυσύνθετης ζωής» (Κωνσταντίνου, 2015). Μια ολιστική προσέγγιση έχει σκοπό να συνενώσει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Shallcross, 2006) και να καταστήσει το σχολείο «μικρόκοσμο της βιώσιμης κοινωνίας» (Sterling, 2001 όπ. αναφ. στο Shallcross 2006: 71), καθώς αφορά το σύνολο των εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Η αυτοαξιολόγηση σε ένα τέτοιο πλαίσιο λαμβάνει τη μορφή της εκ των έσω αναπτυξιακής και διαρκούς διαμορφωτικής διαδικασίας (βλ. Καπαχτσή, 2011). Κατά τον Δημητρόπουλο (2004: 99), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας υποστηρίζεται από την Helen Simons από τις αρχές του 1980, ως μοντέλο «αξιολόγησης της διαδικασίας» με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως συστατικού

μέρους της αξιολόγησης του σχολείου ως ολότητας. Η ίδια επισημαίνει την ουσιαστικότητα της συμμετοχής του ίδιου του σχολείου στις διαδικασίες αξιολόγησής του σε συνδυασμό με υποστηρικτικά πρόσωπα-δομές. Τονίζει τη σημασία καθορισμού των κριτηρίων της αυτοαξιολόγησης, καθώς αυτά θα καθορίσουν και το σκοπό του, την ανάπτυξη και αυτοβελτίωση ή τη θεμελίωση.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η λογική της εσωτερικής αξιολόγησης συνδέεται στενά με την εφαρμογή πρακτικών αποκέντρωσης και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολείων. Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εξελίχθηκε στη βάση αρχών του αυτοελέγχου της σχολικής μονάδας με στόχο την ανάπτυξή της με τις δικές της δυνάμεις (Σολομών, 1998: 16). Συγκεκριμένα, «εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας» (Σολομών, 1999: 19). Η αποκέντρωση των σχολικών μονάδων αποτελεί μια ευρέως εφαρμοζόμενη πολιτική στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Στη χώρα μας, όπως υποστηρίζεται ερευνητικά, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από στοιχεία συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατικού τρόπου λειτουργίας (Κωνσταντίνου, 2015: 53). Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι όταν γίνεται λόγος για αποκέντρωση είναι ουσιώδες και απαραίτητο να εξετάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και το πλαίσιο των πολιτικών πρακτικών στις οποίες εντάσσεται. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η διασφάλιση υποστήριξης του σχολείου και η μη ατομιστική προσέγγιση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης είναι θεμελιώδεις ώστε η εφαρμογή της να μην αποτελεί μια «ευρύτερη διαδικασία μετατόπισης ευθυνών» (Apple, 2002: 106).

Βασικό χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης αποτελεί ο συμμετοχικός της χαρακτήρας (Σολομών 1999· McBeath, 2001· Ξωχέλλης, 2006) και την ιδιότητά της αυτή υποστηρίζει ο χαρακτηρισμός της ως «συλλογική εσωτερική αξιολόγηση», στοιχείο που τη διακρίνει από την «ιεραρχική» (Σολομών, 1999). Η σημασία της στοχευμένης καλλιέργειας ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων έχει τονιστεί από ερευνητές, καθώς διευρύνει τις ευκαιρίες ανάπτυξης και επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς (Vidmar, 2006· Ross & Bruce, 2007). Συγχρόνως, η συμμετοχική αυτή μορφή εσωτερικής αξιολόγησης προωθεί τη λήψη αποφάσεων μέσω της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την ανάληψη συλλογικής

δράσης, της οποίας τα ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και των συστημάτων σχέσεων της σχολικής μονάδας έχουν αναδειχθεί (βλ. Moran, 2007). Επιπρόσθετα, ευρύτερο σκοπό της αυτοαξιολόγησης δεν αποτελεί ο περιορισμός εντός των σχολικών μονάδων, αλλά η δημιουργία σχολικών δικτύων και κοιτίδων συνεργασίας.

Τέλος, είναι ωφέλιμο να παρουσιαστούν βασικά πλεονεκτήματα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης όπως προκύπτουν από έρευνες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα, η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζεται ότι:

- παρατηρεί από κοντά τις ξεχωριστές συνθήκες κάθε σχολείου,
- τροφοδοτεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εμβάθυνση σε πτυχές του εκπαιδευτικού έργου,
- καλλιεργεί και ενδυναμώνει το συμμετοχικό και συλλογικό πνεύμα,
- ενισχύει την αυτοπεποίθηση, γνώση και ευαισθητοποίηση των υποκειμένων,
- υποστηρίζει τον αυτοέλεγχο του σχολείου ενισχύοντας τις δεξιότητές του,
- προωθεί πρωτοβουλίες, καινοτομίες και δραστηριότητες,
- προβάλλει την αναγκαιότητα της συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και της αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους (Σολομών, 1999: 19),
- υποστηρίζει σταδιακά τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία,
- αποδίδει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς στη γνώση και διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου τους,
- δύναται να συντελέσει στον επαναπροσδιορισμό και στη συνδιαμόρφωση των πρακτικών για την εκπαίδευση «από κάτω προς τα πάνω» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ως μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης αναφέρονται:

- η τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και η δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,

- η δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων όταν ανακλύπουν,
- η δυσχέρεια ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος,
- η έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία και στον προσδιορισμό της θεματολογίας,
- η επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα,
- η δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης,
- ο συχνά απαιτητικός και χρονοβόρος χαρακτήρας των διαδικασιών για τους παράγοντες της σχολικής μονάδας σε σχέση με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να χαθεί και με τις γνώσεις τους που μπορεί να είναι ανεπαρκείς (Σολομών, 1999: 19).

Παρά τις δυσκολίες και επιφυλάξεις που παρατηρούνται στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, παρατηρείται μία στροφή προς αυτήν (Σολομών, 1999· McBeath, 2001). Η στροφή αυτή πραγματοποιείται είτε συστηματικότερα είτε αποσπασματικότερα όπως θα γίνει φανερό από τα παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση, η ανάδειξη ή μη των πλεονεκτημάτων της διαδικασίας αυτής εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες εφαρμογής της.

1.4. Η πορεία της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Μια πρώτη εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε το 1997-1998, οπότε και η πολιτεία χρησιμοποίησε τον όρο ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μια μορφή αυτοαξιολόγησης (Παπασταμάτης, 2001: 45). Συγκεκριμένα, με αφορμή το πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» και με την πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιχειρείται το 1997 η εφαρμογή ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης, στην οποία συμμετείχαν πέντε σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Το 1998 ακολούθησε ένα δεύτερο πρόγραμμα αυτού του είδους, η «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα»,

υπό την αιγίδα του τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εντός του πλαισίου του έργου «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (ΣΕΠΕ). Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε έξι ελληνικά σχολεία με υπεύθυνο ερευνητή τον Ιωσήφ Σολομών, το έργο του οποίου έθεσε βάσεις για την αυτοαξιολόγηση ως θεσμό και διαδικασία στη χώρα μας (βλ. Σολομών, 1999).

Η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση, όμως έκανε παύση και ανατροφοδοτήθηκε το 2002 με τον Ν.2986/2002, άρθρ. 4, οπότε υπό την επιτήρηση και τον έλεγχο του ΠΙ προτάθηκε η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στη βάση κριτηρίων-δεικτών καθορισμένων από το Κ.Ε.Ε. (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Η συμμετοχή των παραγόντων της σχολικής μονάδας και των ευρύτερων προσώπων της περιοριζόταν στη σύνταξη ετήσιων εκθέσεων αυτοαξιολόγησης. Το γεγονός αυτό περιόρισε τις δυνατότητες ουσιαστικής εμπλοκής των ατόμων και επαγγελματιών της σχολικής μονάδας στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και η προσπάθεια κρίθηκε αποσπασματική με περιορισμένη συμμετοχή, ενώ οι προθέσεις της για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων αμφισβητήθηκαν (βλ. Καββαδίας & Φατούρου, 2002).

Ξανά λόγος για αυτοαξιολόγηση έγινε το 2010 με τον Ν.3848/2010, άρθρ. 32 και την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, με το πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ (ΚΕΕ 2010 & 2011), όπου έγινε συνδυασμός προσεγγίσεων της αυτοαξιολόγησης που αφορούσε την αποτίμηση σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου με επικέντρωση σε συγκεκριμένους δείκτες (βλ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία διακρίθηκε σε δύο φάσεις με γενικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με την αντίστοιχη εγκύκλιο. Αρχικά, το πρώτο στάδιο εκτίμησης ήταν διαγνωστικής μορφής, καθώς πραγματοποιήθηκε η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας. Σε δεύτερο στάδιο, προτάθηκε η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης μέσω της διερευνητικής εστίασης σε συγκεκριμένους δείκτες ενδιαφέροντος κατά περίπτωση. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του νόμου αυτού, κατά τους Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010: 34), η αυτοαξιολόγηση με βάση τον εν λόγω νόμο και εγκύκλιο διατηρούσε θετικά στοιχεία προώθησης σε συνεργασίας των παραγόντων των σχολικών μονάδων και μπορούσε να χαρακτηριστεί διαμορφωτική, με μειονέκτημα το πλήθος των δεικτών και την δυσκολία εκπόνησης σχεδίων δράσης από μία σχολική κοινότητα (όπ. αναφ.

στο Αναστασίου, 2014: 4). Άλλα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης προσπάθειας ήταν η μειωμένη εμπλοκή γονέων και μαθητών στη διαδικασία και η απουσία εξωτερικής υποστήριξης. Το εγχείρημα αυτό είχε τη μορφή πιλοτικού προγράμματος, εφαρμόστηκε διερευνητικά και δεν είχε άμεση συνέχεια (βλ. Αναστασίου, 2014).

Το πιο πρόσφατο θεσμοθετημένο εγχείρημα της αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας αφορά το ΠΔ 152/2013, το οποίο περιλαμβάνει σαφώς αναλυτικότερες και πιο συγκεκριμένες ρυθμίσεις από τα προηγούμενα νομοθετικά κείμενα και εφαρμόστηκε έπειτα από το πιλοτικό-ερευνητικό έργο αυτοαξιολόγησης 5028/29-03-12. Σύμφωνα με το εν λόγω νομοθέτημα, σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) «είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Ως ειδικότεροι στόχοι αναφέρονται: α) η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολικά περιβάλλοντα, β) η ενδυνάμωση της συνεργασίας και της συμμετοχής των μελών της σχολικής κοινότητας, γ) η υποστήριξη της αυτοβελτίωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δ) η απόκτηση εμπειριών των παραγόντων της εκπαίδευσης στις πτυχές της αξιολόγησης, ε) η ανακάλυψη των δυνατών σημείων και αδυναμιών των σχολείων και στ) η δημιουργία δράσεων για τη διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου (Ν. 152/2013, άρθρ. 1). Πεδίο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης αποτέλεσαν οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των μορφών της χώρας μας.

Αναφορικά με τη διαδικασία της ΑΕΕ, αυτή συνοψίζεται σε τέσσερα γενικά πεδία εφαρμογής. Η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης εντάσσει, αρχικά, διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και τον σχεδιασμό και προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης. Στη συνέχεια, επιδιώκεται η πραγματοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και η αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων (Ν. 152/2013, άρθρ. 4). Με το έργο της υποστήριξης και παρακολούθησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης επιφορτίζεται το «Παρατηρητήριο της ΑΕΕ», παρέχοντας, ταυτόχρονα, ένα δίκτυο πληροφόρησης σύμφωνα με τα άρθρα 6 και 7 του εν λόγω νόμου. Επιπλέον, γνωστοποιείται και ο τρόπος εποπτείας, ο οποίος πραγματοποιείται ιεραρχικά (άρθρ. 8).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως παρουσιάζεται από το συγκεκριμένο νόμο, εμπεριέχει και τρεις τομείς με επιμέρους δείκτες και δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους (Ν. 152/2013, Παράρτημα). Ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει τα Δεδομένα του σχολείου και πιο συγκεκριμένα την εκτίμηση των

μέσων και των πόρων που διαθέτει. Ο δεύτερος τομέας αφορά τις Διαδικασίες της σχολικής μονάδας, δηλαδή τομείς όπως η ηγεσία, διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, η διδασκαλία και η μάθηση, το κλίμα και οι σχέσεις και οι δράσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση. Τέλος, ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει τα εκπαιδευτικά και συνολικά Αποτελέσματα του σχολείου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συγκεντρώνονται στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου, η οποία αναρτάται στο Δίκτυο της ΑΕΕ και στην οποία αναμένεται να βασιστεί ο προγραμματισμός του επόμενου σχολικού έτους. Στους δείκτες τομέων που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε παρακάτω κεφάλαιο. Κατά τον πρώτο κύκλο της Ετήσιας Λειτουργίας της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνονται ο προγραμματικός, η εφαρμογή, αξιολόγηση/ανατροφοδότηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση/αξιοποίηση, διαδικασίες που διαδέχονται η μία την άλλη σε σχήμα κύκλου. Τον ευρύτερο κύκλο αποτελεί ο κύκλος των Σχεδίων Δράσης που σκοπό έχει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της (2013-2014) περιλάμβανε ορισμένες διαδικασίες- δράσεις. Αρχικά, με την έναρξή της, προτείνεται μια γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, η οποία αφορά μια διαγνωστική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, προτείνεται μια συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων δεικτών του εκπαιδευτικού έργου. Οι επιλεγμένοι αυτοί δείκτες αφορούν είτε δείκτες βαρύτητας που προέκυψαν κατά τη γενική εκτίμηση, είτε δείκτες προτεραιοτήτων της Πολιτείας. Αφού συνταχθεί η Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης του σχολείου, έπεται ο σχεδιασμός και η προετοιμασία σχεδίων δράσης, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τελική διαδικασία είναι η έκθεση αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου την οποία αναλαμβάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης καθορίζονται και επιμερίζονται οι αρμοδιότητες των παραγόντων της σχολικής μονάδας και των εξωτερικών προσώπων-φορέων υποστήριξης της (ΠΔ152/2013). Συγκεκριμένα, ως βασικοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ορίζονται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Σύλλογος Διδασκόντων στο σχολείου, από τον οποίο σχηματίζονται ομάδες εργασίας. Υποστηρικτικό-επικουρικό αναλαμβάνουν ο Κριτικός Φίλος και ο Σχολικός Σύμβουλος. Ο Διευθυντής του σχολείου φέρει την ευθύνη της οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της όλης διαδικασίας. Ο

Σχολικός Σύμβουλος της περιφέρειας, στην οποία ανήκει το σχολείο, επιφορτίζεται με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του έργου. Μεταξύ του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβούλου διατηρείται μια σχέση συνεργασίας και διαρκούς επικοινωνίας. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου πραγματοποιείται όταν του ζητηθεί και λαμβάνει χώρα στην ολομέλεια του σχολείου, όπου δίνει κατευθύνσεις. Η συμμετοχή του «κριτικού φίλου» στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι προαιρετική και για αυτήν αποφασίζει η ολομέλεια. Ο ρόλος του κριτικού φίλου έγκειται στην εποικοδομητική υποστηρικτική του στάση προς τη σχολική μονάδα και τις δράσεις της και στην διαμόρφωση προτάσεων προς υλοποίηση. Τέλος, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναβαθμίζεται σε διοικητικό όργανο σχεδιασμού, λήψης αποφάσεων, πρότασης και υλοποίησης σχεδίων δράσης.

Έπειτα από την παρουσίαση της βασικής δομής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και των προσώπων που την απαρτίζουν, με βάση τον πιο πρόσφατο και αναλυτικό νόμο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, αξίζει να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Καταρχάς, παρατηρείται ότι η αυτοαξιολόγηση που προτείνεται από το νόμο αυτό αποτελεί μια κυρίως εσωτερική συλλογική διαδικασία, «από τα κάτω» της σχολικής μονάδας στην οποία βασικό ρόλο διαδραματίζουν τα πρόσωπα που την απαρτίζουν. Είναι επίσης φανερό ότι διατηρούνται στοιχεία των προηγούμενων νομοσχεδίων όπως η μη αναφορά στο ρόλο γονέων και μαθητών και το ιεραρχικό σύστημα αξιολόγησης στο ΠΔ152/2013, καθώς τα πρόσωπα κατώτερων βαθμίδων αξιολογούνται από πρόσωπα ανώτερων βαθμίδων. Ακόμη, δίνεται βαρύτητα στην επιμόρφωση και στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όπως είναι φανερό από τη νομοθεσία και στη δημιουργία δράσεων. Από την άλλη πλευρά, σε αντίθεση με τις προηγούμενες νομοθεσίες, στη συγκεκριμένη προβλέπεται μια επιλογή δεικτών, αλλά και η ύπαρξη εξωτερικών υποστηρικτικών προσώπων (σχολικός σύμβουλος, κριτικός φίλος).

Στο σύνολό του, το ΠΔ152/2013 παρουσιάζει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης διατηρώντας στοιχεία από προηγούμενα νομοσχέδια και εντάσσοντας νέα, χωρίς ωστόσο να στερείται ελλείψεων. Είναι εμφανές ότι αποτέλεσε μια περισσότερο συστηματική προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, γεγονός που μπορεί να αντιληφθεί κανείς και από το εύρος της εφαρμογής της. Σήμερα, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχουν παγώσει και από την τελευταία εφαρμογή της το 2013-2014 δεν έχει

επιχειρηθεί άλλη ανάλογη κίνηση. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων με τους πολιτικοκοινωνικούς να αποτελούν μεγάλο μέρος αυτών. Η παρούσα εργασία θα στηριχθεί στους δείκτες του πιο πρόσφατου αυτού νόμου για την αυτοαξιολόγηση, καθώς στόχο της αποτελεί η ανάδειξη και αξιοποίηση των απόψεων και σκέψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, βασισμένων και στις εμπειρίες τους από αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο - Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματισμός

2.1.1. Η έννοια του επαγγελματισμού

Αρχικά, η έννοια του επαγγελματισμού (professionalism) είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί, καθώς το περιεχόμενό της δεν είναι σταθερό και πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια με πολυδύναμο περιεχόμενο. Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η πλευρά του επαγγελματισμού που αφορά τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του και το περιεχόμενο αυτού και η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Day (2003: 40, 41), οι ορισμοί της εν λόγω έννοιας είναι συχνά «αντιφατικοί και ανταγωνιστικοί μεταξύ τους» με αποτέλεσμα να είναι δυσχερής ο σαφής και σταθερός ορισμός του τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας. Το γεγονός αυτό ο ίδιος το στηρίζει στις εξαιρετικά μη στατικές συνθήκες εργασίας των διάφορων επαγγελματιών. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η έννοια διατηρεί κοινωνική υπόσταση, ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου της εξαρτάται από αυτήν και είναι σημαντικό να προσεγγίζεται εντός της ιστορικότητάς της. Κατά τους Larson (1977) και Talbert & McLaughlin (1994), παραδοσιακά οι «επαγγελματίες» διακρίνονται από τις άλλες ομάδες εργαζομένων γιατί διαθέτουν: α) μια εξειδικευμένη βάση γνώσης – *μια τεχνική κουλτούρα*, β) μια δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους – *μια ηθική παροχής υπηρεσιών*, γ) μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα – *μια επαγγελματική δέσμευση* και δ) συναδελφικό αντί γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο – *μια επαγγελματική αυτονομία* (όπ. αναφ. στο Day, 2003: 30).

Προσεγγίζοντας την έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμη μία συνολική, ολόπλευρη θεώρησή της. Η ιστορικότητα της έννοιας του επαγγελματισμού δύναται να γίνει ορατή μέσα από την ανάλυση των φάσεων εξέλιξής της από τον Hargreaves (2000). Κατά τον ίδιο, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού έχει μεταβεί μέσα από τέσσερις φάσεις, οι οποίες έχουν επηρεάσει το περιεχόμενό του ανά διαστήματα. Τα στάδια που αναφέρει μέσα από την ιστορική του ανάλυση είναι η *προ-επαγγελματική περίοδος* (pre-professional age), η *περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας* (the age of autonomous professional), η *περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού* (the age of collegial professional), η *μετα-επαγγελματική ή μεταμοντέρνα περίοδος* (post-professional or postmodern) (Hargreaves, 2000: 153).

Το στάδιο της προ-επαγγελματικής περιόδου τοποθετείται μετά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα –χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι φανερές οι επιρροές του σε σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα- χαρακτηρίζεται από την εμπειρική μαθητεία ως εργαλείο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τη μετάδοση μη αμφισβητήσιμων γνώσεων εντός ενός περιορισμένου πλαισίου διδασκαλίας-μάθησης, τη μάθηση με μεθόδους «δοκιμής και λάθους», την εσωστρέφεια και τη στατική εικόνα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Hargreaves, 2000: 155-162). Το στάδιο της επαγγελματικής αυτονομίας (1960-1980) αφορά ένα συνονθύλευμα πόλωσης μεταξύ μιας έκρηξης εκπαιδευτικών μεταβολών που σχετίζονται με αυξανόμενη αυτονομία των εκπαιδευτικών, την σταδιακή ανάπτυξη μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και της συνεχιζόμενης, κατά περιπτώσεις, εσωστρέφειας, του ατομισμού και της περιορισμένης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία τους προετοίμασε φτωχά για τις επερχόμενες αλλαγές. Η προσπάθεια για «άνοιγμα» της εκπαίδευσης δεν υποστηρίζεται από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σταδιακά η αυτονομία υποπίπτει σε αμφισβήτηση (Hargreaves, 2000: 158-162).

Στα μέσα και τέλη της δεκαετίας του 1980 τοποθετείται η φάση του συλλογικού επαγγελματισμού μέσα σε ένα περιβάλλον ισχυρών μεταβολών που προβάλλουν συνεχείς προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χάνουν εμφανώς την αυτονομία τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μαθησιακά περιβάλλοντα με αυξημένη ετερογένεια, αστάθεια και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, κατάσταση την οποία αδυνατούν να αντιμετωπίσουν πλέον ατομικά και μονοδιάστατα (Hargreaves, 2000: 162-166). Εισάγονται οι έννοιες της συλλογικής επαγγελματικής κουλτούρας, του νέου επαγγελματισμού (βλ. Day, 2003) και της επαγγελματικής ανάπτυξης, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Με τη νέα χιλιετία ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού εισέρχεται σε μια νέα περίοδο, την μεταεπαγγελματική ή μεταμοντέρνα, η οποία χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα κρίσιμη για την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000: 167-171). Στην περίοδο αυτή, την οποία διανύουμε, επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Γίνονται προσπάθειες για αύξηση της εξωστρέφειας του σχολείου, για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού και για την διαχείριση των αστραπιαίων πλέον μεταβολών. Ωστόσο, παρατηρούνται από πλήθος ερευνητών αλλαγές που απειλούν σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων εν γένει (Hughes 1999· Hargreaves, 2000· Apple, 2002· Day, 2003). Στη

σύγχρονη νεωτερικότητα και διαστρεβλωμένη κοινωνία της γνώσης γίνεται λόγος για αυξανόμενες πιέσεις και απαιτήσεις που σχετίζονται με τη σύνδεση του σχολείου με οικονομικούς όρους αποτελεσματικότητας και βελτίωσης, για αύξηση του ελέγχου και λογοδοσίας και για παραγνώριση των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως διανοητικής εργασίας (βλ. Παυλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον Day (2003: 29), οι διαρκείς μεταβολές και ο αυξανόμενος έλεγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν επηρεάσει κατά πολύ την επαγγελματική του αυτονομία. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός είναι ωφέλιμο να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα του νέου πλαισίου υπευθυνότητας στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Τα στοιχεία αυτά προβάλλουν τον κίνδυνο της από-επαγγελματοποίησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την παρακμή και ευτελισμό του. Στο πλαίσιο αυτό, της κρισιμότητας για το μέλλον της εκπαίδευσης εγείρονται προβληματισμοί για την αναγκαιότητα συλλογικής ενίσχυσης και ενδυνάμωσης κριτικά σκεπτόμενων επαγγελματιών με απώτερο σκοπό την εξύψωση ενός ποιοτικά διαρκώς εξελισσόμενου σχολείου.

Βλέποντας τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού εντός του ιστορικού του πλαισίου καθίσταται φανερή η διαρκώς μεταβαλλόμενη και ρευστή φύση του και το γεγονός ότι η εν λόγω έννοια δομείται κοινωνικά (*socially constructed*) (βλ. Helsby, 1995: 320· Holroyd, 2000: 39· Evetts, 2006: 523). Στοιχειοθετείται ως αναγκαίο να τοποθετούμε την έννοια στην ιστορικότητά της, καθώς οι μεταβολές επηρεάζουν εκ βαθέων το περιεχόμενο και την ουσία της. Μια θετικιστικού-ορθολογικού τύπου προσέγγιση αδυνατεί να συλλάβει εξ ολοκλήρου την έννοια του επαγγελματισμού. Τα φαινόμενα εξελίσσονται και επειδή το αίτιο της εξέλιξης είναι εσωτερικό, δεν μπορούν να υπάγονται σε αντικειμενικούς νόμους (Κάλφας, 2008: 20-23). Η επιστήμη και οι έννοιές της είναι αναγκαίο να εντάσσονται σε πλαίσιο κοινωνικό γλωσσικό και ιστορικό. Συνεπώς, ο επαγγελματισμός μπορεί να αποτελεί, τελικά μια γενική παραδοχή νορμών/ κανονικοτήτων (*norms*) που βρίσκουν εφαρμογή εντός των εκάστοτε πλαισίων επαγγελματικής λειτουργίας του ατόμου (Day, 2003).

2.1.2. Οι τύποι του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού

Στο σύγχρονο πλαίσιο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού διακρίνονται κατά τους Goodson και Hargreaves πέντε τύποι επαγγελματία που συχνά αλληλεπικαλύπτονται (1996: 4-19): α) κλασικός επαγγελματισμός (*classical professionalism*), β) ευέλικτος επαγγελματισμός (*flexible professionalism*), γ) πρακτικός επαγγελματισμός (*practical professionalism*), δ) διευρυμένος επαγγελματισμός (*extended professionalism*), και ε) πολύπλοκος επαγγελματισμός (*complex professionalism*). Στους τύπους αυτούς, σύμφωνα και με την ανάλυση που προηγήθηκε παραπάνω, προστίθεται και ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (*postmodern professionalism*) ή διαδραστικός επαγγελματισμός (*interactive professionalism*) (Goodson & Hargreaves, 1996: 19-21).

Συγκεκριμένα, ο κλασικός επαγγελματισμός αφορά τον επαγγελματία όπως περιγράφεται στην προ-επαγγελματική περίοδο και αποτελεί το σύνολο της ιστορικής βάσης του επαγγέλματος με κυρίαρχα στοιχεία τον ατομισμό, την εσωστρέφεια και τη κοινή τεχνική κουλτούρα των επαγγελματιών (1996: 4-5). Ο ευέλικτος επαγγελματισμός έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του την προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινής επαγγελματικής κοινότητας (*professional community*), της εδραίωσης της συνεργασίας μέσα από την διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας μεταξύ των επαγγελματιών (1996: 10). Η τοπική κοινότητα εντός της οποίας επιδιώκεται η συνεργασία σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματισμό του ευέλικτου επαγγελματία. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται από τους Gitlin και Labaree (1998) ο κίνδυνος για τον κατακερματισμό της κοινότητας (*fragmented community*) (όπ. αναφ. στο Goodson & Hargreaves, 1996: 10-11), εξαιτίας της κατασκευασμένης αβεβαιότητας (*manufactured uncertainty*) του μεταμοντέρνου κόσμου. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την συχνή προώθηση της ανισορροπίας, του κατακερματισμού και της ευελιξίας με τη μορφή της αβεβαιότητας στο μικροεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο (1996: 11).

Ο πρακτικός επαγγελματισμός αφορά την προσπάθεια απόδοσης κύρους στις πρακτικές γνώσεις που εφαρμόζονται από τους επαγγελματίες (Goodson & Hargreaves, 1996: 11- 14). Βασικά χαρακτηριστικά του πρακτικού επαγγελματισμού είναι η άτυπη και τυπική πρακτική γνώση, η εμπειρία, η τεχνογνωσία. Στον πρακτικό επαγγελματισμό εντάσσεται και η έννοια της αναστοχαστικής πρακτικής του Schön (2009), που αφορά τις διαδικασίες αναστοχασμού και την ικανότητα της λήψης αποφάσεων σε ασταθείς και αβέβαιες καταστάσεις και για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Στο διευρυμένο επαγγελματισμό επιχειρείται η σύνθεση εμπειρικών και

θεωρητικών πτυχών της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός κινείται και πέρα από την τάξη και το σχολικό περιβάλλον με την εκπαίδευση να αποτελεί κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού λαμβάνει διττή σημασία θεωρητικής και εμπειρικής ενίσχυσης και εξετάζεται ορθολογικά και μεθοδικά. Η μορφή αυτή του επαγγελματισμού ενέχει αντιθέσεις και μεταβάλλει την αρχική εικόνα του πρότερου επαγγελματισμού.

Τη θέση του πρότερου-παλιού επαγγελματισμού λαμβάνει ο νέος επαγγελματισμός, ο οποίος όπως φάνηκε από την παραπάνω ιστορική πορεία του επαγγελματισμού, εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η νέα αυτή μορφή αποτελεί το εναρκτήριο σημείο της απεμπολής παραδοσιακών στοιχείων εσωστρέφειας, αυθεντίας και αυτονομίας (Hargreaves, 1994: 424 όπ. αναφ. στο Day, 2003: 38). Οι ποικίλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές επιβάλουν τον επαναπροσδιορισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την ανανέωση και την αναδιαμόρφωσή του. Δίνεται έμφαση στην επαγγελματική υπόσταση του εκπαιδευτικού, στην ηγεσία και στη διεύρυνση του σχολείου μέσω της συνεργατικότητας. Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της εποχής του νέου επαγγελματισμού συνοψίζονται από τον Day (2003: 35-36), ο οποίος παρουσιάζει τις δύο όψεις της νέας αντιφατικής πραγματικότητας όπως προβάλλεται από την UNESCO (1996: 2).

Παρατηρείται, λοιπόν, αφενός:

- δέσμευση στην εκπαίδευση για όλους,
- επιμήκυνση του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης,
- εισαγωγή και ανάπτυξη της δια βίου μάθησης,
- αυξημένη έμφαση στη γενική εκπαίδευση για τα παιδιά και τους νέους, η οποία μάλλον να τους προετοιμάζει για τη ζωή παρά να τους παρέχει συγκεκριμένες εργασιακές δεξιότητες,
- έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία,
- επαναπροσδιορισμός της γενικής εκπαίδευσης με την ενίσχυση της ενασχόλησης με περιβαλλοντικά θέματα, της ανεκτικότητας και της αμοιβαίας κατανόησης

και αφετέρου:

- αύξηση των ανισοτήτων, εμφάνιση βαθύτερων κοινωνικών διαφορών και κατάρρευση της κοινωνικής συνοχής,
- αύξηση της αποξένωσης μεταξύ των νέων, φαινόμενα διακοπής του σχολείου και σχολική αποτυχία,
- υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νέων και μομφές ότι οι νέοι δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι για την εισαγωγή τους στο χώρο της εργασίας,
- την επανεμφάνιση εντάσεων μεταξύ των εθνοτήτων, την ξενοφοβία και το ρατσισμό, την αυξανόμενη επιρροή παραθρησκευτικών ομάδων, καθώς και ζητήματα βίας και
- την αυξανόμενη έμφαση στον ανταγωνισμό και τις υλικές αξίες.

Στο απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο αυτό πλαίσιο, ο νέος επαγγελματισμός αναδύεται όχι καθολικά, αλλά μέσα από παρατηρούμενες τάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που ανακύπτουν μέσα από τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής επαγγελματικής βάσης και ενός διαφορετικού σχολείου. Κατά τον Day (2003: 38-39), ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται πλέον ως συνεχής, αναπτυξιακός, στοχευμένος, καθώς οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε προσωπική και σχολική βάση ενδιαφέρουν για τη συνολική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αντιφάσεις του πλαισίου αυτού αναδύονται μέσα από την αμφισβήτηση των πρακτικών ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών και της κρίσης ότι κινούνται προς την από-επαγγελματοποίησή του.

Η πέμπτη μορφή επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού αφορά τον *πολύπλοκο επαγγελματισμό*, ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να εξετάζεται η πολυπλοκότητα των εργασιακών συνθηκών και απαιτήσεων των επαγγεμάτων και ότι η εκπαιδευτική πράξη χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα (Goodson & Hargreaves, 1996: 17-19). Η νέα πραγματικότητα δεν αυξάνει και υπερφορτώνει μόνο το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, αλλά συμβάλλει στην ενίσχυση της πολυπλοκότητάς του σε πληθώρα διαδικασιών εντός και εκτός του σχολείου. Κατά συνέπεια, παραδοχή αυτή της πολυπλοκότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εγείρει καίριους προβληματισμούς για την ενίσχυση και ανάπτυξη του επαγγελματισμού του.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι μορφές του *μεταμοντέρνου και διαδραστικού επαγγελματισμού* που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός ουσιαστικά εστιάζει στον πολύπλευρο χαρακτήρα και στις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν την εποχή του μεταμοντέρνου και της νεωτερικότητας. Οι αντιφάσεις αυτές και ο τρόπος που μεταφράζονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές μπορούν να έχουν εξυψωτική ή καταστροφική επίδραση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Goodson & Hargreaves, 1996: 19). Οι ίδιοι τονίζουν τη σημασία που πρέπει να λάβει η διαμόρφωση των σκοπών της εκπαίδευσης και των κοινοτήτων που καλλιεργούν τη δημοκρατία. Πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες και γνώσεις, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει και ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά.

Οι Goodson και Hargreaves (1996: 20-21) υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού τη μεταμοντέρνα περίοδο συνοδεύεται με συγκεκριμένες πτυχές που ανακύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί στο νέο αυτό πλαίσιο διαθέτουν αυξανόμενη δέσμευση και υπευθυνότητα για τη λήψη αποφάσεων (*discretionary judgment*) σχετικών με διδακτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα. Είναι αναγκαίο να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε *κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς (moral and social purposes)*, σε ζητήματα διδασκαλίας, αναλυτικών προγραμμάτων και αξιολόγησης που εκφράζουν τους σκοπούς αυτούς. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ενίσχυση της *συνεργατικής κουλτούρας (collaborative culture)*, η οποία καλλιεργεί το διάλογο, τη συνδιαλλαγή και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των επαγγελματιών σε αντίθεση με εξωτερικά επιβεβλημένες, ανταγωνιστικές πρακτικές. Προτείνεται η *εργασιακή ετερονομία (occupational heteronomy)* έναντι της *αυτο-προστατευόμενης αυτονομίας (self-protective autonomy)*. Η διάκριση αυτή σχετίζεται με την κατάφαση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών στη συνεργασία με άμεσα εμπλεκόμενα άτομα στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των συναδέλφων τους, όπως οι γονείς και οι μαθητές τους με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί βάση, κατά τους ίδιους, είναι το *ουσιαστικό ενδιαφέρον (active care)*, σε αντίθεση με την ανώδυνη παροχή υπηρεσιών του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Αυτό αφορά την παραδοχή και συμπερίληψη στοιχείων στον επαγγελματισμό που αντικατοπτρίζουν μια ολόπλευρη προσέγγιση της διδασκαλίας και των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ενεργοποίηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Επιπλέον, στη συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του

επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού εντάσσεται το ζήτημα της *δια βίου-συνεχιζόμενης μάθησης (continuous learning)*, όχι όμως ως επιβολή για διαρκή ανταπόκριση στις συνεχείς μεταβολές, αλλά ουσιαστική, προσωπική και συλλογή βελτίωση με την καθημερινή εμπειρία να αποτελεί τη βάση αυτής. Τέλος, στη σύγχρονη εποχή του μεταμοντέρνου εκπαιδευτικού επαγγελματισμού είναι μεγίστης σημασίας η απόδοση αξίας και κύρους σε μια *εργασία υψηλής πολυπλοκότητας (high task complexity)* όπως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η συνακόλουθη μέριμνα για την εξέλιξή του.

Κατά τον Hargreaves, οι επιδράσεις της μεταμοντέρνας περιόδου διαφαίνονται και στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό και την ταυτότητά μας (1994: 69). Ο ίδιος, αναφερόμενος στην θόλωση των ορίων του εαυτού του Giddens (2001) και στην ανάδυση του ναρκισσισμού του Lasch (1991), αναφέρεται στον μεταμοντέρνο εαυτό ως ένα συνεχές που ταλαντεύεται μεταξύ της ενδυνάμωσης και του ναρκισσισμού (1994: 70-73). Οι τάσεις αυτές εμπίπτουν και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στην οποία ο Hargreaves διακρίνει τους εξής περιορισμούς για αυτήν, την περίοδο του μεταμοντέρνου: την *αυτό-απορρόφηση (self-indulgence)* της προσωπικής ανάπτυξης και της περιχαράκωσής της εντός συναφών αξιών, την *αποπολιτικοποίησή της (politically naive)* και την μετατροπή σε *ναρκισσιστικά πομπώδη πρακτική (narcissistically grandiose)* μέσα από την υπέρμετρη επένδυση στην ατομική αλλαγή (1994: 73-74). Οι κίνδυνοι αυτοί προβάλλουν και αντίστοιχες προκλήσεις.

Ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια του *διαδραστικού επαγγελματισμού*, όπως παρουσιάζεται από τους Fullan και Hargreaves (1996 όπ. αναφ. στο Goodson & Hargreaves, 1996: 21). Ο διαδραστικός επαγγελματισμός, ωστόσο, εστιάζει περισσότερο σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τις έννοιες της συλλογικότητας, της συμμετοχής, της συνεργασίας, των δράσεων και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η βελτίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως απόλυτα συλλογικό έργο και μπορεί να στηριχθεί σε συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού, αξιολόγησης, δράσης και εφαρμογής πρακτικών. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει και την ατομική βελτίωση μέσα από τη συνεργασία και τη δράση.

Είναι φανερό ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού βάλλεται από πολλές κατευθύνσεις και παρατηρούνται προσπάθειες προς την αντιμετώπιση των δυνάμεων

απο-επαγγελματοποίησής του που διαφαίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Σε σχέση όμως με τις απαιτήσεις και προσδοκίες του μεταμοντέρνου και του διαδραστικού επαγγελματισμού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης συχνά βλέπουν τον επαγγελματισμό τους μέσα από την ανάγκη δήλωσης του σκοπού και την οριοθέτηση της αυτονομίας τους σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες (Goodson & Hargreaves, 1996: 21). Το σύγχρονο πλαίσιο της επαγγελματικής ευελιξίας, της διεθνούς αμφισβήτησης και ανασφάλειας, της ηθικής και επιστημονικής ασάφειας, της οργανισμικής ρευστότητας, του προσωπικού άγχους, της τεχνολογικής πολυπλοκότητας και της συμπίεσης του χώρου και του χρόνου θέτει ανοιχτές προκλήσεις για το έργο του επαγγελματία εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994: 83-85). Υποστηρίζεται ότι τα χρόνια που διανύουμε, αλλά και τα επόμενα είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και προβάλλουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του (Hargreaves & Fullan, 1998: 110-113).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο επαγγελματισμός αποτελεί μία πολύπλοκη έννοια με ισχυρές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εκφάνσεις, οι οποίες επιδρούν αναμφισβήτητα στην ουσία του. Ωστόσο, κρίνεται βασική η κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό, καθώς ο ίδιος λειτουργεί καταλυτικά ως θεμελιώδης παράγοντας στην κοινωνική υπόσταση του επαγγελματισμού του.

2.2. Ο ρόλος και η ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού

2.2.1. Οι έννοιες της ταυτότητας και του ρόλου

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία συγκροτείται μέσα από τους ρόλους που λαμβάνει ο ίδιος. Στο σημείο αυτό, καθίσταται ωφέλιμη η προσέγγιση των όρων της ταυτότητας και του ρόλου.

Αρχικά, είναι αναγκαίο να γίνεται η διάκριση μεταξύ της ταυτότητας και των ρόλων, καθώς η ταυτότητα δεν αφορά «αυτό που είμαστε ή αυτό που θα θέλαμε να γίνουμε, αλλά το ποιος πιστεύουμε ότι είμαστε και το ποιος θέλουμε να γίνουμε», υποστηρίζουν οι Gewirtz & Cribb (2011: 152) παραθέτοντας τη διάκριση του Castells. Το άτομο επενεργεί στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων του, τις διαπραγματεύεται ενεργά και συγχρόνως οι επιλογές του περιορίζονται με ποικίλους τρόπους από τους διαθέσιμους στα άτομα λόγους, σύμφωνα με μεταδομιστικές προσεγγίσεις (Gewirtz & Cribb, 2011: 154). Ο Bauman (2004: 38) αναφέρει,

συγκεκριμένα ότι «οι επιλογές αυτές είναι πολύ πιο περιορισμένες για κάποιους απ' όσο για κάποιους άλλους, επειδή οι διαδικασίες της κατασκευής ταυτότητας συντελούνται μέσα σε δίκτυα εξουσίας και διαφοροποιημένης πρόσβασης σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους». Οι διαδικασίες κατασκευής ταυτότητας δεν είναι ουδέτερες ούτε αθώες, αλλά μας εμπλέκουν στη στρατηγική τοποθέτηση του εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους (Bauman, 2004:154).

Τη σχέση της ταυτότητας σε αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον κατέδειξε ο George Herbert Mead (1934) με την κοινωνική ψυχολογία του, ένας από τους εκπροσώπους της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism). Σύμφωνα και με τους Gewirtz & Cribb (2011: 47), «οι θεωρητικοί της συμβολικής διαντίδρασης μελετούν τις πράξεις και τις προοπτικές ατόμων και ομάδων που ζουν και εργάζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στα συστήματα νοήματος μέσα από τα οποία ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και κατανοούν τον κόσμο και τους τρόπους με τους οποίους τα νοήματα από τα οποία αντλούν παράγονται μέσα από την κοινωνική διαντίδραση». Η παράδοση της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης αποτέλεσε μία νέα ερευνητική προσέγγιση με την «επικοινωνία» να αποτελεί την ουσία της κοινωνικότητας (Κωνσταντοπούλου, 2009) βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας. Στην επικοινωνία με τους άλλους εντός του πλαισίου της κοινωνίας στήριξε τις ιδέες του και ο Mead, ο οποίος υποστήριξε την εν δυνάμει διαφορετική υπόσταση του εαυτού σε διαφορετικά περιβάλλοντα και τη δόμηση αυτού εντός της αλληλεπίδρασης (1934: 140). Ο εαυτός, λοιπόν, αποτελεί κοινωνική κατασκευή και συνδημιουργείται στις σχέσεις με τους άλλους.

Θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ταυτότητας επεξεργάστηκαν ο Erving Goffman (1963) και ο Erikson με την ψυχοκοινωνική του θεωρία (1959, όπ. αναφ. στο Craig & Baucum, 2002). Ο Goffman κατέδειξε την πολυπλοκότητα στη σύνθεση του εαυτού και την ύπαρξη πολλών εαυτών σε σχέση με την προσαρμοστική φύση του ατόμου. Κεντρικό θέμα της ανάλυσής του είναι το ζήτημα της διαχείρισης της ταυτότητας από το άτομο μέσα από την παρουσίαση του εαυτού (Goffman, 1963: 225). Ο Erikson έδωσε έμφαση στην εύκολα μεταβλητή φύση της ταυτότητας και στις εσωτερικές και συχνά αντιφατικές δυνάμεις που διέπουν την ανάπτυξή της. Για τον Erikson ταυτότητα ορίζεται ως η διαδικασία ορισμού του ατόμου σε σχέση με τους άλλους, της αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό του ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Craig & Baucum, 2002: 80- 83).

Η δόμηση ταυτοτήτων σύμφωνα με τα παραπάνω, λαμβάνει μια αλληλεπιδραστική, εξαρτημένη, ευμετάβλητη, πολύπλοκη και κοινωνικά προσδιορισμένη ουσία (Rodgers & Scott, 2008: 733). Σήμερα ευρέως υποστηρίζεται ότι οι ταυτότητες δεν είναι ούτε παγιωμένες ούτε και μονοδιάστατες, αλλά ρευστές, συγκυριακές, πολυσχιδείς και υβριδικές (Bauman, 2004: 155-156 Hargreaves, 1994: 71). Ταυτόχρονα, είναι συνδυασμένες με την ύπαρξη μιας ευρύτερης ευελιξίας του μεταμοντέρνου που δίνει την εικόνα ενός «κινούμενου μωσαϊκού» (Hargreaves, 1994: 69). Οι ταυτότητες διατηρούν και μια συλλογική πλευρά (ταύτιση). Παράλληλα, οι ταυτότητες ενσωματώνουν μια σειρά πεποιθήσεων, αξιών και δεσμεύσεων και, σε ορισμένες περιπτώσεις μια αντίστοιχη σειρά στάσεων και διαθέσεων (Bauman, 2004:168). Ωστόσο, μπορούμε να ερμηνεύσουμε το πώς οι άνθρωποι προσδιορίζουν την ταυτότητά τους.

Ουσιαστικά, η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο διαλεκτικής και συγκρούσεων με στόχο τον προσδιορισμό του εαυτού του ατόμου. Εντός μιας διαλεκτικής και συχνά συγκρουσιακής σχέσης, στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών δομούνται οι ταυτότητες σε αντιπαραβολή με το «Άλλο», ως αντίδραση στο συμβολικό ανταγωνισμό ή τη συμβολική σύγκρουση με τις «Άλλες» ταυτότητες (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2000: 80). Παράλληλα, κατασκευάζονται συλλογικές ταυτότητες κατά την ένταξη του ατόμου σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες. Μπορούμε να πούμε, σύμφωνα με τους Κωνσταντοπούλου κ.α. (2000: 181) ότι η διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας προκύπτει αναπόφευκτα κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου και ταυτόχρονα συμβάλλει σε αυτή.

Αναφορικά με την έννοια του ρόλου υποστηρίζεται ότι ο ρόλος είναι επίσης κοινωνική κατασκευή και διαφοροποιείται ανάμεσα στα διάφορα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 121), «ως ρόλος ορίζεται το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, που αναφέρονται για υλοποίηση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα». Συστατικό στοιχείων του ρόλου, λοιπόν, αποτελούν οι προσδοκίες της κοινωνίας από τα άτομα.

Εν συνόλω, η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος απαρτίζονται από έναν «φιλτραρισμένο» τρόπο κατανόησης και αποδοχής μιας σειράς από ανταγωνιστικές και συχνά αντιφατικές αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που βασίζονται στην καθημερινή εμπειρία του εαυτού σε διαμόρφωση (Samuel & Stephens, 2000: 476).

2.2.2 Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία έχει αποτελέσει όχι μόνο αντικείμενο πολλών ερευνών, αλλά και διακριτό ερευνητικό πεδίο. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η εργασία αυτή δεν επιχειρεί την ενδελεχή ανάλυση της πτυχής αυτής, αλλά επιδιώκει την ανάδειξη σημείων που θα συμβάλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του ζητήματος προς διερεύνηση.

Στην κατανόηση της ουσίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συντείνει η αναζήτηση των χαρακτηριστικών που τη συνθέτουν. Οι Beijard, Meijer και Verloop (2003: 122-123) παρουσιάζουν τα τέσσερα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού βασισμένοι σε ερευνητικά δεδομένα:

- Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια *συνεχιζόμενη διαδικασία (ongoing process)* ερμηνείας και επαν-ερμηνείας των εμπειριών των εκπαιδευτικών και προσιδιάζει στην έννοια της δια βίου μάθησης. Σε σχέση με τον επαγγελματική ανάπτυξη, αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι μόνο η παροντική αναζήτηση του εαυτού, αλλά και η μελλοντική, «Ποιος θέλω να γίνω;» (*προνοητικός αναστοχασμός- anticipatory reflection*) (Conway, 2001· Beijard, Meijer & Verloop, 2003).
- Η επαγγελματική ταυτότητα ενέχει την ύπαρξη ατόμου και γενικού πλαισίου. Παρά το γεγονός ότι προσδοκάται επαγγελματική συμπεριφορά από το σύνολο των εκπαιδευτικών, η ανταπόκριση των ατόμων σε αυτή διαφέρει από επαγγελματία σε επαγγελματία, από σχολική κουλτούρα σε σχολική κουλτούρα και από περιβάλλον σε περιβάλλον.
- Η ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού επαγγελματία αποτελείται από *υπο-ταυτότητες (sub-identities)*, οι οποίες λίγο έως πολύ εναρμονίζονται. Οι υπο-ταυτότητες αυτές συνδέονται με τις ποικίλες πτυχές του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Άλλες είναι πιο κεντρικές και άλλες περιφερειακές. Υποστηρίζεται ότι η σύγκρουση μεταξύ των υπο-ταυτοτήτων σχετίζεται με τη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.
- Η *δράση (agency)* συνιστά ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού με την έννοια της αναγκαίας ενεργητικότητας της επαγγελματικής τους φύσης. Η

ενεργός εμπλοκή σχετίζεται με την κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης, κατά την οποία το άτομο συμμετέχει μαζί με άλλα άτομα ενεργά στη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται ποικιλοτρόπως αναλόγως με τους στόχους και την ύπαρξη τρόπων για την κατάκτησή τους. Στο σημείο αυτό οι ερευνητές διατείνονται ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό, αλλά χρησιμοποιείται για να νοηματοδοτούν την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί.

Παρατηρώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ταυτότητας των εκπαιδευτικών διαφαίνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν a priori την έννοια της ταυτότητας προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ουσία του, όμως, κρίνεται ωφέλιμη η παρουσίαση των ρόλων που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

2.2.3. Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την πορεία του σχολείου και τις λειτουργίες που αυτό επιτελεί ως κοινωνικός θεσμός, καθώς τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία έχουν διαπλαστεί εντός της εξελικτικής πορείας του σχολείου.

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός επιτελεί τέσσερις θεμελιώδεις κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες: α) την παιδαγωγική, κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική, β) τη διδακτική, μαθησιακή ή τεχνική, γ) την αξιολογική ή επιλεκτική και δ) την εποπτική ή κουστωδιακή (Κωνσταντίνου, 2015: 128-129). Στις λειτουργίες αυτές αντιστοιχούν οι ρόλοι που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός εντός του πλαισίου του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 128-129). Αναφορικά με την παιδαγωγική/κοινωνικοποιητική/ιδεολογική λειτουργία του σχολείου, εντός αυτής ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο του *παιδαγωγού*, ο οποίος επιφορτίζεται με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για το παιδί μέσω της καλλιέργειας της παιδαγωγικής σχέσης, όπου το παιδί δύναται να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Σε σχέση με τη διδακτική/μαθησιακή/τεχνική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του *διδασκάλου*, στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και της μαθησιακής επικοινωνίας. Σχετικά με την αξιολογική/επιλεκτική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο του *αξιολογητή*, φέροντας

την αρμοδιότητα διαμόρφωσης κρίσεων και εκτιμήσεων κυρίως σε σχέση με τα αποτελέσματα μάθησης. Η εποπτική/κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου αντιστοιχεί στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως *επόπτη*, ο οποίος συνίσταται στην εποπτεία, φύλαξη και διασφάλιση της ακεραιότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 135-171). Στο σύνολό τους, οι ρόλοι αυτοί εντάσσονται στο εκάστοτε πλαίσιο και η επιτέλεσή τους επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 132), οι προαναφερθέντες ρόλοι του εκπαιδευτικού προέρχονται από τις δύο ιδιότητές του, αυτή του *επαγγελματία παιδαγωγού* και αυτή του *δημόσιου υπαλλήλου*. Καταρχάς, ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος δεσμεύεται από τον διοικητικό-δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα (Κωνσταντίνου, 2015: 172) και από τη σχολική νομοθεσία με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που αυτό συνεπάγεται. Επιπρόσθετα, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκπληρώσει τις προσδοκίες για τους ρόλους του είναι αναγκαίο να διαθέτει *εξειδικευμένη και συστηματοποιημένη γνώση*. Υποστηρίζεται ότι η απασχόληση δύναται να λάβει την έννοια του επαγγέλματος στο βαθμό που ο κάτοχός του διαθέτει συστηματοποιημένη γνώση και αυτονομία στο επάγγελμά του (βλ. Day 2003). Η επιστήμη σχετίζεται άμεσα με τη συστηματοποίηση της γνώσης. Το γεγονός αυτό συντελεί στην ισχυρή συσχέτιση της δημιουργίας επαγγελμάτων με επιστημονικό κύρος με τη θεσμοθέτηση της επιστήμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015: 133). Η σύνδεση αυτή επιδρά σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο θεώρησης του ρόλου των εκπαιδευτικών από τους ίδιους και την κοινωνία.

Στη χώρα μας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώνει το επαγγελματικό τους προφίλ, διακρίνεται από διαφορετικά στοιχεία. Αρχικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κοινωνικά, συχνά, στερείται του επιστημονικού κύρους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά από την αποφοίτησή τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει λόγω της εξειδικευμένης επιστημονικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι απόφοιτοι των «καθηγητικών» σχολών, οι οποίες περιβάλλονται με το αντίστοιχο κύρος, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν λαμβάνουν ουσιαστική παιδαγωγική κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 2015: 133). Σε αυτή τη διάκριση έχουν συντελέσει και ιστορικοί λόγοι κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς πριν το 1983 ήταν απόφοιτοι τμημάτων διευτούς φοίτησης. Από το 1983 και μετά (Π.Δ. 320/1983 και Ν. 1268/1982) και μετά την εξομοίωση του 1997 και έπειτα, οι

εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, τυπικά τουλάχιστον, διαθέτουν παιδαγωγική και διδακτική επιστημονική κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 2015: 148-149). Το ίδιο δεν φαίνεται να συμβαίνει για τους απόφοιτους των «καθηγητικών σχολών», καθώς, παρά το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς εισέρχονται στην εκπαίδευση, δεν διαθέτουν την αναγκαία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση θεωρητικής και πρακτικής μορφής που απαιτεί η εκπλήρωση των προσδοκιών των ρόλων του επαγγελματία εκπαιδευτικού. *«Η απουσία επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης έχει τις επιπτώσεις της στην ποιότητα των διαδικασιών αγωγής, διδασκαλίας, μάθησης, κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης και ειδικότερα στην ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του»* (Κωνσταντίνου, 2015: 152).

Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που ενδιαφέρει την εν λόγω εργασία παρατηρείται μία σεβαστή ετερογένεια του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας τόσο της συνύπαρξης μονίμων αλλά και αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε πολλές σχολικές μονάδες, όσο και της ύπαρξης ειδικοτήτων σε αυτές (ξένων γλωσσών, γυμναστών, εικαστικών, μουσικών κ.ά.). Μεταξύ των διαφορετικών αυτών κατηγοριών εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υφίστανται διαφορές που σχετίζονται με την θέση, το διδακτικό αντικείμενο, τις ανάγκες, τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μονίμων και αναπληρωτών, των εκπαιδευτικών ΠΕ70 και των ειδικοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν τους ρόλους και τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών με διαφορετικό τρόπο κατά περίπτωση. Κατά συνέπεια, το γεγονός αυτό πιθανόν να επιδρά και στη σχέση των ίδιων με τον επαγγελματισμό τους.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η εκπλήρωση των ρόλων του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων που ανάγονται στο μικρο-επίπεδο και στο μακρο-επίπεδο (Holzner, 1980: 162 όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2015: 176-177). Το μακρο-επίπεδο αφορά το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα που επιδρά στους ρόλους του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Στο ευρύτερο αυτό περιβάλλον εντάσσονται η κοινή γνώμη (Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας), οι κοινωνικές απαιτήσεις-προσδοκίες (οικονομία, Εκκλησία, πολιτικά κόμματα κλπ.), οι επιστήμες της αγωγής και οι ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες (κοινωνική δομή κ.ά.). Το μικρο-επίπεδο συνιστά το εγγύτερο περιβάλλον επιρροής του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει τη σχολική διοίκηση, τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Συνεπώς, το σύνολο των παραγόντων αυτό εναποθέτει τις προσδοκίες, τις πιέσεις και τις επιρροές του στην εκπλήρωση των ρόλων από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι ρόλοι και οι ταυτότητες του εκπαιδευτικού αποτελούν ένα δυναμικό πλέγμα, διαρκώς μεταβαλλόμενο, κοινωνικά προσδιοριζόμενο, το οποίο ενέχει πλήθος δυνάμεων που αλληλεπιδρούν άλλοτε εναρμονιζόμενες και άλλοτε αντικρουόμενες. Η επαγγελματική εξέλιξη, λοιπόν του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ταυτοχρόνως αφενός αναπόσπαστο κομμάτι των ρόλων και της επαγγελματικής του ταυτότητας και αφετέρου απαραίτητη συνθήκη επιβίωσης και ανάπτυξης του ίδιου ως κεντρικού πυλώνα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση γύρω από τη βελτίωση του σχολείου εμπλέκει τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Διεθνώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τους όρους της σχολικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (βλ. Hargreaves & Fullan, 2008· Day, 2003· Huber, 2011). Συχνά, ως θεμελιώδεις παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση, με στόχο την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού και την εμπλοκή του σε μια διαδικασία αυτοβελτίωσης. Στη χώρα μας, τα ζητήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις πολιτικές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και αυτοαξιολόγησης καθίστανται αμφιλεγόμενα. Με αφετηρία την παραδοχή της σημασίας της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, της ισχυρής επίδρασής του στα μαθησιακά αποτελέσματα (Garet, Porter, Desimore, Birman & Yoon, 2001) και των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, θα επιχειρηθούν η προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης και η σύνδεσή της με την αυτοαξιολόγηση.

2.3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται πολύ στενά με τον όρο «αλλαγή του εκπαιδευτικού» *teacher change*, η οποία επιδέχεται μία πληθώρα προσεγγίσεων. Κατά τους Clarke και Hollingsworth (2002: 948), η έννοια της αλλαγής του εκπαιδευτικού συνενώνει έξι μεταφορές, οι οποίες μπορούν να συσχετιστούν με συγκεκριμένες

προσεγγίσεις της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζουν ότι η εν λόγω αλλαγή δύναται να αποτυπωθεί ως:

- *εκπαίδευση (training)*, με την αλλαγή να αποτελεί διαδικασία που πραγματοποιείται από άλλους στους εκπαιδευτικούς,
- *προσαρμογή (adaptation)*, με την αλλαγή να αποτελεί απάντηση σε κάτι όπως οι συνθήκες,
- *προσωπική ανάπτυξη (personal development)*, η οποία αφορά την αναζήτηση της αλλαγής σε μια προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης και της ανάπτυξης επιπλέον δεξιοτήτων και στρατηγικών,
- *τοπική μεταβολή (local reform)*, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την προσωπική ανάπτυξη,
- *συστημική αναδιάρθρωση (systemic restructuring)*, η οποία σχετίζεται με την εκτέλεση πολιτικών αλλαγών προς την κατεύθυνση αυτή εκ μέρους του συστήματος και
- *ανάπτυξη ή μάθηση (growth or learning)* που αφορούν την αναπόφευκτη αλλαγή μέσα από την επαγγελματική πράξη και την ιδιότητα των εκπαιδευτικών ως μαθητών που εργάζονται σε μια κοινότητα μάθησης.

Σημειώνεται, επίσης, το γεγονός ότι οι προοπτικές αυτές αλληλοσχετίζονται και κάποιες αλληλεπικαλύπτονται με την τελευταία να αποτελεί το επίκεντρο του σύγχρονου ενδιαφέροντος (Clarke & Hollingsworth, 2002: 948).

Προκειμένου κατανοηθεί ουσιαστικότερα η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι χρήσιμο να αναζητηθούν οι θεωρητικές καταβολές της και η αρχή της εστίασης του ενδιαφέροντος σε αυτήν. Αρχικά, το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημείωσε αύξηση τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 ως απάντηση στην από-επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και ως προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Wilson & Berne, 1999· Παπαναούμ, 2014: 15) και κορυφώθηκε ως εφαρμοζόμενη πρακτική με το νόμο “No child left behind” (NCLB) το 2001, ως παροχή επαρκών ευκαιριών διδασκαλίας (Hargreaves & Fullan, 2008) και διαχείριση των προκλήσεων που ανέκυπταν. Οι συγκεκριμένες πρακτικές αμφισβητήθηκαν ευρέως κυρίως ως προς τους σκοπούς που υπηρετούσαν και των αποτελεσμάτων που επέφεραν (βλ. Meier et al. 2004). Οι σκοποί αυτοί αφορούν την θέαση της σχολικής αποτελεσματικότητας με όρους οικονομικούς, με την παράλληλη αύξηση του ελέγχου και των πιέσεων στο

επάγγελμα του εκπαιδευτικού, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί.

Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης συνενώνει στοιχεία από της θεωρητικές προσεγγίσεις του Albert Bandura (1997) για την αυτοαποτελεσματικότητα/αυτεπάρκεια (self-efficacy), του Donald Schön (1994: 2009) για τον αναστοχασμό (self-reflection) του εκπαιδευτικού, τις προσεγγίσεις περί του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Stenhouse, 1975 όπ. αναφ. στο Hammersley, 1993 Λανάρης, 2005: 104) και του κονστρουκτιβισμού. Κατά τον Λανάρη η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει συγκεκριμένη, τεχνική σημασία συμπληρώνοντας μια σειρά από τρόπους που προσδιορίζεται ο εκπαιδευτικός (2005: 104). Ο ίδιος αναφέρει τους τύπους εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει η επαγγελματική ανάπτυξη: τον *εκπαιδευτικό-ερευνητή (teacher as researcher)* του Stenhouse, τον *εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο πρακτικό (teacher as reflective practitioner)* του Schön και τον *εκπαιδευτικό ως δημιουργό (teacher as developer)* των Joyce και Showers (1988).

Ο Bandura (1997) με την κοινωνικογνωστική του θεωρία εισήγαγε την *τριαδική αμοιβαία αιτιότητα (triadic reciprocal causation)*, ένα μοντέλο μηχανισμών που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη δράση του ατόμου. Οι μηχανισμοί αυτοί αφορούν τα «προσωπικά στοιχεία» του ατόμου, τους «εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες» και την «έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου» (1997: 5-6). Οι εν λόγω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αμφίδρομα και συνθέτουν μια ολοκληρωμένη οντότητα. Βασικό σημείο της θεωρίας του είναι η ισχυρή επιρροή των εμπειριών μάθησης του ατόμου στην εκδήλωση συμπεριφορών. Το άτομο συγκεντρώνει εμπειρίες μάθησης και μέσα από την παρατήρηση των άλλων ατόμων, μέσω της οποίας διαμορφώνει προσδοκίες για τη δική του συμπεριφορά και με τον τρόπο αυτό την αυτορρυθμίζει. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), η οποία δεν αποτελεί εγγενή, αλλά μηχανισμό/ δεξιότητα που «γεννιέται» (1997: 30-31). Η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου αφορά την υποκειμενική του κρίση και πεποίθηση για το κατά πόσο διακρίνεται από ορισμένες δεξιότητες που απαιτούνται για ένα έργο και όχι τις αντικειμενικές του ικανότητες. Αυτές οι πεποιθήσεις επάρκειας αποτελούν έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στις δεξιότητες του ατόμου με ισχυρή επίπτωση στα επιτεύγματά του (1997: 31). Με το ρόλο του ατόμου να ανάγεται ως θεμελιώδης, η θεωρία του Bandura μεταφέρεται στο πλαίσιο του επαγγελματισμού, όπου ο

επαγγελματίας συνδημιουργεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη ρυθμίζει. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαχειρίζεται τις δυσκολίες ως προκλήσεις, δεσμεύεται στην επίτευξη επαγγελματικών στόχων, ασκεί προσωπικό έλεγχο, αναζητά διαφορετικές οδούς και διαθέτει μεγαλύτερη αποφασιστικότητα (Zimmerman, 2000).

Αναφορικά με την έννοια του αναστοχασμού του Schön, αυτή συνδέεται με την ανατροφοδοτική διαδικασία σκέψης του εκπαιδευτικού πάνω στις πρακτικές του και στις καταστάσεις που εμπλέκεται, η οποία σχετίζεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Schön ανέπτυξε τα οφέλη της επαγγελματικής αναστοχαστικής πρακτικής δίνοντας έμφαση στην επίγνωση της σημασίας της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της αστάθειας στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοκριτικής (2009: 17-18). Υποστήριξε τη σπουδαιότητα του αναστοχασμού ως συστατικού μέρους της δράσης (reflection-in-action) με τη γνώση να αποτελεί όχι απλή εφαρμογή, αλλά στενά συνδεδεμένη με την ίδια τη δράση (knowing in action) (2009: 50). Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής αφορά τη λήψη αποφάσεων από μέρους των εκπαιδευτικών κατά την ενεργή και καθαυτό άσκηση της διδασκαλίας, ενώ ο στοχασμός αναφορικά με την πρακτική πραγματοποιείται εκτός αυτής για αυτήν (Schön, 2009; Day, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τη διαρκή επανατοποθέτηση των επαγγελματιών επάνω στην πράξη τους σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μεταβολών της. Σκοπός είναι η δημιουργία στοχαστικών επαγγελματιών-ερευνητών. Κοντά στην έννοια αυτή βρίσκεται ο εκπαιδευτικός-ερευνητής του Stenhouse, ο οποίος μέσα από τη συνεχή διερεύνηση των πρακτικών του επιδιώκει την απόκτηση γνώσης με τη μορφή της αναπαράστασης (Λανάρης, 2005: 104).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την ενεργή απόκτηση γνώσεων, την οικοδόμησή τους. Ο εκπαιδευτικός συντελεί ενεργά στη μάθησή του μέσω της ενεργητικής διαχείρισης του επαγγελματισμού του, οικοδομώντας συνεργατικά την ανάπτυξή του. Η διαλεκτική αποτελεί βασικό κομμάτι του εποικοδομητισμού, καθώς αποτελεί πηγή κίνησης και αλλαγής (Wozniak, 1975; Bidell, 1999). Δεν δύναται να υπάρξει ουσιαστική μεταβολή στην επαγγελματική πράξη χωρίς την προηγούμενη μεταβολή σε προσωπικό επίπεδο (Λανάρης, 2005: 105). Η προσωπική αλλαγή οδηγεί στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού που αναπτύσσεται σε επίπεδο βελτίωσης της επαγγελματικής του πράξης, σε επίπεδο προσεγγίσεων και παιδαγωγικών-διδακτικών πρακτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη ως έννοια χαρακτηρίζεται από μεγάλο εύρος. Ένας ορισμός της που υποστηρίζει το χαρακτηριστικό αυτό, είναι αυτός των Hargreaves και Fullan (2008: 33-37), οι οποίοι ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως διαρκή, αναπτυξιακή διαδικασία που σκοπό έχει την ουσιαστική συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμά του. Η διαδικασία αυτή αφορά την καλλιέργεια υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων, την κατάκτηση νέων, την εξέλιξη των προσωπικών ιδιοτήτων και πεποιθήσεων, τη διδακτική και συμμετοχική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, οι ερευνητές συνδέουν τη διαρκή επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών με την κατάφαση και αναβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου τους. Τον ορισμό αυτό χρησιμοποιεί και η Παπαναούμ (2014: 15) σημειώνοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως έννοια αφορά τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός «αποκτά τον γνωστικό εξοπλισμό, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος». Κατά την ίδια, μέσα από αυτή τη διαδικασία μάθησης, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την επαγγελματική ταυτότητά τους και καθίστανται ικανοί στην εκπλήρωση του επαγγελματικού τους ρόλου. Το αίσθημα αυτό της επαγγελματικής επάρκειας τονίζει και ο Μαρσαγγούρας (2005: 79), παραθέτοντας τον Day (2003: 28).

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίζεται ότι πραγματοποιείται μέσα από έναν διττό μηχανισμό, μέσα από άτυπες και τυπικές δραστηριότητες (Marsick & Watkins, 2001). Κατά τον Μαρσαγγούρα (2005: 79) και τον Day (2003: 28) ,

«η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σταδιακή απόκτηση: (α) εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, (β) προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και (γ) ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης».

Παράλληλα, επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός με βάση τα παραπάνω, πραγματοποιεί «στοχαστικο-κριτική ανάλυση» των καταστάσεων στην εκπαίδευση, των αντιλήψεων και πρακτικών στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια και εξέλιξη μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών σκοπών που αφορούν την εκπαίδευση στο σύνολό της. Οι Desimore κ.ά. (2002: 81) επικεντρώνονται στα επιθυμητά αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης και την βλέπουν ως

αναγκαίο μηχανισμό για την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

Έννοια πολύ στενά συσχετιζόμενη με αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση αφορά τον εμπλουτισμό, τη συμπλήρωση τη βελτίωση, την ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης και διακρίνεται από την περεταίρω εισχώρηση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή στα παιδαγωγικά θέματα των επιστημών της αγωγής και από τη αμφίδρομη σύνδεση θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 23). Η επιμόρφωση διαδέχεται τη βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και ορίζεται ως μαθησιακή δραστηριότητα με την είσοδο του εκπαιδευτικού στο χώρο της εκπαίδευσης ως επαγγελματία (Χατζηπαναγιώτου 2001: 23· Παπαναούμ, 2008).

Ως βασικά στοιχεία τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και της επιμόρφωσης παρατηρούνται η πολύπλευρη φύση τους, η συνέχεια και η στενή μεταξύ τους αλληλεξάρτηση. Ακολουθεί μια πληρέστερη ανάλυση των χαρακτηριστικών της επαγγελματική ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

2.3.2. Χαρακτηριστικά και φάσεις ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ιδιαίτερα την περασμένη δεκαετία, του 1990, διεξήχθη πληθώρα ερευνών και διαχρονικών μελετών που περιγράφουν και εξετάζουν τα χαρακτηριστικά αυτά. Βασικό σημείο συζήτησης των ερευνών αποτελεί η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους και στα μαθησιακά επιτεύγματα, στα οποία παρατηρείται σε γενικές γραμμές θετική επιρροή (Desimore et al. 2002).

Σε μια διαχρονική μελέτη (1996-1999), οι Desimore κ.ά. (2002) εξετάζουν την σημαντικότητα των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την επίδρασή τους στα επιζητούμενα αποτελέσματα. Οι ερευνητές διατείνονται την ύπαρξη συμφωνίας των περισσότερων για τα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική ανάπτυξη που προσανατολίζεται επιτυχώς στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που αφορούν την επικέντρωση στο περιεχόμενο και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν το γνωστικό περιεχόμενο, στις ευκαιρίες που προσφέρουν σε βάθος, ενεργή μάθηση, στη σύνδεση με υψηλές προσδοκίες, στις

ευκαιρίες για την ανάληψη ηγετικών θέσεων από τους εκπαιδευτικούς, στην εκτεταμένη διάρκεια των προγραμμάτων και στη συλλογική συμμετοχή ομάδων δασκάλων από κοινό επαγγελματικό περιβάλλον. Το μέγεθος της επιρροής των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών ποικίλλει με τα αποτελέσματα των ερευνών και της ανασκόπησης των ερευνητών να αναδεικνύουν ως ιδιαίτερα σημαντικά την εστίαση σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (γνώση περιεχομένου), τη συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τις ευκαιρίες ενεργής μάθησης (π.χ. μηχανισμοί ανατροφοδότησης) και τη συνεκτικότητα (π.χ. συνοικοδόμηση της γνώσης των εκπαιδευτικών, σύνδεση με άλλες δραστηριότητες) (Garet et al., 2001; Desimone et al., 2002: 102).

Στο σημείο αυτό καθίσταται ωφέλιμη η πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των γνωρισμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένης στην ποιότητα με βάση την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται: α) στη συμμετοχικότητα και συλλογικότητα, β) στη διάρκεια και στα αναπτυξιακά στοιχεία της διαδικασίας, γ) στην ενεργητική μάθηση, δ) στην αξιοποίηση της εμπειρίας σε σχέση με τη θεωρία, ε) στην καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς διαδικασία, στ) στην αυτοαξιολόγηση και στον κριτικό στοχασμό, ζ) στην οργανωμένη και στη στοχευμένη διαδικασία και η) στον προσανατολισμό της στην ατομική και στη συλλογική βελτίωση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Α) Συμμετοχικότητα και συλλογικότητα

Στο επίκεντρο της ανάπτυξης ικανοτήτων με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τοποθετούνται οι συνεργατικές σχέσεις και η συνεργατική μάθηση (Penuel et al. 2007; Bezzina & Pace, 2009: 55). Η επαγγελματική ανάπτυξη εντοπίζεται συχνότερα όταν τοποθετείται εντός του ευρύτερου πλαισίου των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την κατανόηση του επαγγελματικού εαυτού τους μέσα από αυτές (Berci, 2006). Η συνεργασία στη σχολική μονάδα ως συστατικό στοιχείο και ταυτόχρονα προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εκτείνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, από την καλλιέργεια και την ενίσχυση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και προσώπων γύρω από τη σχολική μονάδα, την αλληλοπαρατήρηση, τη συλλογική δράση μέχρι τη δικτύωση των σχολικών μονάδων και τη ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης.

Η διαμόρφωση μια συνεργατικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας και η καλλιέργεια των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ως ισχυρό υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών συναντάται σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Postholm, 2009· Vidmar, 2006· Huber, 2011· Θεριανός, 2006· Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Μια σημαντική πτυχή της καλλιέργειας συνεργατικών επαγγελματικών σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι η εμπλοκή σε *αναστοχαστική συζήτηση (reflective conversation)* μεταξύ των συναδέλφων (Vidmar 2006: 138). Η διαδικασία αυτή παρόλο που συχνά θεωρείται αυτονόητη, δεν είναι τόσο εύκολη και είναι αναγκαίο να διασφαλιστούν προϋποθέσεις και κατευθύνσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η χρησιμότητά της. Εντός του πλαισίου αυτού εντάσσεται και ο όρος της *καθοδήγησης των ομοτέχνων (peer coaching)* (Vidmar, 2006: 139) και της αλληλοπαρατήρησης μεταξύ των ομοτέχνων (βλ. Ross & Bruce, 2007· Hunzicker, 2010: 178). Οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών εκπαιδευτικών έχουν ως βάση το λόγο (discourse) και το διάλογο-διαλεκτική (dialogics) επισημαίνει η Brady (2009: 339-340). Μέσω της συζήτησης με άλλους ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός δύναται να επαναπροσδιορίσει και να μεταβάλει την εκπαιδευτική πρακτική (Elliot, 2005: 49). Παράλληλα, η επιρροή των ομοτέχνων προσδιορίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική στις εκπαιδευτικές πρακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών, καθώς παρεμβαίνουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση προσδοκιών υποστηρίζουν οι Ross & Bruce, 2007: 148), στηριζόμενοι στη θεωρία του Bandura.

Η συνεργασία αυτή είναι αναγκαίο να μην περιορίζεται εντός της σχολικής μονάδας, αλλά να επεκτείνεται στην κοινότητα και σε εξωτερικούς υποστηρικτικούς παράγοντες. Οι Eaton και Carbone (2008) μέσα από την έρευνά τους υπογραμμίζουν τη σημασία των ειδικών στα εκπαιδευτικά θέματα, των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των εκπαιδευτικών που διεξάγουν πρακτική στην αποτελεσματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δεν είναι ωφέλιμη η διάκριση μεταξύ της σχολικής αίθουσας και της έρευνας. Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι η συνεργασία με πανεπιστημιακούς ερευνητές λειτουργεί ως «*σκαλωσιά*» (*scaffolding*) και με την ευρύτερη έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hall et al. 2006). Ουσιαστικά, οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει με τους ομοτέχνους, παρέχοντας αξιόπιστη ανατροφοδότηση κατά τους Ross και Bruce (2007: 149).

Επιπλέον, ως μοχλός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται η διεξαγωγή έρευνας δράσης και μάλιστα συλλογικής μέσα από τη διαμόρφωση ομάδων σχεδιασμού και υλοποίησης δράσης των επαγγελματιών. Η Παπαναούμ (2008: 29), αναφέρει ότι η εκπαιδευτική δράση μπορεί να λειτουργήσει με δύο τρόπους, οι οποίοι αφορούν τη δημιουργία ερευνητικών ομάδων με τη βοήθεια εξωτερικών συνεργατών και τη συνεργασία ομάδων εκπαιδευτικών-ερευνητών με εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό την επιμόρφωση και οργάνωση εκπαιδευτικών ερευνών δράσης. Σύμφωνα με τον Day (2003: 90), η έρευνα δράσης τοποθετεί τους συμμετέχοντες ως ερευνητές και διαθέτει στοιχεία συστηματικότητας, συλλογικότητας, συνεργατικότητας, κριτικής και αυτο-στοχασμού. Παράλληλα, είναι μια πολύπλευρη διαδικασία με διαφορετικά επίπεδα. Η έρευνα δράση χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία ως μια εξαιρετικά ισχυρή πρακτική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών μέσω της μεταβολής των εκπαιδευτικών πρακτικών, της σύγκλισης έρευνας και πρακτικής και της ενίσχυσης του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Goodnough, 2008· Postholm, 2009· Moran, 2007· Ross & Bruce, 2012).

Ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί η θέαση του σχολείου και των εκπαιδευτικών κοινοτήτων ως ολοτήτων (βλ. Schallcross, 2009: 70). Η Bickmore (2012: 108) εξαιρεί τη σημασία τόσο της δικτύωσης εντός του σχολείου όσο και της συνεργατικότητας, των εξωτερικών υποστηρικτών (π.χ. μέντορες) και τη δικτύωση εκτός σχολείου, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Για τον Θεριανό (2006: 224) η έμπρακτη μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» μέσω της καλλιέργειας και εδραίωσης της συνεργατικής κουλτούρας και ποιοτικού επαγγελματισμού δύναται να αντιταχθεί του σχολείου της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας.

B) Διαρκής και αναπτυξιακή διαδικασία

Ένα αδιαπραγμάτευτο σημείο ομοφωνίας της βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι το γεγονός ότι χαρακτηρίζει από διάρκεια και συνέχεια, είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία. Για την Hunzicker (2010: 178) η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνεχής εμπεριέχει τα συστατικά στοιχεία του χρόνου επαφής (*contact hours*), της διάρκειας (*duration*) και της συνοχής (*coherence*). Συμπληρώνει ότι ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πιο πιθανό να συμβάλει στη

βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, καθώς οι ευκαιρίες τους για αλληλεπίδραση με νέες γνώσεις και δεξιότητες αυξάνονται. Επιπρόσθετα, η διάρκεια της διαδικασίας δύναται να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μία ολόπλευρη εικόνα της εκπαιδευτικής μονάδας/κοινότητας αυξάνοντας έτσι τα κίνητρά τους απέναντι στη διαδικασία. Ειδικότερα, για την επιμόρφωση, βασικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σημειώνεται ότι αυτή «αποτελεί μια χωροχρονική μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, στην οποία εμπλέκονται εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, με τις προσδοκίες του μέλλοντος» (Γουργιώτου, 2005: 123). Η επιμόρφωση ως «συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία» συμβαδίζει με την επαγγελματική σταδιοδρομία και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001:25).

Γ) Ενεργητική μάθηση

Έχει καταστεί κατανοητό από τα παραπάνω ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμπεριέχει τη μάθηση. Βασικό, λοιπόν, χαρακτηριστικό της ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθίσταται η ανάληψη ενεργού ρόλου σε αυτή. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενεργητική ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σωματικά, διανοητικά και συναισθηματικά σε αυτή μέσα από δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, συζήτησης, αναλογιών, παιχνιδιών ρόλων και εφαρμογής (Hunzicker, 2010: 178). Για την καλύτερη προσέγγιση του χαρακτηριστικού αυτού, χρήσιμη είναι η αναζήτηση των ιδιαιτεροτήτων του ενήλικα μαθητή. Η βούληση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική εμπλοκή του ατόμου στη μάθηση και ιδιαίτερα του ενήλικου. Επίσης, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η ύπαρξη αυξημένων προϋπαρχουσών γνώσεων, απόψεων, στάσεων και εμπειριών (Huber, 2011: 839). Η Bickmore (2011: 97) αναφέρεται στη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, παραθέτοντας την Ανδραγωγική θεωρία του Knowles (1980), η οποία υποστηρίζει ότι οι ενήλικες μαθητές θέτουν το βίο τους, τις υποχρεώσεις και τα προβλήματά τους στο κέντρο και παράλληλα κινητοποιούνται από εσωτερικά κίνητρα όπως η αυτοεκτίμηση (Mezirow, 1990). Η μετασχηματική θεωρία της μάθησης προωθεί τον κριτικό αναστοχασμό ως κύριο στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, η καταστασιακή-γνωστική θεωρία τοποθετεί τη μάθηση των ενηλίκων στην αλληλεπίδραση, στο περιεχόμενο, στην καλλιέργεια της κατάστασης μάθησης και στην εμπειρία, κίνητρα και στοχασμό του μαθητεύομένου (Wilson, 1993 όπ. αναφ. στο Bickmore, 2011: 97). Η μάθηση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε τυπική και άτυπη (Marsick & Watkins, 2001), με την

εμπειρική διάσταση να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευόδωση της ενεργούς μάθησης.

Δ) Εναρμόνιση θεωρίας και πράξης

Με τα παραπάνω έγινε σαφές ότι η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών είναι ωφέλιμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το γεγονός ότι αυτή είναι καθόλα ενταγμένη στην εργασία του εκπαιδευτικού (job-embedded) και αποτελεί τμήμα της καθημερινά, καθιστά αναπόφευκτα την καθημερινή εμπειρία και πρακτική του εκπαιδευτικού κεντρικό κομμάτι της όλης διαδικασίας (Hunzicker, 2011: 178). Ο Χρυσοφίδης (2005: 92), παραθέτοντας τους Carr και Kemmis (1997) προσεγγίζει τη σχέση θεωρίας και πράξης στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τρεις βασικές επιστημολογικές θέσεις: τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική. Ο θετικισμός στο σύνολό του ερείζεται σε αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών και στην εξέταση της ορθότητας μέσα από λογικοεμπειρικό έλεγχο με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών να επιδιώκει κατά βάση την κατοχύρωση των εκπαιδευτικών με μορφές διδακτικής παρέμβασης, μεθόδων και στρατηγικών δράσης (:93- 95). Η ερμηνευτική προσέγγιση από την άλλη πλευρά, αμφισβητεί τις αντικειμενικές σταθερές και εστιάζει στην προσωπική αντίληψη των υποκειμένων, στη συνειδητοποίηση της δράσης τους και στην ιστορικότητα (:95-97). Η κριτική άποψη αφορά την αμφισβήτηση των θετικιστικών επιδιώξεων για αντικειμενικότητα, ορθολογικότητα και αλήθεια, την αποδοχή των ερμηνειών των εκπαιδευτικών, αλλά και τον έλεγχο της αυθεντικότητάς τους, τη γνώση των κοινωνικών συνθηκών και τη σημασία της πρακτική διάστασης (Habermas, 1963), ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει τη γνώση του μέσα από μια κοινωνική και πολιτική πράξη με στόχο τη χειραφέτησή του (: 99-98). Στοιχεία και των τριών προσεγγίσεων μπορούν να συμβάλλουν σε μια ολοκληρωμένη θέαση και αντιμετώπιση της σχέσης θεωρίας και πράξης, μια σχέση ιδιαίτερης σημασίας για τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Ε) Διαδικασία καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η σημασία της ενεργητικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντί της και η εσωτερική καθοδήγηση της διαδικασίας πρώτα απ' όλα από τον ίδιο. Την ενεργή ανάληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τους ίδιους, τη μη εξαναγκαστική φύση της μάθησης των ενηλίκων και την ανάγκη εσωτερικού

ελέγχου της διαδικασίας ως κινήτρου για την αξιοποίησή της επισημαίνουν ως συστατικά στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι Clarke & Hollingsworth (2002: 948). Παράλληλα, η σημασία της στοχοθεσίας από την πλευρά των ίδιων εκπαιδευτικών τονίζεται από τους Mujis et al. (2014: 249). Προτείνεται ο σχεδιασμός της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους ίδιους τους αποδέκτες της, χωρίς αυτό να συνεπάγεται αποποίηση ευθυνών άλλων φορέων.

ΣΤ) Αυτοαξιολόγηση και κριτικός στοχασμός

Ουσιαστικό γνώρισμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθίσταται η ύπαρξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης, ανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού. Το χαρακτηριστικό αυτό βασίζεται στην ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, στην αυτοκαθοδήγηση της επαγγελματικής του ανάπτυξης και στις ευκαιρίες ενδυνάμωσης και βελτίωσης των πρακτικών (βλ. McCombs, 1997· Ross & Bruce, 2007· Antoniou & Kyriakides, 2013). Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιγράφεται μέσα από τρεις διαδικασίες: την αυτοπαρατήρηση (self-observations) των εκπαιδευτικών με την ταυτόχρονη επικέντρωση σε συγκεκριμένες πλευρές ατομικού ενδιαφέροντος, τη διαμόρφωση αυτοκριτικής (self-judgements), όπου εκτιμάται η προσέγγιση στόχων που έχουν τεθεί και τις αντιδράσεις και ερμηνείες (self-reactions, interpretations) απέναντι στο βαθμό εκπλήρωσης των στόχων (Ross & Bruce, 2007: 147).

Στενά συνδεδεμένες με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και του κριτικού στοχασμού είναι οι μαθητοκεντρικές ψυχολογικές αρχές που αφορούν μεταγνωστικούς παράγοντες, παράγοντες επιρροής (κίνητρα, εσωτερική κινητοποίηση), ατομικούς παράγοντες και ατομικές διαφορές (McCombs, 1997: 7). Τα οφέλη των μηχανισμών αυτοαξιολόγησης εμφανίζονται σε έρευνες για την αυτοξιολόγηση των μαθητών (Ross & Bruce, 2007: 147) Η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζεται ως εργαλείο στοχασμού στα δυνατά σημεία και στις αδυναμίες και στην κατανόηση των σχολικών πλαισίων μέσα από την υιοθέτηση προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων (problem-solving) (Bennet, 1995 όπ. αναφ. στο McCombs, 1997: 8). Παράλληλα, τονίζεται η ανατροφοδοτική σημασία του στοχασμού και της συζήτησης μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά (Tuytens & Devons, 2014: 512-513). Τέλος, ο στοχασμός ως χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την αυτοαξιολόγηση είναι αναγκαίο να είναι τόσο ατομικός όσο και συλλογικός.

Z) Οργανωμένη και στοχευμένη διαδικασία

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία με διάρκεια και συνοχή (βλ. Day, 2003· Hunzicker, 2011). Η διαδικασία αυτή είναι σημαντικό να διέπεται από οργάνωση, συστηματικότητα και μακροπρόθεσμους στόχους, προκειμένου να είναι ουσιαστική. Είναι μια διαδικασία πολυεπίπεδη και πολύπλευρη που περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεων της σχολικής μονάδας (ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικοί, ηγεσία, μαθητές) και της ευρύτερης κοινότητας, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της (βλ. Hunzicker, 2011· Schallcross, 2009).

Η) Ατομική και συλλογική βελτίωση στη σχολική μονάδα

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την καλλιέργεια και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου και απαραίτητων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και συνοδεύεται συχνά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της (βλ. Παπαναούμ, 2008). Αποτελεί μια καθαρά υποστηρικτική διαδικασία ενδυνάμωσης του σχολικού περιβάλλοντος και των ίδιων των λειτουργών του προσανατολισμένη στη βελτίωση (Hunzicker, 2011: 178).

Συγκεντρώνοντας τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης, λοιπόν, αφενός κατανοούμε περαιτέρω το περιεχόμενό της και αφετέρου θέτουμε σταθερές συναίνεσης για την εφαρμογή ποιοτικά βελτιωτικών πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών. Στην εν λόγω διαδικασία, όμως, επιδρούν και ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την έκβασή της. Οι βασικότεροι παράγοντες σχετίζονται με τη *σχολική ηγεσία*, την *κουλτούρα του σχολείου*, τη *σχολική αποτελεσματικότητα* και τη *φάση ανάπτυξης* στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός.

Η *σχολική ηγεσία* σημειώνεται από τη βιβλιογραφία ως βασικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού, ο οποίος επιδρά και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Hargreaves, 1995). Ο Κατσαρός (2008: 96) παραθέτει έναν ευρύ ορισμό κατά τον οποίο «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdil, 1950: 3· Koontz· O' Donnel, 1982: 91). Η ηγεσία περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους, στους οποίους δεν θα εμβαθύνει η εν λόγω εργασία. Ωστόσο, ως θεμελιώδης τύπος ηγεσίας που ασκεί επίδραση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται η μετασχηματιστική ηγεσία, λόγω της παρωθητικής της δύναμης (Bryman, 1993).

Αναφορικά με τη σημασία της *σχολικής κουλτούρας*, σημειώνεται ότι την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον για τη συσχέτισή της με τη σχολική βελτίωση δεν είναι τόσο ζωντανό και είναι αναγκαίο να μελετηθεί ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσής της (Hargreaves, 1995: 24). Στο σύνολό της, η σχολική κουλτούρα αφορά τους στενούς δεσμούς μιας κοινότητας με βάση το σύστημα αξιών και των πεποιθήσεων (Deal & Kennedy, 1982), το μέσο αντίληψης του εαυτού των ατόμων εντός αυτής και του συνόλου (Hargreaves, 1994) και στους άγραφους κανόνες, νόμους, προσδοκίες κ.ά. μιας κοινότητας (Deal & Peterson, 1999) (στο Schoen & Teddlie, 2008: 132). Η καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας που προωθεί χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επίτευξη της συλλογικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Έχει σημειωθεί παραπάνω η ισχυρή σχέση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης του σχολείου με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου έχει μελετηθεί ευρύτατα από τους ερευνητές και έχει λάβει μια πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών και χαρακτηριστικών. Ωστόσο, θα γίνει αναφορά σε ορισμένα κριτήρια, τα οποία εκφράζουν βασικές παραμέτρους του αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 103), το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από:

- σταθερή και με στόχους *διεύθυνση*, σχεδιασμό, συνεργατικότητα και παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό,
- *κοινό όραμα*, συλλογικούς στόχους, συνεπή εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία,
- *περιβάλλον μάθησης* που είναι στο σύνολό του ελκυστικό εργασιακά και οργανωμένο παιδαγωγικά,
- επικέντρωση στους *εκπαιδευτικούς στόχους* με έμφαση στη σχολική βελτίωση και στα μαθησιακά επιτεύγματα,
- *σκόπιμη διδασκαλία* που αφορά τη σαφή στοχοθεσία
- την ύπαρξη *υψηλών προσδοκιών*,
- *θετική ενίσχυση* του ανθρώπινου δυναμικού του,
- *παρακολούθηση της προόδου* μέσω αξιολογικών μεθόδων συνεχής ανατροφοδότησης,

- την ενίσχυση των *δικαιωμάτων και των ευθυνών* των μαθητών (ενεργοποίηση των μαθητών),
- τη *συνεργασία* των επαγγελματιών του σχολείου με τους γονείς και
- τη δημιουργία *κοινοτήτων μάθησης* μέσω της συνεργατικότητας και της ενεργοποίησης των μελών. (βλ. MacBeath, 2001β: 36· Παμουκτσόγλου, 2007: 199)

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα εμπεριέχουν ως αναπόσπαστο στοιχείο την ύπαρξη αξιολογικών μεθόδων που παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση.

Πέρα από τους παραπάνω παράγοντες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι σημαντικό να εξετάζουμε τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες μέσα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Ένας εκπαιδευτικός περνά επαγγελματικά από τις εξής πέντε φάσεις ανάπτυξης, κατά τον Huberman (1989,1995c): 1. *Εγκαινιάζοντας την καριέρα* – αρχική δέσμευση, η οποία μπορεί να αφορά ένα εύκολο ή επώδυνο ξεκίνημα στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, 2. *Σταθεροποίηση – θεώρηση της δέσμευσης*, κατά την οποία πραγματοποιούνται η εδραίωση, η χειραφέτηση και ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων, 3. *Νέες προκλήσεις*, νέες ανησυχίες, οι οποίες εμπεριέχουν τον πειραματισμό και την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, 4. *Φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο*, όπου παρατηρείται μια αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη των προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση και 5. *Η τελική φάση*, κατά την οποία εκφράζεται μια αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών και μια επίσης αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, η απομυθοποίηση και σταδιακή συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων (όπ. αναφ. στο Day, 2003: 143). Τα στάδια αυτά και η σχέση τους με την «ανάπτυξη της ειδημοσύνης» επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τα προγράμματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχουν κρίσιμες περίοδοι της ανάπτυξης (Day, 2003: 152-154). Τέλος, οι φάσεις αυτές δεν ακολουθούνται απαραίτητα γραμμικά ή διαδοχικά και, ακόμη, μπορεί να παρατηρείται και επιστροφή σε κάποιο στάδιο ή παραμονή σε κάποιο άλλο, γεγονός που καθιστά αναγκαία την τοποθέτηση της εκάστοτε περίπτωσης στο πλαίσιο που την περιβάλλει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο - ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Όπως κατέστη φανερό από την παραπάνω εξέταση των εννοιών, του περιεχομένου και των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι δύο όροι σχετίζονται μεταξύ τους. Υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διαθέτει μηχανισμούς που μπορούν να συντελέσουν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης των διαδικασιών αυτών και εξέτασης των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή και τα αποτελέσματά τους από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Ως βάση θα χρησιμοποιηθεί ο πιο πρόσφατος νόμος για την αυτοαξιολόγηση (ΠΔ 152/2013), για τον οποίο έγινε λόγος στο πρώτο κεφάλαιο.

3.1. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης

Αρχικά, ως επιμέρους στόχοι του προγράμματος εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης αναφέρονται η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην υπουργική απόφαση αναφέρεται ότι μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) «επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου» (άρθρο 1, παρ. 2). Ακόμη, επιδιώκεται η πραγματοποίηση επιμορφωτικών παρεμβάσεων (άρθρο 1, παρ. 3) κινητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας και η ανάπτυξη δράσεων (άρθρο 1, παρ. 4).

Οι επιδιώξεις αυτές αντανακλώνται στις διαδικασίες που συνοδεύουν την αυτοαξιολόγηση και υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν τη **συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες έρευνας, την αξιολόγηση ομοτέχνων, τα σχέδια και την έρευνα δράσης και την ενδοσχολική επιμόρφωση** (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Στο σύνολό τους, οι διαδικασίες αυτές συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτά έχουν αναλυθεί παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα:

- **Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες έρευνας**

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες έρευνας του Συλλόγου Διδασκόντων συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, της συμμετοχικότητάς τους, της καλλιέργειας σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους και της απόκτησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων συνεργασίας. Όπως έχει σημειωθεί, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Antoniou & Kyriakides, 2013: 3). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αρχικά εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες ανάδειξης των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική τους μονάδα, διατηρώντας μια συνολική εικόνα του σχολείου τους αναστοχαζόμενοι πάνω σε αυτή σε συνδυασμό με τον καθορισμό των επαγγελματικών τους αναγκών. Η ανάδειξη των αναγκών βελτίωσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με αναστοχαστικές πρακτικές και πρακτικές καλλιέργειας δεξιοτήτων αποβαίνουν θετικότερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Clarke & Hollingsworth, 2002: 948; Antoniou & Kyriakides, 2013: 9). Ακόμη, οι σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών ενδυναμώνονται και μέσα από την αλληλεπίδραση ενισχύεται η αίσθηση της ταυτότητάς τους. Καλλιεργούνται οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, παρατήρησης, ανάλυσης και επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ρόλο αναστοχαζόμενου επαγγελματία (βλ. Schön, 2009) και επαγγελματία ερευνητή. Παράλληλα, οι κοινωνικές εμπειρίες μάθησης εντός των σχολείων επιδρούν θετικά στη δράση των επαγγελματιών (Ainscow et al., 2016: 11).

- **Αξιολόγηση ομοτέχνων**

Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης, διαθέτει στοιχεία που σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή αφορά την αλληλοπαρατήρηση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τον συνεργατικό αναστοχασμό. Κεντρικής σημασίας για τον εν λόγω μηχανισμό είναι η δημιουργία μιας μη απειλητικής σχέσης, η οποία προωθεί τη συζήτηση και τη συνεργασία μεταξύ των ομοτέχνων χωρίς να είναι αναγκαία η αυστηρά αξιολογική χροιά του (Vidmar, 2006: 136). Η διαδικασία βασίζεται στον συνεργατικό αναστοχασμό (βλ. Schön, 2009), κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συζητούν κυρίως για διδακτικά-παιδαγωγικά

θέματα καλλιεργώντας την αυτοκαθοδήγηση και την αναζήτηση βελτιωτικών μεταβολών στη διδασκαλία (Vidmar, 2006: 142). Οι Ross και Bruce (2007: 148) υποστηρίζουν ότι οι συνάδελφοι των επαγγελματιών μπορεί να είναι χρήσιμοι ιδιαίτερα σε αρχικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ακόμη, κατά τους ίδιους, οι ομότεχνοι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επιδρούν θετικά στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Bandura, 1997) και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση στρατηγικών και στη λήψη δράσης.

- **Σχέδια και έρευνα δράσης**

Ο σχεδιασμός και η λήψη δράσης μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας δράσης συνιστά την καλλιέργεια ερευνητικών, κριτικών, συμμετοχικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η έρευνα δράσης ως ενεργή, συλλογική και κριτική αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν εντός της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική βελτίωση (Day, 2003), καθώς λειτουργεί και ως διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και της πρακτικής (Moran, 2007: 420). Η διαδικασία αφορά την αξιοποίηση των αρχικών εκτιμήσεων, την επικέντρωση σε σημαντικές πλευρές τους και τη συλλογική διαμόρφωση σχεδίων δράσης. Η προώθηση τέτοιων στρατηγικών είναι ωφέλιμο να μην περιορίζεται εντός της σχολικής μονάδας, αλλά να αποτελεί κίνητρο για τη δημιουργία κοινοτήτων και σχολικών δικτύων παρέμβασης, παρά τις προκλήσεις που εμφανίζει (West, 2010· Chapman & Mujis, 2013). Σε αυτή την κατεύθυνση, αναγκαία κατά τον Day (2003: 92) είναι η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη σχεδίων δράσης.

- **Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Ενδοσχολική επιμόρφωση συνιστά μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνενώνοντας στοιχεία ενεργής και δια βίου μάθησης και διατηρώντας βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης

ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Όπως υποστηρίζεται, συχνά η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μικρή σε διάρκεια και δεν δείχνει να λαμβάνει υπόψη τις θεσμικές και επιμορφωτικές ανάγκες (Hargreaves, 1994 όπ. αναφ. στο Παπαπροκοπίου, 2005: 188). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης, βασίζεται στις ανάγκες που προκύπτουν όπως αναδεικνύονται μέσα από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, η Παπαπροκοπίου (2005: 188-190) βασισόμενη σε ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στον επαγγελματισμό όταν αφορά και εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού του σχολείου, εδραιώνει αμοιβαία και διαρκή πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των επιμορφούμενων, διατηρεί τη συνοχή με προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες των ίδιων, λειτουργεί υποστηρικτικά, αναλαμβάνεται από κατάλληλο επιμορφωτή, υιοθετεί τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης που ενισχύουν την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση και χαρακτηρίζεται από διάρκεια.

Το σύνολο των παραπάνω διαδικασιών που συνοδεύουν την αυτοαξιολόγηση φαίνεται να είναι ευνοϊκό προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εκπλήρωση των στόχων και η ωφέλεια των μηχανισμός εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις και παράγοντες, οι οποίοι θα κρίνουν εν πολλοίς το αποτέλεσμα.

3.2. Αναγκαίες προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης

Η επιτυχής σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εναποτίθεται στην ύπαρξη αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε να πραγματοποιηθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ως βασικές προϋποθέσεις αναδεικνύονται η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (Deci et al., 1991· Eyal & Roth, 2010) για την εμπλοκή τους στη διαδικασία, η παροχή υποστήριξης τόσο υλικής όσο και μέσω υποστηρικτικών προσώπων (Day, 2003).

Το ενδιαφέρον για την παρακίνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς αρχικά στρέφεται στη διάκριση και αντίθεση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών κινήτρων (Deci, 1971 όπ. αναφ. στο Covington & Mueller, 2001). Κατά τους Cameron και Pierce (1994: 396), είναι ωφελιμότερο να απομακρυνθούμε από τη διχοτόμηση αυτή και να εστιάσουμε στην έννοια του αυτοπροσδιορισμού (self-determination). Για να έχει κάποιος υψηλά κίνητρα πρέπει να είναι αυτοπροσδιοριζόμενος, να δρα με τη

θέληση του χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις και να διαθέτει δεξιότητες αυτορρύθμισης (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αυτόνομες επιλογές χωρίς εξωτερική πίεση και περιλαμβάνει τη συνεχή στοχοθεσία από μέρους του ατόμου (Deci & Ryan, 2001. Deci & Ryan, 1985 όπ. αναφ. στο Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού κατά τον Wehmeyer, ορίζεται ως μια κατάσταση, κατά την οποία το άτομο λειτουργεί ως ο κύριος αιτιώδης παράγοντας (causal agent) της ζωής του (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Το άτομο, στην ουσία, κάνει επιλογές και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την ποιότητα ζωής του, χωρίς αδικαιολόγητη εξωτερική επιρροή ή παρέμβαση. Ο αιτιώδης παράγοντας είναι το ίδιο το άτομο που προκαλεί από μόνο του τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του. Ο αυτοπροσδιορισμός, κατά συνέπεια, αφορά τη γνώση του εαυτού και την ικανότητα ελέγχου της ζωής του ατόμου από το ίδιο το άτομο μέσω της πραγματοποίησης αυτόνομων επιλογών, του σχεδιασμού στόχων και της λήψης δράσης για την επίτευξή τους (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, εμπιστοσύνης, υποστήριξης και παρωθητικής κουλτούρας. Το περιβάλλον αυτό είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί από υποστηρικτικούς εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που θα δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα για τη διεξαγωγή της. Τη σημασία των υποστηρικτικών παραγόντων έχει τονίσει ο Day (2003), ο οποίος επισημαίνει ότι η υποστήριξη από εξωτερικά πρόσωπα (πχ. κριτικός φίλος), ερευνητές, επιμορφωτές και ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού οργανισμού είναι υψίστης σημασίας για την καλλιέργεια κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η σημασία μιας παρωθητικής-μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας έχει τονιστεί ιδιαίτερα ως καθοριστικός παράγοντας κινητοποίησης των εκπαιδευτικών (Eyal & Roth, 2010). Επιπροσθέτως, καθίσταται απαραίτητη η διασφάλιση από μέρους της Πολιτείας για υλική υποστήριξη, στόχευση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και η δέσμευση για βελτιωτικές προσπάθειες με βάση τα αποτελέσματα των διαδικασιών.

3.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου, η σταθερότητα και οι μεταβολές που το διαπερνούν εξαρτώνται από μεταβολές στη λειτουργία σχολικών παραγόντων (Creemers & Kyriakides, 2010). Οι Creemers και Kyriakides (2010) υποστηρίζουν έναν δυναμικό-αναπτυξιακό τρόπο των μεταβολών των αποτελεσματικών σχολείων, καθώς αναγνωρίζουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι από μόνες τους δυναμικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους ίδιους το δυναμικό μοντέλο υποθέτει ότι τα σχολεία που δύνανται να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και λαμβάνουν δράση για να βελτιώσουν τις πολιτικές τους σε πλευρές που αφορούν τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου, είναι ικανά να βελτιώσουν και το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους (2010: 409). Τα βασικά επίπεδα του δυναμικού μοντέλου αφορούν τους μαθητές, την τάξη, το σχολείο και το σύστημα και επικεντρώνει στους μηχανισμούς και στις δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική βελτίωση με την αξιολόγηση να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο (2010: 411). Από την επανάληψη της έρευνάς τους σε 50 δημοτικά σχολεία, οι Creemers και Kyriakides (2010: 420) ανέδειξαν τη σημασία της μεταβολής και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, με την αλλαγή στις διδακτικές τους πρακτικές να αποτελεί τη βασικότερη μεταβλητή βελτίωσης του σχολείου.

Η αξιολόγηση φαίνεται να αποκτά διαφορετικό νόημα και να οδεύει σε περισσότερο συνεργατικές και συλλογικές κατευθύνσεις (Fetterman, 2001). Η αυτοαξιολόγηση έχει εξεταστεί ως συνεργατική-βελτιωτική διαδικασία για τους μαθητές ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (McDonald & Boud, 2003). Η μορφή αυτή αξιολόγησης ξεκινώντας από το μαθητικό πληθυσμό, προτείνεται και για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επίσης αυτοβελτιωτική διαδικασία (Ross & Bruce, 2007). Ο Vidmar εξετάζοντας τη συνεργατική μορφή της αυτοαξιολόγησης, αυτή της αναστοχαστικής συμβουλευτικής μεταξύ ομοτέχνων (reflective peer coaching) καταλήγει ότι αποτελεί μια πρακτική που συμβάλλει στην προώθηση της αυτοαξιολόγησης ως μη απειλητικής, υποστηρικτικής μεθόδου (2006 :146).

Υποστηρίζεται ερευνητικά ότι μορφές της αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση μπορούν να συντελέσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Tuytens & Devos, 2013· Ross & Bruce, 2007· McCombs, 1997). Οι Tuytens και Devos εξετάζουν τις διαδικασίες που προωθούν την ανατροφοδότηση και τις διαδικασίες μάθησης των εκπαιδευτικών, ελέγχοντας τους παράγοντες

αξιολόγησης, ηγεσίας και χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Κατά τους Frase και Streshly (1994) έχουν αναγνωριστεί τέσσερα κοινά προβλήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αφορούν συχνά την απουσία αντικειμενικότητας, της απουσίας ουσιαστικής ανατροφοδότησης, την έλλειψη στόχευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον σκεπτικισμό της ηγεσίας για εμπλοκή στη διαδικασία αυτή (όπ. αναφ. στο Tuytens & Devos, 2013: 509-510). Οι ερευνητές καταλήγουν σε ένα ενταξιακό μοντέλο αξιολόγησης ως επιδραστικό για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συνενώνει μεταβλητές διαδικαστικές, ηγεσίας και χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Οι Ross & Bruce (2007) μέσα από την μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγαν τονίζουν τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την απαραίτητη προϋπόθεση υποστηρικτικών προσώπων, τονίζοντας το ρόλο των ομοτέχνων. Κατά την McCombs (1997), η αυτοαξιολόγηση και τα εργαλεία αναστοχασμού συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην υποστήριξη μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών οργανισμών. Ακόμη, η ίδια τονίζει την αναγκαιότητα υποστήριξης διαδικασιών προσωπικής ανάπτυξης, την ενίσχυση του ελέγχου των εκπαιδευτικών πάνω στο ρόλο τους και στην υποστήριξή τους μέσα από εργαλεία αυτοαξιολόγησης (1997: 12).

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξή του. Αρχικά, οι Samuel και Stephens (2000: 490-491) διερευνώντας την εξελικτική πορεία των ταυτοτήτων και των ρόλων των εκπαιδευτικών, τονίζουν την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπροσώπους των πολιτικών πρακτικών οι προϋπάρχουσες εμπειρίες που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί. Ο Huber (2011: 837), αναγνωρίζοντας τις αυξανόμενες ευθύνες των εκπαιδευτικών και των ηγετικών οργάνων των σχολείων για αυξημένη σχολική αποτελεσματικότητα, τοποθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Μέσα από την ανάλυση που πραγματοποιεί προτείνει ως βασικά χαρακτηριστικά των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης τον προσανατολισμό σε κατάλληλους οργανωτές τέτοιων διαδικασιών και στην αξιολόγηση, την επικέντρωση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ενεργά μέλη, την ύπαρξη διάρκειας, συστηματικότητας, την ύπαρξη σαφών στόχων, κατάλληλου περιεχομένου και μεθόδων (αναστοχασμός, κινητοποίηση, δράση, ανατροφοδότηση κτλ.) (2011: 843-844). Η σημασία αναζήτησης κατάλληλων τρόπων προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και λόγω της σχέσης της βελτίωσης

του εκπαιδευτικού με τα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τους Antonίου και Kyriakides (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους αναδεικνύουν την έμφαση στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και τον αναστοχασμό ως θεμελιώδεις (2013: 9).

Ένα μέρος της βιβλιογραφίας αφορά έρευνες που σχετίζονται με την αναζήτηση στοιχείων που καθιστούν αποτελεσματική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001· Penuel et al., 2007). Οι Garet κ.ά. μέσα από τη διεξαγωγή μιας ευρείας κλίμακας έρευνας καταλήγουν στο ότι διαδικασίες με προσανατολισμό στην αλλαγή, μεγαλύτερη διάρκεια και συστηματικότητα, συμμετοχή, διαδικασίες που ενισχύουν τη γνώση και τις δεξιότητες, προωθούν την ενεργητικότητα, τη συνοχή, τη συνεργασία, δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση του εκπαιδευτικού (2001: 935-936). Οι Penuel κ.ά. διευρύνουν την έρευνά τους πέρα από αποκλειστικά την πλευρά των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος που προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή, με την παροχή ευκαιριών σχεδιασμού και εφαρμογής πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς να ανακύπτει ως σημαντική (2007: 957). Ουσιαστικά, γίνεται ορατή η πολυπλοκότητα και η πολυεπίπεδη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Clarke και Hollingsworth (2002), οι οποίοι προτείνουν ένα μοντέλο διασύνδεσης (Interconnected Model) που εκφράζει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες δικτύωσης με τους μηχανισμούς του αναστοχασμού και της δράσης να τους ενώνουν αμφίδρομα. Σύμφωνα με τους Mujis κ.ά. (2014: 251), αναφορικά με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έμφαση πρέπει να δοθεί στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, στην ενεργοποίησή τους και σε πρακτικές συνοικοδόμησης της γνώσης.

Ο ρόλος της μάθησης και τα είδη της ως στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν αποτελέσει επίσης πεδίο εξέτασης. Στην έρευνα της Bickmore αναδεικνύονται ως περισσότερο χρήσιμες με βάση τις απόψεις των διευθυντών οι άτυπες μορφές γνώσης για τους εκπαιδευτικούς που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή εμπειρία, τη συνεργασία και τη δικτύωση (2011: 107-108). Τη συνεργασία, την εμπλοκή, την ανταλλαγή απόψεων και την επικοινωνία με την έννοια του διαλόγου τονίζει και η Brady (2009), κατά την οποία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία επεκτείνεται και σε επίπεδο δράσης, με τη συνεργατική έρευνα δράσης να απασχολεί

τμήμα της βιβλιογραφίας. Οι Ross και Bruce (2012) με την έρευνά τους αναδεικνύουν την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην συνεργατική έρευνα δράσης ως θετική στις στάσεις τους προς την εκπαιδευτική έρευνα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Συγχρόνως, ένα ιδιαίτερα σημαντικό τους εύρημα ήταν ότι στην έρευνα δράση μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως διαφορών με μόνο περιορισμό την ωφέλιμη μορφή της ώστε να εξασφαλίζεται η ουσιαστική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε αυτή (2012: 554). Τη συνεργατική έρευνα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει με τα ευρήματά της και η Moran (2007: 428). Ωστόσο, η Postholm τονίζει ότι χρειάζεται χρόνος προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει στάση ερευνητή και το περιβάλλον του είναι αναγκαίο να του παρέχει την ευκαιρία να την καλλιεργεί (2009:564). Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να μιλάμε για κουλτούρα μάθησης του εκπαιδευτικού.

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αυτοαξιολόγηση παρατηρούμε ότι αποτελεί ένα πεδίο που συγκεντρώνει μέρος του ενδιαφέροντος των ερευνητών κυρίως στο πρώτο σκέλος του. Τα ευρήματα της έρευνας της Φωτοπούλου σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον σε όλες τις μορφές της από την πλευρά των ίδιων και τη συνδέουν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τους εκπαιδευτικούς Προσχολικής αγωγής να δίνουν μεγαλύτερη αξία σε αυτή και όσον αφορά το φύλο να παρατηρείται θετικότερη στάση στις γυναίκες (2013: 452-449). Αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη στις φάσεις εξέλιξης του εκπαιδευτικού, παρατηρείται μέσα από την ανάλυση της Ντούρου (2014: 93) ότι στη χώρα μας δεν υπάρχουν μηχανισμοί υποδοχής και υποστήριξης των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην πρώτη φάση της εξέλιξής τους. Παράλληλα, οι Δούκας κ.ά. υποστηρίζουν μέσω της ανάλυσής τους την ύπαρξη σοβαρών ελλειμμάτων στις μέχρι τώρα επιμορφωτικές πρακτικές με τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν την ποιότητα και το περιεχόμενό τους, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές τους ανάγκες και συγχρόνως επισημαίνεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης (2007: 119), γεγονός που επηρεάζει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η αυτοαξιολόγηση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εξετάζομενη από τις Σοφού και Διερωνίτου (2015) στο πλαίσιο των δεικτών της τελευταίας νομοθεσίας του 2013 που υποβοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη, ανέδειξε από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως βασικότερη τη συμμετοχή σε ομάδες

εργασίας και ανέδειξε τη μη εξοικείωση και την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στους υπόλοιπους μηχανισμούς (αλληλοπαρατήρηση, επιμόρφωση, έρευνα δράσης). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την ξεκάθαρη απουσία εμπιστοσύνης απέναντι στις εξαγγελίες για την αξιοποίηση των στοιχείων της αυτοαξιολόγησης και για την παροχή υποστήριξης και μια γενικότερη έλλειψη προσδοκιών (2015: 77-78). Συγκεκριμένες μορφές αυτοαξιολόγησης διερευνήθηκαν από την έρευνα δράσης της Βαρσαμίδου (2012) και από την έρευνα της Παυλινέρη (2010). Από την εργασία της Βαρσαμίδου αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα θετική η αλληλεπίδραση της αυτοαξιολόγησης βάση φακέλου μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς αναδείχθηκε η θετική επίδρασή τους τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή όσο και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας αυτοβελτίωσης και συνεργασίας. Η Παυλινέρη εστίασε με την έρευνά της στην ανάπτυξη ομάδων συλλογικής δράσης με την συνεργασία των εκπαιδευτικών της πράξης και ερευνητών, διερευνώντας τις απόψεις των δύο πλευρών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση αναφορικά με την υποδοχή νέων συναδέλφων, αλλά μειωμένα ποσοστά θετικών απαντήσεων σχετικά με την αλληλοπαρατήρηση και παρουσίασαν ενδείξεις έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας, ενώ επιθυμούν να στηριχθούν από παράγοντες όπως ο σχολικός σύμβουλος, η διεύθυνση του σχολείου και το Πανεπιστήμιο και θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τμήμα της σύστασης ομάδων εργασίας (2010: 452-478). Από τους ερευνητές παρατηρείται θετική συνολική στάση, με τους ίδιους να αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο και να είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν μια τέτοια διαδικασία (2010: 512).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά, η εξέλιξη και η ανάπτυξη του απασχολούν πλέον όλο και περισσότερο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς μεταβάλλεται το τοπίο του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο (βλ. Day, 2003· Hargreaves & Fullan, 2008· Huber, 2011). Ακόμη, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Antonίου & Kyriakides, 2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την έννοια της αξιολόγησης όπως κατέστη φανερό μέσα από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας. Η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να λάβει συμμετοχικό, ανατροφοδοτικό και εκ των έσω αναπτυξιακό χαρακτήρα, προκειμένου να συμβάλλει στην ενεργή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην ενδυνάμωσή του ως επαγγελματία. Στη χώρα μας, παρά την παρουσία θεωρητικού υπόβαθρου και ερευνών που καταδεικνύουν τις δυνατότητες της αυτοαξιολόγησης και την αναγκαιότητα καλλιέργειας μηχανισμών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της εξακολουθεί να συναντά εμπόδια και συχνά αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αφουγκραστεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση και συγκεκριμένες διαδικασίες της, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία των ίδιων από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί και με έμφαση στον πιο πρόσφατο νόμο για την εσωτερική αξιολόγηση.

4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να αποτελέσει η αυτοαξιολόγηση εργαλείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις και τις εμπειρίες των ίδιων;

Ερευνητικά υποερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αυτοαξιολόγηση και την υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης;
2. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης;

3. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης;
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στις ομάδες έρευνας ως μηχανισμού της αυτοαξιολόγησης;
6. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ομοτέχνων ως μηχανισμού της αυτοαξιολόγησης;
7. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την έρευνα δράσης ως διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης;
8. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση ως διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης;
9. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη;

4.1.2 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός: Η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ώστε να διευρυνθεί η συζήτηση γύρω από το ζήτημα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του σχολείου και να γίνουν προτάσεις προς την κατεύθυνση αυτή.

Ειδικοί στόχοι:

1. Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τις εμπειρίες τους, σε σχέση με τις δυνατότητες της αυτοαξιολόγησης για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
2. Να δημιουργηθεί συζήτηση μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων σχετικών ερευνών και των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας.

4.2. Ερευνητική επιστημολογική μέθοδος

Προκειμένου να διερευνηθούν το ερευνητικό ερώτημα και τα ερευνητικά υποερωτήματα και να εκπληρωθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία παρέχει μία ολιστική και σε βάθος αναζήτηση των ζητημάτων υπό διερεύνηση. Η επιλογή της μεθόδου αυτής οφείλεται στη φύση του

ερευνητικού ερωτήματος, καθώς το φαινόμενο της αυτοαξιολόγησης επιχειρείται να μελετηθεί σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της οπτικής των υποκειμένων που εμπλέκονται άμεσα σε αυτό και να μελετηθεί το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των απόψεων και των πράξεων νοηματοδότησης και ερμηνείας των δρώντων υποκειμένων (Flick, Von Kardorff & Steinke, 2004· Τσιώλης, 2014). Ακόμη, το θέμα της έρευνας οδήγησε στο να κριθεί σκόπιμη η σε βάθος αναζήτηση της σχέσης της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και η εμβάθυνση στις απόψεις και στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως άμεσων λειτουργών της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η ολιστική προσέγγιση του φαινομένου προς διερεύνηση, η οποία συμβάλλει στη θέασή του εντός του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού του πλαισίου και στην αναγνώριση της δυναμικής του φύσης, της πολυπλοκότητάς του και της ανάγκης αναστοχασμού πάνω σε αυτό (Τσιώλης, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκε και η συλλογή δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή σε βάθος συνεντεύξεων (*in depth interview*). Η επιλογή της σε βάθος συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου επιτρέπει την ελεύθερη εμβάθυνση στη σκέψη και στις απόψεις των συμμετεχόντων εντός των βασικών θεμάτων που τους παρουσιάζονται από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003: 39). Στην έρευνα αυτή η συνέντευξη σε βάθος επέτρεψε τη συλλογή πλήθους πληροφοριών για τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αναπαραστάσεις των ερωτώμενων (Ιωσηφίδης, 2003) στη βάση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια. Ουσιαστικά, η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στην παραδοχή ότι τα υποκείμενα νοηματοδοτούν την πραγματικότητα στη βάση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και περνούν μέσα από ερμηνευτικές διαδικασίες προκειμένου να διαχειριστούν τα νοήματα αυτά (Blumer 1986· Craib, 1998: 161 όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003: 30).

Με βάση τις ανάγκες των ζητημάτων προς διερεύνηση και την επιστημολογική κατεύθυνση επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*), ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Weber, 1990· Krippendorff, 2004). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία ερευνητική μέθοδο για τη εξαγωγή βάσιμων συναγωγών και συμπερασμάτων μέσα από κείμενα ή άλλες νοηματικές μονάδες και του πλαισίου εντός του οποίου χρησιμοποιούνται (Krippendorff, 2004: 18). Συναντάται και ως *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση*, η οποία μέσω της κατηγοριοποίησης εξετάζει θέματα, νοήματα και έννοιες που συνάγονται από το υπό ανάλυση αντικείμενο (Βάμβουκας,

2007). Κατά τον Βάμβουκα, οι κατηγορίες αυτές ορίζονται με βάση τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματός τους και εντός τους συγκεντρώνουν την ουσία του περιεχομένου του εν λόγω κειμένου ή της επικοινωνίας (2007: 271-274). Κατά την ανάλυση λήφθηκαν υπόψη τα υπάρχοντα θεωρητικά δεδομένα, τα οποία συντέλεσαν ως έναν βαθμό σε μία περισσότερο δομημένη κατηγοριοποίηση (*directed content analysis*) (Hsieh & Shannon, 2005). Κατά την ανάλυση των δεδομένων θεωρήθηκε καταλληλότερη μία θεματική προσέγγιση στη βάση του κριτικού ρεαλισμού, λόγω της ανάγκης να κατανοηθούν οι εμπειρίες και να αναδειχθούν με ακρίβεια οι απόψεις των συμμετεχόντων, ώστε να ερμηνευθούν μέσα στο πλαίσιο στο οποίο συναντώνται (Ιωσηφίδης, 2003).

4.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 15 ήταν γυναίκες και οι 5 άνδρες και προέρχονταν από τρία δημοτικά σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, τέσσερις εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της χρονιάς που διεξήχθη η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (2013-2014) βρίσκονταν σε διαφορετικά σχολεία (Ν. Θεσσαλονίκης, Ν. Χαλκιδικής, Ν. Κιλκίς, Ν. Αττικής). Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε αρχικά στην προθυμία τους για να συμμετέχουν στην έρευνα και στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η επιλογή τόσο μονίμων (18 εκπαιδευτικοί) όσο και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (2 εκπαιδευτικοί), η οποία παρόλα αυτά κατέστη δύσκολη, καθώς στα αστικά κέντρα συγκεντρώνονται κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, 2 από τους συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και 4 εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 6 έως 28. Επιπρόσθετα, 3 από τους συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα και 1 βρισκόταν στη διάρκεια εκπόνησής του και, συγχρόνως, το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα.

4.4. Δειγματοληπτική μέθοδος

Η μέθοδος δειγματοληψίας που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα είναι η «ευκαιριακή» δειγματοληψία και σε ορισμένες περιπτώσεις η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα. Η «ευκαιριακή» δειγματοληψία «περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως

υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό το απαραίτητο μέγεθος δείγματος» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 170). Η μέθοδος της χιονοστιβάδας οδήγησε στην επιλογή συμμετεχόντων έπειτα από προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήδη στην έρευνα (Creswell, 2011· Τσιώλης, 2014). Η επιλογή των μεθόδων αυτών διαθέτει μειονεκτήματα που αφορούν κυρίως τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. «Καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του», δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 170). Ωστόσο, στόχο της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εμβάθυνση στο θέμα υπό διερεύνηση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να ληφθούν υπόψη για την συγκεκριμένη περιοχή, την οποία αφορά η έρευνα και να αυξήσουν το ενδιαφέρον προς το υπό διερεύνηση θέμα για μετέπειτα έρευνες.

4.5. Συλλογή δεδομένων

Η έρευνα μελετά τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις κοινωνικές διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Ιωσηφίδης, 2003: 41), γεγονός το οποίο υπαγορεύει τη χρήση συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων. Κατά τον Ιωσηφίδη (2003), η χρήση της συνέντευξης χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα όπως η εμβάθυνση σε πληροφορίες, η μελέτη πολυσχιδών κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών και αντιλήψεων, η θέαση μη προκαθορισμένων πτυχών ενός θέματος μέσα από την άμεση σχέση συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου και η εκ των έσω κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων μέσα από τα υποκείμενα (: 40-41). Ωστόσο, ο Ιωσηφίδης (2003: 41-42) παραθέτοντας τους Stewart και Cash (1991) και τον Kvale (1996) αναφέρεται και στα μειονεκτήματα- περιορισμούς των συνεντεύξεων όπως ο χρόνος, οι απαιτούμενες δεξιότητες του ερευνητή, ο όγκος των πληροφοριών εκ των οποίων συλλέγονται μόνο οι χρήσιμες και ζητήματα υποκειμενικότητας των αποτελεσμάτων.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ατομική σε βάθος συνέντευξη, κατά την οποία σύμφωνα με τον Kvale (1996) και με βάση τον προσανατολισμό της έρευνας όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, ο ερευνητής μετέχει ενεργά στην ανάπτυξη των δεδομένων και του νοήματος (όπ. αναφ. στο Legard, Keegan & Ward, 2003). Διεξήχθησαν, λοιπόν, ατομικές σε βάθος συνεντεύξεις με

τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδυάζουν τη δομή με την ευελιξία, ενέχουν την αλληλεπίδραση, την εμπάθυση και την παραγωγή νέων νοημάτων (Legard, Keegan & Ward, 2003: 141-142). Οι συνεντεύξεις, με διάρκεια από 25 λεπτά έως 1 ώρα, πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2017 δια ζώσης στο χώρο του σχολείου όπου εργάζονταν οι συμμετέχοντες και μαγνητοφωνήθηκαν. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε βάθος πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων, ώστε εντός του πλαισίου της αλληλεπίδρασης να δημιουργηθεί μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου η απαραίτητη ευελιξία για την σε βάθος συζήτηση και συγχρόνως προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση έναντι των σημειώσεων, ώστε να διατηρηθεί η αυθεντικότητα των δεδομένων (Legard, Keegan & Ward, 2003: 142).

4.6. Ερευνητική διαδικασία

4.6.1. Πιλοτική διεξαγωγή συνεντεύξεων

Αρχικό στάδιο αποτέλεσε η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης περιελάμβαναν την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συμμετοχή στις ομάδες έρευνας, την αξιολόγηση ομοτέχνων, τα σχέδια και την έρευνα δράσης, την ενδοσχολική επιμόρφωση, τις προϋποθέσεις και αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.

Έπειτα από τη σύνταξη των οδηγιών, εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε δύο εκπαιδευτικούς με στόχο την άσκηση στις δεξιότητες του συνεντευκτή και την πραγματοποίηση διορθώσεων και μεταβολών. Η πιλοτική εφαρμογή των οδηγιών της σε βάθος συνέντευξης και η ανατροφοδότηση μέσα από αυτές οδήγησε σε αναπροσαρμογή ορισμένων ερωτήσεων, ώστε να προάγεται η μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία των απαντήσεων των ερωτώμενων. Παράλληλα, στη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν νέα ζητήματα πέρα από τα προβλεπόμενα (βλ. Legard, Keegan & Ward, 2003), για τα οποία θα γίνει λόγος στην ανάλυση των δεδομένων.

4.6.2. Ενημέρωση των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας και των συνεντεύξεων στο σύνολό τους δια ζώσης κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων και κενών

στο χώρο του σχολείου που εργάζονταν. Η ενημέρωση συμπληρωνόταν με την είτε ηλεκτρονική είτε δια χειρός διανομή ενός σύντομου ενημερωτικού κειμένου που παρείχε πληροφορίες σχετικά με το σκοπό, τα οφέλη της έρευνας και χρήσιμες πληροφορίες για αυτήν (Hopf, 2004). Ακόμη, δίνονταν στοιχεία για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όπως ο χρόνος διεξαγωγής, η μαγνητοφώνηση, τα δικαιώματα των συνεντευξιζόμενων πάνω σε αυτήν, διασφαλίσεις της ανωνυμίας τους και στοιχεία επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να υποβάλουν τυχόν ερωτήσεις και να τους διευκρινιστούν σημεία της έρευνας.

4.6.3. Διεξαγωγή της έρευνας

Με τους συμμετέχοντες που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα ορίστηκε μία ατομική συνάντηση σε κάποιο κενό που θα μπορούσαν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί σε αίθουσα που είτε παραχώρούσε ο διευθυντής, είτε υποδείκνυε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Οι συνεντεύξεις ξεκινούσαν με επίλυση πιθανών αποριών των ερωτώμενων και με την παραχώρηση γραπτής επιβεβαίωσης της συμμετοχής τους στην έρευνα και τη συμπλήρωση των στοιχείων των ιδίων. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώνονταν για τη χρήση ψευδώνυμων αντί των ονομάτων τους και για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης επιχειρήθηκε να διατηρηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ευελιξίας αναφορικά με τις ερωτήσεις, ώστε να εκφραστούν οι συμμετέχοντες με τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία και να μοιραστούν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με τα ζητήματα που απασχολούν την έρευνα με την ερευνήτρια να προωθεί τη δυαδική αλληλεπίδραση (Gaskell, 2000).

Οι συνεντεύξεις στο σύνολό τους πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των κενών ωρών που παραχώρησαν οι ίδιοι. Για τις ηχογραφήσεις χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή «Μαγνητόφωνο» κινητής τηλεφωνικής συσκευής και μετά τη συλλογή των ηχητικών αρχείων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

4.7. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Η έρευνα ανταποκρίνεται στα βασικά δεοντολογικά ζητήματα που είναι αναγκαίο να τηρούνται στην ποιοτική έρευνα (βλ. Ιωσηφίδης, 2003: 133-135· Hopf, 2004). Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία εθελοντικά δίνοντας

προφορική και γραπτή συγκατάθεση στην ερευνήτρια, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό, την πορεία της έρευνας και για τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης ανά πάσα στιγμή από αυτήν. Ακόμη, τους παρασχέθηκαν διασφαλίσεις της ανωνυμίας, εμπιστευτικότητας και μη ανιχνευσιμότητας των προσωπικών τους δεδομένων, μέσω της παράληψης χαρακτηριστικών στοιχείων που μπορεί να είναι αναγνωρίσιμα. Επιπλέον, στους ερωτώμενους δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης στις απομαγνητοφωνήσεις και μεταβολής στοιχείων εάν το επιθυμούσαν, κάτι στο οποίο δεν προέβη κανείς συμμετέχων, όπως επίσης στα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, αποφεύχθηκε από την πλευρά της ερευνήτριας κατά το δυνατόν επιλογή προσωπικά γνωστών ατόμων ως συμμετεχόντων. Συνεπώς, εκτός από το ένα εκ των δύο ατόμων που έλαβαν μέρος στο πιλοτικό μέρος της έρευνας, όλα τα άλλα πρόσωπα δεν ήταν γνωστά προς την ερευνήτρια.

4.8. Ανάλυση δεδομένων

4.8.1. Διαδικασία της ανάλυσης

Από τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν, στόχος, αρχικά, ήταν η παραγωγή γραπτών κειμένων που να απέδιδαν με ακρίβεια τις καταγεγραμμένες συνεντεύξεις, ώστε να ξεκινήσει η ανάλυση (Gaskell, 2000). Η διαδικασία ξεκίνησε με τη μεταφορά των αρχείων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με την απομαγνητοφώνησή τους σε αρχεία Microsoft Word. Κατά την απομαγνητοφώνηση επιδιώχθηκε η μεταφορά όλων των στοιχείων της συνέντευξης, τα οποία αντικατόπτριζαν με ακρίβεια τη συνέντευξη όπως η μεταφορά χασμωδιών των ομιλητών, παύσεων κ.α. (Myers, 2000).

Αφού ολοκληρώθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, συγκεντρώθηκαν και σημειώσεις που είχαν γίνει κατά τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος διεξαγωγής των συνεντεύξεων, οι οποίες λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο υλικό των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναγνώσεις και ακροάσεις των συνεντεύξεων με στόχο τον έλεγχο, τη μεγαλύτερη εξοικείωση και την προσθήκη συμβόλων για την ερμηνεία του κειμένου που προήλθε από τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας το σύστημα συμβόλων που προτείνεται από τους Atkinson και Heritage (1984).

Η ανάλυση των δεδομένων συνεχίστηκε με την κωδικοποίησή τους, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Atlas.ti. Το

πρώτο στάδιο της διαδικασίας ολοκληρώθηκε με την κωδικοποίηση πρώτου κύκλου (*first cycle coding*) χρησιμοποιώντας αρχική κωδικοποίηση (*initial coding*), κωδικοποίηση δομής (*structural coding*), κωδικοποίηση διαδικασίας (*process coding*) και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί κώδικες (*descriptive*) και κώδικες *in vivo*, όπου τα λόγια του ομιλητή περιέγραφαν με ακρίβεια το φαινόμενο (Saldaña, 2009: 46-47).

Στα επόμενα στάδια, καθώς οι κωδικοί πλήθαιναν, υιοθετήθηκαν περισσότερο στοχευμένες επιλογές κωδικοποίησης. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η εστιασμένη κωδικοποίηση (*focused coding*), κατά την οποία εκτιμήθηκαν οι αρχικοί κωδικοί, πραγματοποιήθηκαν συγχωνεύσεις και χρησιμοποιήθηκαν οι πιο ωφέλιμοι για την περιγραφή των απόψεων και των εμπειριών των συνεντευξιαζόμενων (Saldaña, 2009: 48). Ακόμη, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκαν κατηγοριοποιήσεις. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε η αξονική κωδικοποίηση (*axial coding*) με στόχο την ανάδειξη αιτιακών σχέσεων εντός των υπό μελέτη ζητημάτων (Saldaña, 2009: 46).

Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, καταγράφηκαν υπομνήματα κυρίως σε αναλυτική μορφή (*analytic memos*), τα οποία συντελούσαν στον αναστοχασμό καθώς λειτουργούν ως χώρος αποθήκευσης της σκέψης του ερευνητή (Saldaña, 2009: 32-33). Αναφορικά με τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων στο σύνολό της, αυτή δύναται να χαρακτηριστεί ως κυκλική (*cyclical*) και αναδραστική (*reflexive*), καθώς ενέχει τον διαρκή αναστοχασμό, την επανεκτίμηση των δεδομένων και την πραγματοποίηση αναπροσαρμογών (Ιωσηφίδης, 2003: 69).

4.8.2. Ευρύτερα και επιμέρους θέματα ανάλυσης

Τα υποθέματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και οι ευρύτερες κατηγορίες που προέκυψαν από αυτά είναι τα εξής:

1. Αυτοαξιολόγηση

- i. Η αυτοαξιολόγηση ως σημαντική/άνωφελη διαδικασία
- ii. Η αυτοαξιολόγηση ως εφικτή/ ανέφικτη διαδικασία
- iii. Η αυτοαξιολόγηση ως άτυπη/επιβεβλημένη διαδικασία
- iv. Προσφορά της αυτοαξιολόγησης
- v. Αρνητικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης

2. Προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης

- i. Εισαγωγή – οργάνωση της αυτοαξιολόγησης
- ii. Υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης
- iii. Διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης
- iv. Ολοκλήρωση της διαδικασίας

3. Τι αναμένεται

4. Επαγγελματισμός

- i. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- ii. Επαγγελματική ανάπτυξη
- iii. Προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

5. Η Διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

- i. Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση
- ii. Συμμετοχή στις ομάδες έρευνας
- iii. Αξιολόγηση ομοτέχνων
- iv. Σχέδια και έρευνα δράσης
- v. Ενδοσχολική επιμόρφωση
- vi. Πρόσωπα που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση
- vii. Εμπόδια στην εφαρμογή
- viii. Αποτελέσματα

6. Σχέση αυτοαξιολόγησης – επαγγελματικής ανάπτυξης

7. Το σύγχρονο σχολείο

- i. Η κοινωνία ως παράγοντας επιρροής
- ii. Ζητήματα του σύγχρονου σχολείου
- iii. Προτάσεις

4.9. Ποιότητα του ερευνητικού σχεδιασμού

Τα κριτήρια εκτίμησης της ποιότητας του ερευνητικού σχεδιασμού στην ποιοτική έρευνα, λόγω της φύσης, των επιστημολογικών αρχών και των μεθοδολογικών παραδοχών της, δεν είναι αποδεκτό να συμπίπτουν με αυτά που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα (Τσιώλης, 2014). Ωστόσο, συναντώνται ποικίλες απόψεις για το περιεχόμενο των κριτηρίων αυτών μεταξύ των ερευνητών. Ακολουθεί η παρουσίαση ζητημάτων εγκυρότητας-πιστότητας, αξιοπιστίας και ερευνητικού αναστοχασμού στη βάση του νοήματος που λαμβάνουν στην ποιοτική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003· Τσιώλης, 2014).

4.9.1. Εγκυρότητα

Αναφορικά με την εγκυρότητα (*validity*) στην ποιοτική έρευνα στο σύνολό της αφορά τη συσχέτιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και λαμβάνει διαφορετικές μορφές (Ιωσηφίδης, 2003: 128).

Αρχικά, η χρήση της σε βάθος συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, η οποία επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε συνδυασμό με την διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων, οι οποίες συνέβαλαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης από την πλευρά της ερευνήτριας συντέλεσαν στην αύξηση της περιγραφικής εγκυρότητας (*descriptive validity*) (Winter, 2000). Παράλληλα, επιδιώχθηκε να διασφαλιστεί κατά το δυνατό η ερμηνευτική εγκυρότητα της έρευνας (*interpretative validity*) με τον περιορισμό τυχόν προκαταλήψεων της ερευνήτριας κατά την ερμηνεία των δεδομένων. Κάτι το οποίο επιχειρήθηκε μέσα από τον αναστοχασμό και την εποπτεία των αποτελεσμάτων, με την ταυτόχρονη προσπάθεια διατήρησης ισορροπιών μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των ερμηνευτικών παρεμβάσεων της ερευνήτριας (Winter, 2000). Η πιστότητα (*credibility*) ενισχύθηκε μέσα από την ουσιαστική και συνεχή τριβή με το ερευνητικό πεδίο, με τη διάθεση αναστοχασμού και με την λήψη ανατροφοδότησης όπου ήταν εφικτό (Τσιώλης, 2014: 381).

Επιπλέον, μέθοδοι ενίσχυσης της αξιολογικής εγκυρότητας (*evaluative validity*) που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν την περιεκτική επεξεργασία (*comprehensive data treatment*) των δεδομένων και τον έλεγχο των αδυναμιών και των προκαταλήψεων της ερευνήτριας (*researcher biases*) (Winter, 2000· Ιωσηφίδης, 2003: 129-130). Ουσιαστικά, επιχειρήθηκε η ανάλυση του συνόλου των δεδομένων και όχι μόνο συγκεκριμένων περιοχών τους που συντελούν στην εξαγωγή επιθυμητών συμπερασμάτων. Συγχρόνως, επιδιώχθηκε η σε βάθος επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας και ο περιορισμός πιθανών αδυναμιών και προκαταλήψεων της ερευνήτριας.

4.9.2. Αξιοπιστία

Σε σχέση με την αξιοπιστία (*reliability*) στην ποιοτική έρευνα, αυτή αφορά την συνέπεια και την εμβέλεια της αξίας των ερευνητικών δεδομένων όπως επισημαίνεται από τον Peräkylä (1997 όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003: 130). Όσον αφορά τα

κριτήρια που προτείνονται από τον ίδιο, η αξιοπιστία σχετίζεται με την ακρίβεια της παρουσίασης των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το στοιχείο αυτό ενισχύθηκε με τη διαρκή επαφή με τα ερευνητικά δεδομένα και συνάδει με την επιστημολογική προοπτική της έρευνας, η οποία εμβαθύνει στη νοηματοδότηση των συμμετεχόντων αναφορικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Σε σχέση με προεκτάσεις της αξιοπιστίας που αφορούν την δυνατότητα επανάληψης της έρευνας, η οποία βασίζεται στις θετικιστικά τυποποιημένες μεθόδους, αυτές δεν σχετίζονται με τις θεωρητικές βάσεις της ποιοτικής έρευνας και δεν αφορούν τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας (Stenbacka, 2001: 552).

4.9.3. Ερευνητικός αναστοχασμός

Στην ποιοτική έρευνα η σχέση του ερευνητή με τα δεδομένα είναι αναπόφευκτα αλληλεπιδραστική και εντούτοις είναι ωφέλιμος ο έλεγχος της ερευνητικής αναστοχαστικότητας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια διατηρούσε εποπτική στάση επάνω στη δράση εντός του ερευνητικού πεδίου και ο αναστοχασμός συνόδευε όλη την ερευνητική διαδικασία (Τσιώλης, 2014). Αναφορικά με τον αναστοχασμό, αυτός σχετίζεται με «συστηματικές διαδικασίες αυτοπαρατήρησης και αυτοελέγχου, επισήμανσης των προσωπικών δυσκολιών αλλά και των δεξιοτήτων, των σχέσεων εμπιστοσύνης που οικοδομήθηκαν με τα υποκείμενα της έρευνας, των επιδράσεων της παρουσίας της ερευνήτριας και τις επιρροές που δέχθηκε η ίδια η ερευνήτρια» (Τσιώλης, 2014: 388). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώχθηκε η κριτική προσέγγιση των δεδομένων, η οποία κατέστη δυνατή με τη συμβολή της διαρκούς εμπλοκής με τα δεδομένα και τις σημειώσεις-υπομνήματα πάνω σε αυτά σε συνδυασμό με την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία συντέλεσε στην σύνδεση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των 20 συνεντεύξεων που απομαγνητοφωνήθηκαν, οδήγησε στη δημιουργία πέντε υπέρ-θεμάτων ανάλυσης με τους τίτλους: *αυτοαξιολόγηση, επαγγελματισμός και η ανάπτυξή του, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, σχέση αυτοαξιολόγησης-επαγγελματικής ανάπτυξης, το σύγχρονο σχολείο*. Οι ευρύτερες αυτές κατηγορίες περιλαμβάνουν μικρότερα υπό-θέματα, τα οποία θα αναδειχθούν παρακάτω. Το σύνολο των υπέρ-θεμάτων με τα επιμέρους υπό-θέματά τους και με ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις υπάρχει στο Παράρτημα.

5.1. Αυτοαξιολόγηση

Το ευρύτερο αυτό θέμα ασχολείται με την αυτοαξιολόγηση όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αποτελείται από τα εξής μικρότερα θέματα: *α) απόψεις για την αυτοαξιολόγηση, β) προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης, γ) τι αναμένεται από την αυτοαξιολόγηση*. Η ανάλυση του ευρύτερου αυτού θέματος στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου θέασης της αυτοαξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση, τα νοήματα που έχουν διαμορφώσει για αυτήν και τους παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις τους. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν την αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον τρόπο που εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως ευρύτερη έννοια και διαμορφώνει την κουλτούρα αξιολόγησης που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών επάνω στο ζήτημα αυτό θέτει τις βάσεις για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.1.1. Απόψεις για την αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση ως σημαντική / ανώφελη διαδικασία

Ο λόγος των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, κινήθηκε στο δίπολο του εάν είναι σημαντική και απαραίτητη διαδικασία ή αν δεν είναι απαραίτητη στη λειτουργία του σχολείου. Παρατηρείται, λοιπόν, η ύπαρξη ενός διχασμού απόψεων ως προς την αξία της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασίας.

Αρχικά, η αναγνώριση της αξίας της ύπαρξης της αυτοαξιολόγησης διαφαίνεται στο λόγο των εκπαιδευτικών μέσα από τη σύνδεσή της με την αξιολόγηση, η οποία υποστηρίχθηκε ότι αποτελεί μια αναπόσπαστη διαδικασία της

ανθρώπινης δραστηριότητας. Μάλιστα, διατυπώνεται η κρίση ότι η διαδικασία αυτή είναι αναγκαία για την ορθή λειτουργία των πραγμάτων εν γένει. Παρόλα αυτά, συναντώνται αντιρρήσεις για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω. Συγχρόνως, σε αυτή την κατεύθυνση υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να ακολουθείται η διαδικασία των στόχων και της εκτίμησης της πορείας των δραστηριοτήτων, ώστε να καταδεικνύονται οι αρνητικοί ή οι θετικοί χειρισμοί, στοιχείο που συντελεί στην μελλοντική αποφυγή λαθών και στην ενίσχυση ωφέλιμων πρακτικών μέσα από τον αναστοχασμό:

«Κακά τα ψέματα, χωρίς αξιολόγηση δε γίνεται τίποτα σωστά (.). Εάν επαφίεται η εργασία και η:: εκτέλεση ενός (.) έργου στο φιλότιμο αυτονών που την εκτελεί (.) είναι πάρα πολύ αμφίβολο για το αν θα την κάνει με όλη του την ψυχή και με όλη του τη συνείδηση. Άρα η αξιολόγηση είναι κάτι το οποίο είναι απαραίτητο να γίνεται.»

«Το θέμα της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης είναι πάρα πολύ σοβαρό. Ότι κάνουμε σ' αυτή τη ζωή έχει συνέπειες (.) και πρέπει να::: (.) αξιολογούμε (.) γιατί: οι στόχοι που::: βάλαμε δεν πετύχαμε. Και::: πρέπει στο μυαλό μας να επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία (...) των στόχων, το τι κάναμε, που κάναμε λάθος και δεν πέτυχε και να το: κάνουμε καλύτερα την επόμενη φορά. >Από το τάβλι μέχρι την εκπαίδευση, μέχρι οτιδήποτε< (.) Ε::: και η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ σοβαρά.»

«>Η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ< (.) η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική >σ' όλα τα πράγματα της ζωής<, από το τάβλι μέχρι τη δουλειά (.) και ο καθένας::: αξιολογείται::: (.) αυτοαξιολογεί τον εαυτό του:: >γιατί του έπιασα αυτό το πούλι και όχι το άλλο,< αλλά όταν η αξιολόγηση προέρχεται από το Υπουργείο είμαι πάντα επιφυλακτικός.»

Στο ζήτημα της ουσίας της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σημειώθηκαν αντιρρήσεις, σύμφωνα με τις οποίες η αυτοαξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη, καθώς δεν έχει κάποια ουσία για το εκπαιδευτικό έργο. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι οι διαδικασίες που ήδη λαμβάνουν χώρα στο σχολείο όπως οι συνελεύσεις και η συνεργασία που πραγματοποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός προγραμμάτων, προσφέρουν ήδη βασικά πλεονεκτήματα που προβάλλει η αυτοαξιολόγηση. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται την

αυτοαξιολόγηση προκειμένου να βοηθηθούν στο έργο τους, αλλά συγκεκριμένες παροχές που δεν διαθέτουν. Ακόμη, υπάρχει η άποψη ότι για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που παράγουν έργο, δεν είναι αναγκαία η ύπαρξη της αυτοαξιολόγησης, καθώς δεν έχει να τους προσφέρει κάτι ουσιώδες στο επάγγελμά τους. Επίσης, αμφισβητείται και η ίδια η ουσία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Στα παρακάτω αποσπάσματα διαφαίνεται η ύπαρξη των απόψεων αυτών:

«Δε: δεν το κρίνω και απαραίτητο (.) Ε::: εφόσον γίνονται αυτές οι συνεντεύξεις και πάντα και στο τέλος της χρονιάς και στην αρχή της χρονιάς πάντοτε συζητάμε (.) προγραμματίζουμε τι θα κάνουμε στη διάρκεια (.) Ε::μ δεν το βρίσκω και τόσο απαραίτητο. Εάν γινότανε με τη μορφή που σου ξαναείπα ε::μ σε μία λογική έτσι συχνότητα (.) επιμορφώσεων και βοήθειας, εκεί θα ήταν ευπρόσδεκτο. Αλλιώς δε νομίζω ότι έχει και κανένα αποτέλεσμα. >Γιατί: αυτές οι συζητήσεις για το καλύτερο: την καλύτερη λειτουργία του σχολείου ούτως ή άλλως γίνονται μέσα στη διαδικασία τη σχολική.< Υπάρχουνε.»

«Ο::χι:, εγώ πιστεύω ότι δεν χρειάζεται (.) γιατί μιλάμε για: εκπαιδευτικούς δασκάλους που έχουνε πείρα 25 χρόνια. Δηλαδή ποιος δάσκαλος είναι αυτός που δεν κάνει έργο μέσα στην τάξη; Δεν μιλάμε για::: δεν νομίζω να υπάρχει δάσκαλος που να μην παράγει έργο. Όταν ένας δάσκαλος είναι 25 χρόνια έμπειρος δεν νομίζω ότι να έχει ανάγκη από αυτό το κομμάτι (.) Θα έχει ανάγκη να έχει τον (.) διαδραστικό του πίνακα, να έχει παροχές >από το κράτος, από το Υπουργείο, από το σχολείο, από τη Διεύθυνση< να του δίνουνε να::: αυτό::: έχει διαδραστικό πίνακα, να έχει μέσα στην τάξη υπολογιστή. Αυτό ναι. Να μπορεί να δουλέψει και περισσότερο τεχνολογικά. Αυτό έχει ανάγκη ο δάσκαλος μέσα για να μπορέσει να αποδώσει καλύτερα. >Τώρα για την αξιολόγηση< (..) αν νομίζουν ότι τους είναι σημαντικό αυτούς, ας έρθουν να μας βλέπουν και να μας αξιολογήσουν αυτοί.»

Πέρα από την αξία της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασίας φαίνεται από το λόγο των εκπαιδευτικών ότι τίθενται ορισμένα ζητήματα ως προς την εφαρμοσιμότητά της στο ελληνικό σχολείο.

Η αυτοαξιολόγηση ως εφικτή / ανέφικτη διαδικασία

Σύμφωνα με άποψη εκπαιδευτικού η αυτοαξιολόγηση φαίνεται να θεωρείται μία διαδικασία που δύναται να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα και να υποστηριχθεί από τους εκπαιδευτικούς. Σημειώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ότι η εκ των έσω γνώση τους για τη μονάδα είναι σημαντική για την ολοκλήρωση μιας τέτοιας διαδικασίας και, συγχρόνως, σε σύγκριση με την επιβολή εξωτερικών παραγόντων θεωρείται μία ωφελιμότερη πρακτική. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως μία μορφή ολικής αξιολόγησης, καθώς επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της θα μπορούσε να πραγματοποιείται σε μορφή συνέλευσης στο τέλος της χρονιάς, όταν τίθεται το θέμα το χρόνου, αλλά και η διασφάλιση των συναδελφικών σχέσεων:

«Εγώ πιστεύω ότι αξιολόγηση μπορούμε να κάνουμε (..) εντός του σχολείου μόνοι μας (.) οπωσδήποτε (.) Μπορούμε να την κάνουμε (.) Καμία προϋπόθεση > Μπορούμε να την κάνουμε απλά < (.) Έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις (.) ξέρουμε και ο καθένας τι έχει κάνει και ξέρουμε καλά πως λειτουργεί αυτήν την ώρα το σχολείο (.) Ξέρουμε τα τρωτά του (.) μπορούμε άνετα να το κάνουμε μόνοι μας.»

«Στο τέλος της χρονιάς φαντάζομαι (.) Τα παράπονα, τότε λύνονται, λέγονται τα παράπονα για να μην λεχθούν νωρίτερα και δημιουργήσουν::: ρήγματα μέσα στο σχολείο. Στο τέλος (.) μόλις τελειώσουν τα παιδιά (.) μετά τις 15 Ιουνίου μπορείς να πεις και τα παράπονα σου και αυτά (.) τι δεν λειτούργησε καλά και να είσαι:: και να μη δημιουργηθεί πρόβλημα (..) ° Ναι τότε μπορεί να γίνει °»

«Δηλαδή τώρα έχω παράπονα:: (.) ένας δάσκαλος γιατί (.) δεν βοηθήθηκε σε ένα έργο, θα μπορούσε του χρόνου να μην επαναληφθεί (.) Η: ας πούμε στο πρόγραμμα του σχολείου (.) Θα μπορούσε το πρόγραμμα να μην επαναληφθεί (.) Αν συμφωνήσουν και 5 άλλοι συνάδελφοι που: λογικά θα είναι στα λογικά: παράπονα και στα λογικά: λάθη θα:: εστιάσουμε (.) >Θα μπορούσε να βοηθήσει η επόμενη χρονιά να κυλίσει πιο ωραία (.) και να πιο εποικοδομητική<»

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντιρρήσεις για το κατά πόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δύναται να γίνει πράξη στα σχολεία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τη διαδικασία στο σύνολό της ανέφικτη, αλλά στο τμήμα της που αφορά πρόσωπα. Ουσιαστικά, υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η αξιολόγηση των δομών -όπως η αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τη χρονιά 2013-2014, αλλά εκφράζουν μία επιφυλακτικότητα όταν ενυπάρχει ο προσωπικός παράγοντας. Συνεπώς, προτιμούν να αποφύγουν τέτοιου είδους τριβή με τους συναδέλφους και με το διευθυντή του σχολείου. Παρόλα αυτά, και η χρησιμότητα της εσωτερικής αξιολόγησης των δομών συχνά αμφισβητείται από τους εκπαιδευτικούς:

«Αυτό νομίζω μπορεί να γίνει (.) Το άλλο με τον εκπαιδευτικό είναι το δύσκολο (.) Το σχολείο μπορεί να γίνει (.) Και δεν θα υπάρχουν αντιδράσεις (.) Αφού θα είμαστε να συμμαζευτούν τα πράγματα και να τα βελτιώσουμε (.) Αλλά μη σταθεί μόνο στο να διαπιστώνουμε, να καταγράφουμε και να μην υπάρχει: δηλαδή πρέπει και η πολιτεία εκεί να παρέχει (..) Ναι (.) Ναι εμείς λέμε ότι θα ήταν καλά να είχαμε κι έναν ψυχολόγο. Ναι λέμε, θέλουμε ένα εργαστήριο φυσικής (.) να πάνε εκεί ((χρήματα)). Ναι λέμε θα θέλαμε μια ταινιοθήκη κι ένα χώρο που να είναι στημένος και να (.) να πάμε να βάλουμε κάτι. Δεν υπάρχουν (.) να καταγράφουμε μόνο και να γεμίζουμε σελίδες > Γιατί σ' αυτή την πρώτη φάση έτσι έγινε< Εκτός από κάποια έτσι πολύ πιο:: στο πώς θα: κινηθούν τα παιδιά στο διάλειμμα, στο πως θα κάνουμε: έξω εκείνη τη συγκέντρωση (.) Σε πολύ απτά πράγματα. Τα άλλα δεν μπορούσαν να γίνουν. Ναι μεν διαπιστώνουμε σ' αυτά και σ' αυτά αλλά δεν μπορούν να γίνουν.»

«Τη μονάδα με τους ε: διευθυντές, ε::: οι υποδομές και όλα αυτά: ας πούμε και θα είναι κάτι το: επιφανειακό (.) Τώρα μετά στο δεύτερο στάδιο που είναι η δική μας αξιολόγηση, ε: όλοι είμαστε κάθετοι στο όχι. Στο να μην αξιολογούμαστε από ποιους και τι (.) Απλά: να υπάρχει, δεν ξέρω πώς θα το θέσουνε, δηλαδή στο τι σκοπό, στο πώς θα μα::ς αξιολογήσουν, με τι κριτήρια. Αυτά δεν τα γνωρίζουμε, δε:ν ξέρω αλλά φυσικά ε:: όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικά: ας πούμε είμαστε κάθετοι στο όχι στη δική μας αξιολόγηση.»

Ακόμη, υπάρχει η άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση είναι εντελώς ανέφικτη. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα συνδέεται με την αξιολόγηση σε σύνολο και με τα νοήματα που έχουν διαμορφωθεί από τους εκπαιδευτικούς για αυτήν όπως η δυσπιστία τους προς

τους φορείς που την προωθούν. Ακόμη, ένα βασικό επιχείρημα-ερώτημα που θέτουν η εκπαιδευτικοί είναι η δυσκολία ή και αδυναμία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς όπως διατείνονται δεν αποτελεί κάτι το μετρήσιμο, δεν είναι δυνατό να διασπαστεί σε μετρήσιμες μονάδες, αποτελεί μία ολότητα και τα αποτελέσματα δεν είναι ορατά άμεσα και με ποσοτικούς όρους. Λόγω αυτού τίθενται και ζητήματα αντικειμενικότητας των κριτηρίων και των ατόμων που θα εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση:

«Και η πολιτεία ε::: περισσότερο (.) ε ζυγίζει (.) έτσι ε::: πρέπει και ζητάει να μετρηθούν πράγματα τα οποία δεν μετριοούνται (.) Εντάξει; Το τι καταθέτει, τι αγωνία καταθέτει κάθε δάσκαλος κάθε μέρα, αυτή δεν μετριέται με τίποτα. Έτσι; Ο κόπος που κάνει κάθε δάσκαλος ε::: και δασκάλα φυσικά έτσι, ο χρησιμοποιώ το αρσενικό γένος ο, ε::: για να είναι έτοιμος και::: κάθε μέρα στην τάξη του, δεν μετριέται (.) Ούτε οι ώρες που ξόδεψε για να μελετήσει κάποια περίπτωση, ε::: ούτε οι ώρες που ξόδεψε για να συζητήσει με το γονιό, με το παιδί κλπ.(.) Πας σε οποιαδήποτε υπηρεσία και λένε α τώρα τελειώσαμε, κλείσαμε δεν μπορούμε να σας εξυπηρετήσουμε. Εμείς ό,τι ώρα και να έρθει ο γονιός εδώ (.) θα προσπαθήσουμε να τον ακούσουμε και να δώσουμε τις συμβουλές μας (.) Εντάξει; Και να αφιερώσουμε και χρόνο παραπάνω πολύ περισσότερο (..) από αυτόν που ε::: είναι το ωράριο μας.»

«Είναι όλ' αυτά, βάσει όλων αυτών που σου είπα μέχρι τώρα (.) >Γι' αυτό σου λέω<, βάσει όλων αυτών που σου είπα ως τώρα (.) δεν ξέρω τι είδους αυτοαξιολόγηση ο μπορώ να κάνω ο (..) Το ότι: είμαστε αγαπημένοι; Το ότι μπαίνεις σε ένα σχολείο και είναι τα παιδιά χαρούμενα;(.) Πώς να το αξιολογήσεις αυτό; Αυτό θα σου πούνε είναι η δική σου γνώμη (.) Δεν ξέρω (...) δεν ξέρω αυτή η αυτοαξιολόγηση πως μπορεί να γίνει (.) Εγώ ξέρω ότι περνάω πολύ καλά στο σχολείο, ξέρω ότι και οι μαθητές μου περνάνε καλά στο σχολείο. Ρωτώντας τους γονείς μου λένε κάθε πρωί (.) θέλουν να ζυπνήσουν να έρθουν στο σχολείο. ο Για 'μένα αυτή είναι η αυτοαξιολόγηση. ο (.) Αυτό (...) Το άλλο δεν ξέρω δηλαδή τι; Το να μην έχουμε μέσα στην τάξη τον προτζέκτορα; Και αν τον έχω και τα παιδιά δεν θέλουν να 'ρθουν σχολείο;(.) Και αν ε::: κατάλαβες πώς το λέω; Δηλαδή για μένα εκεί είναι όλο το θέμα (.) Να υπάρχει (.) να υπάρχει η σπίθα, να καλλιεργείς την σπίθα, να υπάρχει το

κέφι, η όρεξη, η χαρά, δημιουργικότητα. Τώρα πώς να τα αξιολογήσεις αυτά δεν ξέρω (.) Αυτά τα αξιολογείς κοιτώντας τα παιδιά πως έρχονται σχολείο. Αλλά ποιος να το δει αυτό (.) πέρα απ' το γονιό; (.) Ποιος να το δει;»

«Δηλαδή τώρα αν εγώ πω να αξιολογήσω τον εαυτό μου ή να αξιολογήσω κάποιον συνάδελφο (.) θα έχω πλήρη εικόνα; Δεν θα 'χω (.) Γιατί δεν ξέρω δεν μπορώ να του βάλω κάμερα ας πούμε μέσα στο μάθημα (..) Κάμερα και μικρόφωνο ας πούμε για να ξέρω τι κάνει σε καθημερινή βάση (.) ή ας πούμε ο καθένας έχει το άλλοθι ή και την πραγματική ε.: δικαιολογία (.) την πραγματικότητα, την αντικειμενική δικαιολογία (.) ότι ξέρεις μια κρίση θα μπορούσε να ήταν η ύλη. Το να διεκπεραιώσω να τελειώσω την ύλη (..) και λέει ο άλλος όχι γιατί εμένα ο νόμος, το Υπουργείο κλπ μου δίνει τη δυνατότητα να εξακτινίζομαι κάθε φορά σε ένα μάθημα (.) και να μπορώ ας πούμε να βάζω και άλλες ενότητες μέσα στη διάρκεια του μαθήματος είτε ως προπομπός, >δηλαδή να κάνω ένα μάθημα προπομπό< των άλλων ενοτήτων είτε να κάνω ένα μάθημα (.) το οποίο θα μου (.) κάνει επανάληψη σε αυτά που έχω ήδη κάνει (..) Και επίσης (.) και σου λέει >εγώ δεν προλαβαίνω<, άρα δηλαδή ποιο θα είναι ένα αντικειμενικό κριτήριο που σου λέει αν τελείωσες την ύλη; Δεν μπορεί να γίνει αυτό που το 'χουνε πολλοί συνάδελφοι αυτό (.) Θα μου πεις τώρα είναι ποταπό.: έτσι κριτήριο αυτό δηλαδή το να τελειώσω την ύλη είναι κάτι (..) το οποίο είναι άνευ σημασίας κατά την άποψη μου (.) αλλά το 'χουνε πολλοί συνάδελφοι»

Ουσιαστικά, φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του έργου που παράγουν, καθώς, σύμφωνα με τις επιστημόνσεις τους, η πνευματική, συναισθηματική, μαθησιακή και κοινωνική διάσταση του επαγγέλματός τους, το οποίο εδράζεται στις ανθρώπινες σχέσεις φαίνεται ότι είναι αδύνατον να μετρηθεί με αντικειμενικότητα και να εκτιμηθεί η πολύπλευρη αξία του. Η θέση αυτή θα κατανοηθεί με μεγαλύτερη ευρύτητα παρακάτω όπου θα μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και την ανάπτυξή του.

Η αυτοαξιολόγηση ως άτυπη / επιβεβλημένη διαδικασία

Ένα άλλο ζήτημα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση κατά τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αποτελεί η πραγμάτευση του στοιχείου της επιβολής και του ελέγχου

σε σχέση με την αυθόρμητη, άτυπη πλευρά της αυτοαξιολόγησης. Υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται άτυπα και αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά τη συστηματοποίηση και θεσμοποίησή της, ενώ κάποιοι προτείνουν την καλλιέργεια μορφών συστηματικότερης, άτυπης αυτοαξιολόγησης στο σχολείο στις βάσεις της συνεργασίας και της εξωστρέφειας. Βασικό επιχείρημα, το οποίο υποστηρίζει την διατήρηση και πιθανώς ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης ως άτυπης διαδικασίας, αποτελεί το ότι η θεσμοποίησή της δεν πιστεύεται ότι θα προσφέρει θετικές αλλαγές στα σχολεία, απεναντίας θα επιβαρύνει τα ίδια και τους εκπαιδευτικούς τους και, ταυτόχρονα, παρόμοιες προσπάθειες μέχρι πρότινος φαίνεται να πέφτουν στο κενό:

«Η αλήθεια είναι ότι μονίμως την κάνουμε μεταξύ μας (.) παράπονα στα παράπονα (.) Αλλά (.) αν είχε και πιο επίσημο χαρακτήρα και δεσμευόντουσαν πράγματα με ένα πρακτικό θα είχε: (.) καλύτερο αποτέλεσμα ενδεχομένως»

«Αυτό γίνεται (.) αυτό γίνεται (.) μεταξύ μας (.) αλλά γίνεται άτυπα. [...] Αλλά εγώ θα βάλω τη δικιά μας πικρία (.) Έτσι; Ποιος θα τα λάβει υπόψη;»

Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση όπως την περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό κυρίως ατομικά, στα πλαίσια του προσωπικού αναστοχασμού.

Κατά τη γνώμη μου η αυτοαξιολόγηση ξεκινάει από το άτομο (.) Πρέπει εσύ να αυτοαξιολογείσαι στον εαυτό σου, να είσαι εντάξει (.) και μετά της σχολικής μονάδας.

Την (.) αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που τη χρησιμοποιώ: σε: ατομικό επίπεδο.

Σαν ατομική διαδικασία (..) Ε:: (.) στα ελληνικά σχολεία συνεννοούμαστε πάρα πολύ δύσκολα (.) για οτιδήποτε (.)

Προσωπικά συμβαίνει. Μεταξύ των συναδέλφων δεν συμβαίνει. Δεν έχει εφαρμοστεί αυτό το σύστημα στην πράξη.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την ανάγκη ύπαρξης κάποιας μορφής ελέγχου στην εκπαίδευση, ωστόσο παρουσιάζουν μία επιφυλακτική έως ιδιαίτερα αρνητική στάση απέναντι στην κατοχύρωση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης μέσα από θεσμούς που θα εισαχθούν από το Υπουργείο. Αυτό οφείλεται στις αρνητικές εμπειρίες τους σχετικά με την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την σύνδεση της αξιολόγησης με την επιβολή, τον έλεγχο και την διαμόρφωση κρίσεων. Επιπλέον, ο έλεγχος συνδέεται με πιθανή μείωση της ελευθερίας των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο δεν επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

Ακριβώς δεν ξέρω (.) εκεί γι' αυτό λέμε ότι πρέπει να υπάρχει έλεγχος (.) Πρέπει (.) Δεν ξέρω τώρα. Εμένα αν μου βάλει έλεγχο ° θα είμαι η χειρότερη δασκάλα θα γίνω ° Δεν μπορώ (..) δεν μπορώ. Θα μου ΠΝΙΞΕΙ τη δημιουργικότητα, πώς το λένε, θα θα αισθάνομαι μια θηλιά στον λαιμό. Δεν μπορώ. ° Σε κάποιους άλλους πρέπει να γίνει ° (..) Δεν σου παριστάνω τώρα με αυτά που λέω την καλή δασκάλα. Δεν σου παριστάνω αυτό.

Δεν ξέρω πώς θα τον ορίσουν τον έλεγχο. Ναι (.) κοίταζε πρέπει να υπάρχει έλεγχος ° πραγματικά πρέπει να υπάρχει ° (.) Δε μπορεί δεν γίνεται αυτή η ασυδοσία αλλά κάθε φορά που: (.) δοκιμάζουν ή: τέλος πάντων βλέπουμε (.) τι να πώς να ελέγξουν, τι να ελέγξουν; (.) Δεν ξέρω.

Άτυπα. Αλλά:: αν πρόκειται αυτό να επιβληθεί μέσα από κάποιες διαδικασίες (.) προφανώς θα είμαι απολύτως κάθετος (.) Όχι γιατί με ενδιαφέρει προσωπικά (.) γιατί σε 4 χρόνια θα φύγω από αυτό όλο, αλλά γιατί:: (.) με τον ίδιο τρόπο που οι εξετάσεις στο Α.Σ.Ε.Π. πρόσθεσαν ένα βάρος (.) σ' αυτούς που θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί, >χωρίς να προσφέρουν τίποτα κατά την άποψή μου<, (.) απλά πρόσφεραν πελατεία: στους πολιτικούς και τίποτα παραπάνω (.) είχαμε κάνει απεργίες διαδηλώσεις τότε >δεν έγινε τίποτα<, εγώ ήμουνα διορισμένος δεν με ενδιέφερε (..) Ε: πιστεύω ότι:: (.) είναι τέτοιος ο τρόπος που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μέλος ε: σαν κομμάτι του πολιτικού συστήματος που (.) οτιδήποτε να έρθει: θα είναι μάλλον χειρότερο. Με τον ίδιο τρόπο τα βιβλία που εισήχθησαν το 2006 (.) ήταν να πω πιο «σύγχρονα», εντός εισαγωγικών, από εκείνα που είχαν εισαχθεί νομίζω το 1986 – 87, κάπου τότε είχαν εισαχθεί, αλλά δεν προσέφεραν κάτι περισσότερο. Ίσα-ίσα, αφαίρεσαν.

Ε:: και η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ σοβαρά (.) Είναι τόσο πολύ σοβαρά που προφανώς: το Υπουργείο Παιδείας δεν μπορεί να τα αναλάβει (..)

Αν κολλήσουμε την ταμπέλα «αξιολόγηση» (.) είναι σαν να πηγαίνεις σαν πρόβατο επί σφαγή. Θα μου πεις τώρα σε πειράζουν οι τίτλοι (.) Δεν με πειράζει ο τίτλος. Αλλά αν πεις αξιολόγηση σημαίνει ότι θα πρέπει να βγάλεις κάποιον να κάνεις κάποια κρίση στην αξιολόγηση κρίνεις κάποιον. Αξιολογώ σημαίνει κρίνω. Έτσι; Και από εκεί και πέρα (.) όταν κρίνεις κάποιον ή θα τον κατακρίνεις ή θα τον επιβεβαιώσεις θα τον επιβραβεύσεις ίσως αλλά θα τον επιβεβαιώσεις εν πάση περιπτώσει ότι (..) ή κάνει σωστή δουλειά ή δεν κάνει σωστή δουλειά.

Προσφορά της αυτοαξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αυτοαξιολόγηση ως αυτοβελτιωτική διαδικασία για τους ίδιους και για τη σχολική μονάδα. Η βελτίωση αυτή συνδέεται με τη διαδικασία της ύπαρξης συγκεκριμένων στόχων, εκτίμησης των πεπραγμένων του σχολείου και ανάδειξης των θετικών και τρωτών σημείων των πρακτικών που ακολουθούνται εντός αυτού με σκοπό την ενίσχυση, διόρθωση και τον επαναπροσδιορισμό της πορείας εξέλιξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η όλη διαδικασία αποτελεί μία πίεση για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη δέσμευση για τη συνεχή αυτοβελτίωση και εξέλιξή του. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία αυτή, ενισχύεται η συνεργασία και η επαγρύπνησή τους αναφορικά με τα ζητήματα του σχολείου. Κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των ίδιων αφορά την ενίσχυση των γνώσεών τους μέσα από επιμορφώσεις, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους συναδέλφους και την ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών. Σε σχέση με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αυτή αφορά κάλυψη των υλικοτεχνικών ελλείψεων του σχολείου, την ακολούθηση κοινής γραμμής εντός αυτού και την ανάπτυξη εξωστρέφειας.

Και:: θα πρέπει να να: μέσα από αυτή την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (.) να: εξάγονται όλα εκείνα τα απαιτούμενα που είτε έχει το σχολείο

και τα υλοποιεί καλά ή εκείνα που δεν έχει και πρέπει να τα επιδιώξει ούτως ώστε να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες.

Ε:: γιατί θεωρώ ότι θα βελτιωνότανε, θεωρώ ότι θα βελτιωνότανε ο κάθε εκπαιδευτικός (.) και: ίσως το ίδιο το κράτος ώστε να κάνει και επιπλέον επιμορφώσεις (.) για: θέματα που χειρίζεται. Κι όχι να μένουνε σε επιμορφώσεις των σχολικών συμβούλων οι οποίοι πηγαίνουνε 'κει πέρα (.) και: ουσιαστικά εγώ θα δείξω τι έκανα στο μάθημα μου (..) Θα έπρεπε να γίνονται πιο σοβαρές ε:: ε::μ πώς να το πω; Πιο σοβαρές ε:: επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Ίσως και το κράτος εκεί να ξυπνούσε αν έβλεπε μια: αρνητική εικόνα από το: εκπαιδευτικό προσωπικό (.) μέσα από την αξιολόγηση.

Νομίζω ο καθένας μας σε: ό,τι κάνουμε στην ζωή μας αξιολογούμαστε αν είναι σωστό ή όχι (.) ά:ρα (.) ε: σίγουρα μπορεί να υπάρχουνε, δεν θέλω να το: (.) σωστοί και μη σωστοί δάσκαλοι, όχι δεν θέλω να το πω έτσι να γραφτεί ότι καλοί και: (.) αλλά:: σίγουρα μπορεί να υπάρχουνε και εκπαιδευτικοί που (.) ίσως στο υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον να μην θεωρούν ότι κάνουνε σωστά τη δουλειά τους ή ότι θα πρέπει να αλλάξουνε και κάποιες (.) να πάρουνε καινούριες ιδέες από τα καινούρια πράγματα, να εμπλουτίσουνε δηλαδή την ε:: τη διδασκαλία τους. Άρα δεν θα ήτανε κακό το να (.) γίνει κάποια αξιολόγηση και αν κάποιοι κριθούν στο ότι ναι θα πρέπει να επιμορφωθούνε σε κάποια καινούρια πράγματα για να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους και να μη μένουνε πίσω σε σχέση με κάποιους άλλους, γιατί όχι να μην γίνει η αξιολόγηση. Είπαμε ότι δεν είμαστε όλοι (.) α καλοί ή όλοι άριστοι. Σε όλες τις δουλειές υπάρχουνε κάποιοι που κάνουν σωστά τη δουλειά τους (.) και κάποιοι όχι χωρίς να θέλω να: θίξω συναδέλφους και αυτά αλλά νομίζω ότι: όπως σε όλους τους τομείς υπάρχει και εδώ αυτό το πράγμα το συναντάμε.

Για να: βελτιωθώ εγώ (.) στη δουλειά μου και συγχρόνως να:: λειτουργήσει το:: το σχολείο (.) με ένα:: κοινό πλαίσιο (.) Σε μια κοινή κατεύθυνση (.) με μια κοινή στόχευση (.) έτσι ώστε να έρθουν (.) τα επιθυμητά αποτελέσματα [...] Μαθαίνοντας από τα λάθη μου, από τα λάθη των άλλων (..) και: ακολουθώντας μια κοινή γραμμή με όλους τους υπόλοιπους ε: αυτή που θα αποφασιστεί: ε: (..) όταν ε: γίνονται συζητήσεις.

Παρόλα τα θετικά στοιχεία που δύναται να προσφέρει η αυτοαξιολόγηση κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υπάρχουν πλευρές της, οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και κρίσεων για αυτήν. Οι απόψεις αυτές βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις συνθήκες της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν διαμορφωθεί στη χώρα μας, στο κοινωνικοπολιτικό φορτίο που φέρει στο σύνολό της η αξιολόγηση και στην εφαρμογή της, για την οποία θα γίνει λόγος εκτενέστερα παρακάτω.

Ε:: καταρχήν ε::, ενώ θα έλεγα ότι: σε πρώτη φάση: ακούγεται ως κάτι χρήσιμο, ως κάτι θετικό, ώστε: να:: (.) παρακολουθούμε καταρχήν την πορεία μας, να την καταγράψουμε, να την ε:: αξιολογούμε και στη συνέχεια να κάνουμε διορθωτικές κινήσεις, ωστόσο (.) θεωρώ ότι με τις επικρατούσες συνθήκες είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί (.) χωρίς τελικά να αποδειχθεί:: ε:: μία σε εισαγωγικά «παγίδα» για τον εκπαιδευτικό και για το σχολείο (.) ε:: και χωρίς να καταλήξει σε απώλειες. Δηλαδή ενώ θετικά βλέποντάς το θα θεωρούσε κανείς ότι μόνο κέρδος μπορεί να έχει, ε:: στην πραγματικότητα θεωρώ ότι οδηγεί σε απώλειες.

Αρνητικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης

Αρχικά, η αυτοαξιολόγηση φαίνεται να αντιμετωπίζεται και να αντιμετωπίστηκε κατά την εφαρμογή της ως πρόδρομος της αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό μπορεί να αιτιολογήσει την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αυτή, εάν ληφθούν υπόψη οι αρνητικές εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση. Οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται κυρίως με τη διαμόρφωση κρίσεων με μισθολογικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς εντός ενός κλίματος ελέγχου. Οι αρνητικής χροιάς αυτές αντιλήψεις είναι εμφανές ότι ενισχύθηκαν από τον φόβο της εφαρμογής ποσοστάσεων και της συνακόλουθης απομάκρυνσης συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών από τις σχολικές μονάδες. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση του προσωπικού, κατά την οποία το 15% είχε ειπωθεί ότι θα κρινόταν ως μη επαρκές, κάτι το οποίο θεωρήθηκε, πέρα από απειλητικό, μη αποδεκτό από τους ερωτώμενους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν την συχνά επιφανειακή ενίσχυση των τυπικών τους προσόντων με στόχο τη διασφάλιση της θέσης τους εντός ενός κλίματος άγχους και αβεβαιότητας. Το συνολικά πιεστικό πλαίσιο της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω συνδιαμόρφωσε το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης ως επιφανειακό, γραφειοκρατικό, αποκομμένο από τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και εν τέλει χωρίς αποτέλεσμα και συνέχεια.

Μας είπαν διάφορα (..) ((γέλιο)) πράγματα στη μέση της χρονιάς και αποφασίσαμε όλοι να μη συμμετέχουμε και δεν συμμετείχαμε. Κάναμε και κάποια πρακτικά, δεν θυμάμαι τώρα, τους τα στείλαμε και:: δεν συμμετείχαμε στην αυτοαξιολόγηση (.) επειδή θεωρήσαμε ότι: η αυτοαξιολόγηση είναι: ο πρόδρομος της αξιολόγησης (.) η οποία θα οδηγήσει:: σε πάρα πολύ άσχημες αποφάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Και εγώ ήμουν σε αυτή την κατηγορία ότι: επιβλήθηκε με συγκεκριμένους όρους, χωρίς να ερωτηθούμε, χωρίς να δοθεί περιθώριο χρόνου, (.) ε:: χωρίς να μας να κερδίσουν την εμπιστοσύνη όσον αφορά το αποτέλεσμα:, τη χρονική διάρκεια ε που θα: εφαρμοστεί και γίνανε όλα πολύ γρήγορα. Και τα συναισθήματα ήτανε ανάλογα και δεν αφιερώσαμε ή εγώ δεν αφιέρωσα τον συγκεκριμένο χρόνο που: θα χρειαζόταν γιατί εγώ πιστεύω στην αξιολόγηση (.) με προϋποθέσεις.

Διότι εκείνα τα χρόνια ε:: εκείνον το χρόνο (.) υπήρχε στον αέρα: η: η:: απειλή, κατά τη γνώμη μου, ότι:: θα πρέπει το 15% του:: προσωπικού, υποχρεωτικά να:: ε αξιολογηθεί ως μη επαρκές. Πράγμα το οποίο θεωρήσαμε ότι ήταν απαράδεκτο ως μέτρο (.) Μπορεί να ήταν και 60% μη επαρκές, αλλά μπορεί να ήτανε και: 5% ή: καθόλου (.) Ήτανε (.) και προσωπική μου αυτή: η αμφιβολία (.) Εί:ναι γνωστοί οι λόγοι για τους οποίους το: θέσαμε αυτό το ζήτημα διότι: είχαν οπωσδήποτε σκοπό να: γίνει αυστηρά αυτή η: εφαρμογή του μέτρου.

[...]Απλά ένιωσα όταν (.) τέθηκε τότε μεταξύ μας το θέμα της αξιολόγησης, ένιωθα ότι υπήρχαν συνάδελφοι οι οποίοι ξεκίνησαν αμέσως να ε:: να μπαίνουν στη διαδικασία για να συλλέξουν ε:: χαρτιά:: και:: ε::: είτε μεταπτυχιακά, είτε σεμινάρια, είτε οτιδήποτε, για να ενισχύσουν το βιογραφικό τους, το φάκελό τους, προκειμένου να μην αξιολογηθούν αρνητικά είτε από το σύμβουλο, είτε από το σύλλογο, είτε από δεν ξέρω (.) απ' το πώς θα γινόταν

αυτό μεταξύ μας. Για να μην κριθούν ως ε::, να μην μπουν στο ποσοστό αυτό το οποίο θα τους ε:: έκρινε: ανεπαρκείς.

Ε: έτσι όπως ε:: οδηγήθηκαν τα πράγματα στο να μην έχουμε ένα αποτέλεσμα (.) ε δεν άξιζε. Εάν όλο, όλη αυτή η δουλειά είχε ένα αντίκρισμα, φυσικά και άξιζε (.) φυσικά και θα ήταν πολύ ωραίο να:: γίνουν πράγματα. Αν και ένα από τα θέματα που είχαμε ασχοληθεί έτσι σχετικά με την α:: ε:::μ μας έβαλε κάτω βασικά και συζητήσαμε πράγματα και προγραμματίσαμε πράγματα (.) Άλλα από αυτά έγιναν άλλα δεν έγιναν. Το κέρδος ήταν σε αυτά που έγιναν έτσι; Θα μπορούσαν να γίνουν και άλλα που προγραμματίστηκαν και να: υπάρχει και ένας ε: ψιλο:έλεγχος και μια συνέχεια, θα ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη αν γινότανε. Όπως π.χ. είχαμε αποφασίσει να ε: υπάρχει ένα site του σχολείου, το θέμα μας θα ήταν αυτό. Δεν λειτουργεί το site γιατί αδράνησε, όταν όταν δεν ε: είναι στην επικαιρότητα τα θέματα: εξασθενούν.

5.1.2. Προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν μέσα από τα λεγόμενά τους ότι για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες είναι αναγκαίο να υπάρχουν ορισμένα προαπαιτούμενα, τα οποία θα διασφαλίσουν ως έναν βαθμό την ομαλή και την προς όφελος του σχολείου διεξαγωγή της διαδικασίας.

Εισαγωγή-Οργάνωση της Αυτοαξιολόγησης

Κατά τους εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης θα επιτευχθεί σε πρώτο στάδιο με τη θεσμοθέτησή της από την πολιτεία σε ένα πλαίσιο, όμως, το οποίο θα είναι αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς και τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Επίσης, πρωταρχική προϋπόθεση που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, καθίσταται η μεταβολή της νοοτροπίας απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν την σημασία της υιοθέτησης αισθήματος ευθύνης, διάθεσης βελτίωσης, δέσμευσης και ενεργοποίησης για τα σχολικά θέματα. Παράλληλα, ως ωφέλιμη σημειώνεται η σταδιακή εισαγωγή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να ενισχυθεί η ομαλή μετάβαση και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Υποστηρίζεται ότι θα ήταν ωφέλιμο να είναι μικρός ο όγκος των εργασιών, ιδιαίτερα στην αρχή της διαδικασίας, ώστε να μειωθεί το βάρος για τους εκπαιδευτικούς και να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για την εξέλιξη

της διαδικασίας στις σχολικές μονάδες. Υπάρχει μία αναφορά σε κίνητρα, η οποία εκφράζει την κατανόηση-δυσπιστία ότι μπορεί να υπάρξουν οικονομικά κίνητρα, τα οποία θα συμβάλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Ταυτόχρονα, αναφέρεται η ύπαρξη ηθικών κινήτρων και ικανοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη σαφή ενημέρωση, τη συστηματική οργάνωση της διαδικασίας και την ύπαρξη καθοδήγησης κατά τη διάρκειά της. Ειδικότερα, αναφέρεται η αναγκαιότητα της ορθής και συγκεκριμένης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών, καθώς η απουσία της φαίνεται να είναι επιζήμια για τη διαδικασία. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους υποστηρίζουν την ανάγκη της έκφρασης εμπιστοσύνης από την πλευρά της πολιτείας προς το πρόσωπό τους, η οποία δείχνει να μην είναι υπαρκτή, όπως έγινε φανερό λόγω του πειστικού και επιβεβλημένου «από τα πάνω» χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. Η εμπιστοσύνη σχετίζεται, επίσης, με την παροχή-διαφύλαξη της ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την αποφυγή του παρεμβατισμού, για τον οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω. Μάλιστα αναφέρεται ο από κοινού ορισμός των δεικτών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων της διαδικασίας. Παράλληλα, είναι εμφανές ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντική την ύπαρξη οργάνωσης, πρότερου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού της διαδικασίας, η οποία ενισχύεται με την ύπαρξη σαφών στόχων. Οι στόχοι αυτοί, μεσοπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι θα συντελέσουν στη γνώση του σκοπού για τον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία και των βημάτων που είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Η ύπαρξη οργάνωσης θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για το σκοπό της και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης, να τους αναπτύξουν, να ωφεληθούν από αυτούς και να εισέλθουν σε μια διαρκή διαδικασία στοχοθεσίας-υλοποίησης-ανατροφοδότησης. Επιπλέον, η μακροπρόθεσμη στοχοθεσία θα διασφαλίσει και θα προωθήσει τη διάρκεια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και, συγχρόνως, θα προσδώσει σε αυτή τα χαρακτηριστικά μιας ολότητας, μιας συνολικής διαδικασίας που έχει ένα διαρκές και συνεχιζόμενο νόημα για τη σχολική μονάδα.

«(...)Να υπάρχει ένα σαφώς καθορισμένο (.) πλαίσιο (.) αξιολόγησης ε:: και να διασφαλιστεί η διάρκεια (.) του έργου. Ε: δεν μπορεί αυτό που αποφασίζουμε φέτος να:: αλλάζει του χρόνου. Πρέπει να διασφαλιστεί η διάρκεια και να υπάρχει μακροχρόνια στόχευση ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ από τους υπεύθυνους(.). Από τη στιγμή που θα: προκύψει ένα: κοινό (.)κοινή συναινέσει μια φόρμα

αξιολόγησης, να υπάρχει η δέσμευση ότι θα ακολουθηθεί για κάποια χρόνια και ακολουθώντας ε:: ελπίζουμε να καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα (.) συμπεράσματα και αποτελέσματα.»

«Θα 'λεγα ότι έγινε κάπως επιφανειακό όλο αυτό (.) γιατί δεν το πολυπιστεύαμε ε:: (...). Και: νομίζω ότι τελικά για να αλλάζουν τα πράγματα, για να γίνουν καλύτερα, πρέπει να: (.) τι να πω τώρα: (..) Χρειάζεται μεγάλη ευσυνειδησία απ' όλους τους συμμετέχοντες (..) Δηλαδή κι αν είπαμε, κι αν δώσαμε τα ερωτηματολόγια, καταγράψαμε κάποια πράγματα, είπαμε κάποια πράγματα, αυτά όλα θα μπορούσαν να μείνουν και κενά (.) τελικά (.) Απ' την άλλη αν υπήρχε μία «επιβολή», σε εισαγωγικά, να αλλάζουν πράγματα θα αλλάζανε στην πορεία, αλλά δεν ξέρω οι άνθρωποι κατά πόσο θα αλλάζανε που θα τα εφαρμόζαν στην πορεία (.). Όλοι δηλαδή αισθανόμαστε ότι χρειάζεται μια αλλαγή προς καλύτερη οργάνωση, καλύτερη έτσι διεκπεραίωση, απλά φοβάμαι και αυτούς που τελικά αξιολογούν (.) γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει αξιοκρατία (.). Δηλαδή θυμάμαι τότε που λέγανε θα μας αξιολογούν, αλλά είπαμε δεν πάμε στο τι θα γινόταν αλλά το τι έγινε.[...]»

Υποστήριξη της Αυτοαξιολόγησης

Μία από τις προϋποθέσεις που θεωρείται σημαντική για τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, ιδιαίτερα εάν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι αποτελεί μία νέα διαδικασία για τις σχολικές μονάδες, είναι η υποστήριξη. Ο τρόπος που μιλούν οι εκπαιδευτικοί για την ανάγκη υποστήριξης του σχολείου, προκειμένου αυτό και οι ίδιοι να βελτιωθούν, φανερώνει την απουσία της όσο αφορά τη στάση που λαμβάνουν πολλοί εκπαιδευτικοί από την πολιτεία απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση εν γένει.

Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν την ανάγκη διασφάλισης των σκοπών της αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι θεωρούν ότι πρέπει να στοχεύουν στην ωφέλεια των ίδιων και των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί χρεία να στοχεύει στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου και στην προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Το σχολείο είναι σημαντικό να υποστηρίζεται στο σύνολό του από την πολιτεία και να λαμβάνει οικονομική και υλική στήριξη, εφόσον είναι αναγκαίο. Σε σχέση με τη χρηματοδότηση, υπάρχει η άποψη ότι θα μπορούσε να είναι και από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά υπάρχουν και

εκπαιδευτικοί που θεωρούν επίφοβη την ύπαρξη εξωτερικών χρηματοδοτήσεων, θεωρώντας ότι αυτή η κίνηση δύναται να συντελέσει στην υποβάθμιση σχολείων, άποψη για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν βασική προϋπόθεση την ύπαρξη διασφαλίσεων ως προς τη θέση τους στις σχολικές μονάδες, η οποία θεωρούν ότι δεν πρέπει να απειλείται με μισθολογικές ή άλλες κυρώσεις έπειτα από την αυτοαξιολόγησή τους, γεγονός στο οποίο θεωρούν ότι θα συμβάλει η διατήρηση της ανωνυμίας τους. Από τα λεγόμενά τους, καθίσταται φανερό ότι επιθυμούν αντ' αυτού να στηρίζονται και από την ύπαρξη υποβοηθητικών εξωτερικών προσώπων, τα οποία θα παρέχουν καθοδήγηση, οργάνωση και βοήθεια κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

«Αυτό θα προϋπέθετε (.) πρώτον την στήριξη της πολιτείας όπως είπαμε πριν γιατί αρκετά από αυτά τα προβλήματα είναι ε:: πρακτικά, είναι και οικονομικά δηλαδή. Ε:: θα άλλαζε πολύ η διδακτική μας πράξη εάν μπορούσαν να εγκατασταθούν προτζέκτορες σε όλες τις τάξεις ας πούμε. Αυτό όμως προϋποθέτει ένα κονδύλιο (.) Εάν μπορούσε να μου διασφαλίσει η πολιτεία ότι όταν εγώ της δηλώσω ότι δεν έχω τον προτζέκτορα (.) θα μπει, τότε ναι, (.) βεβαίως θα το έβλεπα πάρα πολύ θετικά. Ή αν της δήλωνα ότι εδώ επειδή είναι μία υποβαθμισμένη περιοχή, υπάρχουν αρκετά παιδιά με θέματα συμπεριφοράς τα οποία ξεκινάνε ίσως από το σπίτι κ.τ.λ. και: μου στέλνανε έναν ψυχολόγο σε εβδομαδιαία βάση, που να προλαβαίνει να δει αρκετά αυτά τα παιδιά και να τα βοηθήσει ουσιαστικά και τις οικογένειες, τότε ναι. Έτσι τώρα σκέφτηκα πρόχειρα 1 – 2 πράγματα ας πούμε που θα μπορούσαν να γίνουν και:: ε: να υπάρξει αντίκρισμα, να υπάρχει δηλαδή διαφορά στην καθημερινότητά μας. Να έχουμε αποτελέσματα. (.) Η μία λοιπόν προϋπόθεση για να υπάρχει αποτέλεσμα θα ήταν αυτή.»

Διεξαγωγή της Αυτοαξιολόγησης

Σχετικά με τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους για την ανάγκη ύπαρξης προαπαιτούμενων, προκειμένου να λειτουργήσει η αυτοαξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση την απουσία πιεστικού πλαισίου για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Επίσης, μέσα από τα λεγόμενά τους διαφαίνεται η επιθυμία τους για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας της διαδικασίας και για την προσεκτική επιλογή των κριτηρίων –

δεικτών που θα χρησιμοποιηθούν. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η διαδικασία είναι ωφέλιμο να μην είναι γραφειοκρατική και να εστιάζει στα σημαντικά και ουσιώδη ζητήματα της σχολικής μονάδας. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης προαπαιτούμενα θεωρούνται η ύπαρξη περιβάλλοντος συνεργασίας εντός του οποίου οι αποφάσεις θα λαμβάνονται συλλογικά. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως προϋπόθεση η σταθερότητα στην τήρηση των αποφάσεων και η όσο το δυνατόν συνεπέστερη ακολούθηση μιας κοινής γραμμής. Σημαντικό στη διαδικασία θεωρείται ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος κατά τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να λαμβάνει ρόλο υποστηρικτή και να διευκολύνει τη διαδικασία. Ένα βασικό ζήτημα το οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και είναι απαραίτητο σύμφωνα με τα λεγόμενά τους για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η ύπαρξη χρόνου. Το ζήτημα αυτό, μάλιστα, φαίνεται ως αποτρεπτικό για την εφαρμογή της κατά μία άποψη, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ένταξη των απαραίτητων για την αυτοαξιολόγηση συναντήσεων στο ωράριο των εκπαιδευτικών με την συνακόλουθη επέκτασή του.

«Η δεύτερη προϋπόθεση θα ήταν τα σχέδια δράσης αυτά: ε: να αποφασιστούν και να εφαρμοστούν από το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων (.). Δηλαδή ε: να μην είναι μία απόφαση του ποδαριού που βρίσκει σύμφωνους 2 – 3 ανθρώπους εδώ μέσα και οι υπόλοιποι, έτσι απλά να το πω, θεωρούν ότι δεν είναι δική τους αρμοδιότητα να συμμετέχουν σ' αυτό. Θα έπρεπε δηλαδή να αισθανθούμε όλοι μαζί και αυτό εδώ είναι και δική μας η ευθύνη, εδώ δεν έχει να κάνει η πολιτεία ή η αξιολόγηση, αυτό είναι κάτι που θεωρώ ότι ακόμη δεν το έχουμε κατακτήσει, να αισθανθούμε όλοι μαζί ότι είμαστε μία ομάδα και ότι είναι προς το κοινό μας συμφέρον να:: δρούμε πάνω σε μια κοινή γραμμή.»

«Ο ρόλος του Διευθυντή:: νομίζω επειδή είναι διοικητικός, έτσι, ε:: είναι ο εμπνευστής, ο οργανωτής, αυτός ο οποίος θα δώσει κάποιες ε: θα ακούσει τις γνώμες των συναδέλφων, θα: (.) τις συγκεράσει και θα δώσει και κάποιες κατευθύνσεις [...].»

Ολοκλήρωση της διαδικασίας

Όσον αφορά την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε κάποια προαπαιτούμενα, τα οποία θα διασφαλίσουν το νόημα, το σκοπό και τη συνέχεια της διαδικασίας αυτής.

Ειδικότερα, μέσα από το λόγο τους είναι φανερό ότι επιθυμούν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να είναι ουσιαστικά ανατροφοδοτική παρέχοντάς τους τη δυνατότητα για διορθωτικές κινήσεις και προϋποθέσεις βελτίωσης. Επίσης, οι ερωτώμενοι εκφράζουν την ανάγκη να γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι τα στοιχεία που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας θα χρησιμοποιηθούν για την ωφέλεια του σχολείου και για την ανάπτυξη των ίδιων και θα αξιοποιηθούν με γνώμονα τις προοπτικές αυτές. Τέλος, μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ως προϋπόθεση για την νοηματοδότηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης για τους ίδιους η διασφάλιση της ύπαρξης αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή της.

«Ε: η διαδικασία καταρχάς θα έπρεπε... θα θα πρέπει να τη δούμε σαν μια συνέχεια τη διαδικασία. Όχι σαν ένα μεμονωμένο τώρα ε: γεγονός και τελείωσε. Και θα έπρεπε να ασχοληθούμε περισσότερο και να μελετήσουμε (.) και να το συζητήσουμε ε: και τα αποτελέσματα που θα βγάλουμε, ήθελε περισσότερο χρόνο και περισσότερη σοβαρότητα (.) Και να δούμε και την προοπτική του μέλλοντος, γιατί το κάνουμε, τι χρειάζεται. Πώς (.) να στρωθούμε πιο πολύ με μεγαλύτερη σοβαρότητα και υπευθυνότητα γιατί είναι κάτι που αφορά όχι μόνο εμάς, και τα παιδιά, τη σχολική μονάδα, την κοινότητα, είναι κάτι πιο σοβαρό (.) πιο βαθύ.»

«((Μια διασφάλιση)) του συστήματος της αξιολόγησης. Μια αντικειμενικότητα και μια διασφάλιση ότι όλα αυτά τα στοιχεία που θα μαζευτούν θα είναι προς όφελος στην πράξη (.). Ούτε για να φτιαχτούν θεωρίες και εργασίες οι οποίες θα μείνουν σε κάποια συρτάρια (.) ε: ούτε και για να χρησιμοποιηθούν εναντίον τελικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου.»

5.1.3. Τι αναμένεται από την αυτοαξιολόγηση

Στα λεγόμενα των ερωτώμενων αναζητήθηκαν οι απόψεις σχετικά με το τι αναμένεται μέσα από την αυτοαξιολόγηση για αυτούς και τις προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί σε αυτούς από την εν λόγω διαδικασία. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών φανερώνουν τα συμβολικά νοήματα που έχουν αναπτύξει για την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία που προέρχεται από συγκεκριμένους φορείς με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται αναφορικά με τους σκοπούς, τη μορφή και τα αποτελέσματά της. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να λαμβάνουν τόσο

θετικό όσο και αρνητικό περιεχόμενο, με το δεύτερο να προέρχεται κυρίως από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους σε σχέση με τα πρόσωπα που βρίσκονται πίσω από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα από τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσδοκούν συνολικά την αυτοβελτίωση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στην βελτίωση – προσωπική εξέλιξη των ίδιων ατομικά και ως μελών του συλλόγου διδασκόντων, η οποία θα ενισχυθεί από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για τα σχολικά θέματα, την ανάληψη ευθυνών και τη λειτουργία του σχολείου με κοινή στόχευση. Συγχρόνως, οι ερωτώμενοι αναμένουν την ουσιαστικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας μέσω της ύπαρξης στόχων, ανατροφοδότησης και επιδίωξης ορισμένων αποτελεσμάτων. Ακόμη, φαίνεται να περιμένουν τη βελτίωση των υποδομών και των υλικοτεχνικών παροχών του σχολείου, στην οποία θα οδηγήσει η ορθή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων όπως προαναφέρθηκε. Παράλληλα, η απάντηση στις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης για αυτούς. Συνολικά οι ερωτώμενοι προσδοκούν από την αυτοαξιολόγηση τη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κάθε σχολική μονάδα:

«Για να: βελτιωθώ εγώ (.) στη δουλειά μου και συγχρόνως (.) να λειτουργήσει το σχολείο με ένα κοινό πλαίσιο (.) σε μια κοινή κατεύθυνση (.) με μια κοινή στόχευση (.) έτσι ώστε να έρθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα»

« Χώρους πιο λειτουργικούς (.) εργαστήρια που να υπάρχουν (.) Αλλά αυτό δεν είναι μόνο να αξιολογούμε και να διαπιστώνουμε. Είναι και το τι στήριξη θα έχει οικονομική (.) Περισσότερη οργάνωση στον τρόπο που κινούμαστε εδώ στα διαλείμματα, γενικά ας πούμε στο πως εξασφαλίζουμε να υπάρχει η εύρυθμη λειτουργία (.)Ε: θα περίμενα να μουν κάποιοι κανόνες που πραγματικά να τους έχουμε πάντοτε και να εφαρμόζονται πάντοτε (.) Και σαφή έτσι κατανομή αρμοδιοτήτων και υπευθυνότητας.»

Στις απόψεις, όμως, των εκπαιδευτικών απαντώνται και αρκετοί προβληματισμοί όσον αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, παρατηρείται η ύπαρξη μιας καχυποψίας ως προς τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και εκφράζεται η άποψη ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα

συντείνει στην εξίσωση της δημόσιας εκπαίδευσης με την ιδιωτική οδηγώντας τα σχολεία στην ιδιωτικοποίηση. Κατά τους ερωτώμενους, η καταγραφή και δημοσιοποίηση των στοιχείων και των ελλείψεων των σχολικών μονάδων, όσον αφορά τόσο τις υποδομές όσο και το προσωπικό, θα αποβεί εις βάρος των σχολικών μονάδων που δεν θα πληρούν τα κριτήρια με αποτέλεσμα την υποβάθμιση σχολείων και εκπαιδευτικών. Παράλληλα, πιστεύεται ότι η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων μπορεί να εξαρτάται σταδιακά και από εξωτερικούς πόρους, γεγονός το οποίο θα οδηγήσει στο μεγαλύτερο έλεγχο της χρηματοδότησής τους. Επίσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία αποτελεί πρόσχημα, σύμφωνα με άποψη, για την επίρριψη ευθυνών σε αυτούς αναφορικά με τα αποτελέσματα της δικής τους αυτοαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, θεωρείται από τους ερωτώμενους ότι η αυτοαξιολόγηση πιθανόν να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τις συναδελφικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα επιφέρει εντάσεις μεταξύ των συναδέλφων, καθώς θεωρείται ότι θα συντελέσει στην ανάπτυξη ανταγωνισμού και θα ενισχύσει την τριβή μεταξύ τους. Ο ανταγωνισμός αφορά την πιθανή ατομικιστική και ωφελμιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενίσχυση των προσόντων και στην επίτευξη στόχων που θα τους εξασφαλίσουν μια υψηλότερη θέση με βάση τους δείκτες που διαμορφώνουν την αξιολογική κλίμακα. Συγχρόνως, η τριβή αναμένεται ότι μπορεί να ενισχυθεί εξαιτίας διαφωνιών σε ζητήματα της αυτοαξιολόγησης, ιδιαίτερα εάν λάβουμε υπόψη την απουσία εμπειρίας του προσωπικού της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Σε αυτό το γεγονός είναι πιθανόν να συντελέσει και η αναμενόμενη από τους εκπαιδευτικούς ασάφεια σε σχέση με τις οδηγίες για την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής.

Επιπρόσθετα, κατά το λόγο των εκπαιδευτικών αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν θα έχουν ουσιαστικό χαρακτήρα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες και, συγχρόνως, θα είναι περιορισμένα.

«Εγώ θεώρησα ότι γίνεται για 2 πονηρούς σκοπούς (.) Το είπα και πριν (.) Τον έναν ανέφερα από αυτούς. Ότι θα μπορούσε ίσως να χρησιμοποιηθεί εναντίον και όχι υπέρ του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ακόμη και για υποβάθμιση χρηματοδοτική και μισθολογική του εκπαιδευτικού και χρηματοδοτική του σχολείο (.) Γιατί γενικά υπήρχε αυτό το κλίμα (..) το βγείτε προς άγρα πόρων σε ιδιωτικούς χορηγούς (.)»

«Φαντάζεσαι να πάμε σε αξιολόγηση; Την οποία θα είναι ε:: (.) νομικά κατοχυρωμένη και νομοτελειακά, δηλαδή θα σου λένε ξέρω εγώ διαβάζεις αυτό και σου λένε αυτό θα εφαρμόσεις και θα πρέπει να κάνεις μια κρίση έναντι του συναδέλφου τον οποίο ε:: (.) σύμφωνα με αυτούς τους παράγοντες αλλά πάντα υπεισέρχονται οι παραστάσεις του παρελθόντος εκεί αρχίζει η εργαζόμενη μνήμη και ανασύρει τα δεδομένα (.) Αρχίζει τα δεδομένα εκείνα εκεί που ήταν τα:: πρόπερσι που μου είχες εσύ που μου είχες πει τότε στην προσευχή (.) που μου είχες πει δεν έκανα καλά υπηρεσία, που μου είχες πει ότι σε κοίταζα στραβά, η προσωπική, η σχολική, η κοινωνική, η ξέρω εγώ είπες για τα παιδιά μου, είπες κλπ γιατί είναι ένας ζωντανός οργανισμός (.) δεν είσαι σκοπός στα ανάκτορα (.) Πάντα έρχεσαι σε τριβή (.) Πάντα έρχεσαι σε τριβή.»

5.2. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη

Το ευρύτερο αυτό θέμα αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξή του όπως εκλαμβάνονται και εκφράζονται από τους οι ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από τα εξής μικρότερα θέματα: α) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, β) επαγγελματική ανάπτυξη, γ) προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάλυση του ευρύτερου αυτού θέματος έχει ως στόχο να αναζητήσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα και τους ρόλους που προσδίδουν στον εαυτό τους. Επίσης, στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου που προσεγγίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και των απαιτούμενων που συντελούν στην προσπάθεια για την επίτευξή της. Ο τρόπος θέασης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των προοπτικών του από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δύναται να παρέχει πληροφορίες για το ευρύτερο πρίσμα μέσα από το οποίο προσεγγίζουν ζητήματα και διαδικασίες που σχετίζονται τόσο με αυτή όσο με την ίδια την εκπαίδευση. Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση αυτή παρέχονται στοιχεία που συνθέτουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών και τους παράγοντες που έχουν συντελέσει στη διαμόρφωσή της. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών επάνω στο ζήτημα συμβάλλει επίσης στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.2.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Ένα ζήτημα που τίθεται από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ιδιότητά τους, αφορά το γεγονός ότι είναι ορθότερο να πραγματοποιείται διάκριση μεταξύ των όρων επαγγελματίας και λειτουργός. Η άποψη αυτή δείχνει να επηρεάζεται από την ισχυρή σχέση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με την ύπαρξη του ανθρώπινου παράγοντα. Ουσιαστικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται θεμελιωδώς ως «έμψυχο» και βασίζεται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά ο όρος του επαγγελματία φαίνεται να γίνεται αντιληπτός ως «άψυχος», διατηρώντας χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν ως ψυχρό και στυγνό σύμφωνα με άποψη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στα στοιχεία που ενισχύουν το δίπολο αυτό προστίθεται και η πολυπλοκότητα του ρόλου και συχνά των ρόλων με τους οποίους επιφορτίζεται ο εκπαιδευτικός. Η πολυπλοκότητα αυτή και η σημασία του επαγγέλματος, όπως είναι φανερό από τα λόγια των εκπαιδευτικών, δεν δύναται να αποτυπωθεί με την ακρίβεια και την ευρύτητα που του αναλογεί με τη χρήση του όρου του επαγγελματία. Κατά μία άποψη, ο όρος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να εκφράσει την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και όχι το σύνολο της υπόστασής του. Παράλληλα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν διακρίνεται από τη ύπαρξη άμεσων και μετρήσιμων αποτελεσμάτων, στοιχείο που το διακρίνει από τον περισσότερο ποσοτικό χαρακτήρα που χαρακτηρίζει τον όρο του επαγγελματία. Η παραπάνω προσέγγιση επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται για το επάγγελμά τους, κάτι το οποίο είναι φανερό στους χαρακτηρισμούς που του προσδίδουν. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς ως «αποστολή», «ψυχοθεραπεία», «ενδιαφέρον» και ενέχει τα χαρακτηριστικά της αγάπης, της προσφοράς, της επίδρασης και της ευθύνης. Καθίσταται εμφανές ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών στο σημείο αυτό λαμβάνει συναισθηματικό χαρακτήρα, στοιχείο το οποίο γίνεται διακριτό τόσο από τις λέξεις που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, όσο και από παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη συνειδητής επιλογής του επαγγέλματος αυτού, καθώς απαιτεί αυξημένη υπευθυνότητα.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που συνοδεύει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων, αφορά τις αυξημένες απαιτήσεις που το συνοδεύουν. Ο εκπαιδευτικός ευθύνεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καλείται να αντιμετωπίσει μαθησιακές προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη

μαθησιακή διαδικασία και, ταυτόχρονα, να δημιουργήσει περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους μαθητές. Καλείται να διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση και, ταυτόχρονα, να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή τους στην κοινωνία. Εκτός από τις απαιτήσεις που αφορούν την άσκηση του επαγγέλματος, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας και, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται και αξιολογείται διαρκώς.

Επιπλέον, ένα στοιχείο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για το οποίο κάνουν λόγο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί ο δυναμικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας του. Εντός αυτού του μη στατικού πλαισίου ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διατηρεί την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία του, καθώς και τις απαιτούμενες ισορροπίες. Η αλληλεπιδραστική αυτή ουσία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συντελεί στην ύπαρξη στενής σχέσης του επαγγέλματος με την ελευθερία και την αυτονομία.

Κατά λεγόμενα των ερωτώμενων, το επάγγελμά τους συνδέεται άρρηκτα με την προσωπική ανάπτυξη. Σε αυτήν σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο προσωπικός αναστοχασμός, ο οποίος πραγματοποιείται διαρκώς στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Επίσης, η διαρκής επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την ανάπτυξή του. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποστηρίζουν ότι συνδέεται, επιπλέον, με την ύπαρξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το επάγγελμά τους συχνά συνδέεται με συνθήκες εργασιακής αστάθειας και με επαγγελματική εξουθένωση. Ακόμη, επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης ψυχικών αποθεμάτων. Παρόλα αυτά, αναφέρεται από τους ίδιους ότι το εν λόγω επάγγελμα συνδέεται με την απολαβή ηθικών ανταμοιβών. Παρατηρώντας τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά τους και τα λεγόμενά τους, γίνεται φανερό ότι η άποψή τους επηρεάζεται από τη φάση της επαγγελματικής εξέλιξης στην οποία βρίσκονται, αλλά και από την ηλικία τους η οποία καθώς αυξάνεται δείχνει να συνδέεται με τη φθορά. Ειδικότερα, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν μια ματαιώση και δείχνουν να επαναπαύονται σε έναν βαθμό στο ρόλο τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν συναντάται κάποιου είδους απογοήτευση στους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς ή στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε πρότερο στάδιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

«Η λέξη επαγγελματίας και εκπαιδευτικός μου είναι λίγο έτσι: ε:: (.) δεν ταιριάζουν αυτά τα δύο (.) Αν και φυσικά έχει υπόσταση γιατί η λέξη επαγγελματίας όταν συνυφαίνεται: με την κατάρτιση την καλή τότε ναι έχει σχέση η λέξη με τον εκπαιδευτικό (.) Όταν όμως η λέξη επαγγελματίας συνυφαίνεται με την απολαβή κερδών (.) και πραγμάτων υλικών τότε αυτή δεν έχει επαφή το ένα με το άλλο (.) Είναι δύο ξεχωριστά πράγματα (.) Και εκεί: αυτή η διαφορούμενη έννοια του επαγγελματία πρέπει να ξεχωριστεί, να διαχωριστεί σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς (.) Δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι ένας λειτουργός για μένα (.) Είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει εκπαιδευτεί (.) έχει καταρτιστεί και κυρίως η εμπειρία του μέσα από τη δουλειά τον οδηγούν στο να μπορεί να παρέχει όσο το δυνατόν καλύτερες υπηρεσίες στα παιδιά με τα οποία έρχεται σε επαφή (.)»

« Το λατρεύω (.) είναι λειτουργήμα (.) είναι έρωτας (.) είναι αγάπη (.) είναι: αποστολή (.) Για μένα είναι αποστολή: (.) αποστολή στην κοινωνία (.) Αυτό πώς να στο περιγράψω περισσότερο (.) Είναι:: αποστολή (.) Όποιος δεν το βλέπει ως αποστολή δεν μπορεί να τον βοηθήσει (.) δεν μπορούν να τον βοηθήσουν ούτε σεμινάρια, ούτε οι εκπαιδύσεις, ούτε τίποτα. Αν το αγαπήσεις και το βλέπεις ως λειτουργήμα και ως αποστολή τελείωσε >δεν έχεις ανάγκη καμία επιμόρφωση (< Μπαίνεις μέσα στην τάξη και βουτάς (.) Γιατί στην πραγματικότητα αυτό είναι (.) Λατρεύοντας τα παιδιά και μαζί τους κάνεις ένα ταξίδι (.) Είναι ένα ταξίδι (.)»

5.2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη

Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους για αυτή αναφερόμενοι στον πολύπλευρο και διαρκή χαρακτήρα της, καθώς όπως προαναφέρθηκε είναι συνδεδεμένη με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τη διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη δύναται να χαρακτηριστεί ως εσωτερική ανάγκη του εκπαιδευτικού, ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις η επιδίωξή της μπορεί να συνδέεται με τον φόβο. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εκφράζουν την ύπαρξη προσωπικής και πρακτικής αναγκαιότητας όσον αφορά την ανάπτυξη του επαγγέλματός τους, αλλά συχνά οι συνθήκες επαγγελματικής αστάθειας σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση αξιολογικών κρίσεων αποτελούν παράγοντες

ανασφάλειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επάρκειά τους. Κατά συνέπεια, πυροδοτούν την επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με ωφελμιστικό και συχνά επιφανειακό περιεχόμενο.

Ένα χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς καθίσταται η αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά η οποία μέσα από τη διδασκαλία αποτελεί στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Ακόμη, θεωρούν την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους επίσης σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα εντός του πλαισίου συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση με εξωτερικά πρόσωπα σε σχέση με τη σχολική μονάδα, όπως ερευνητές, συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση.

Παρόλα αυτά, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανές ότι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη προσδίδεται και ένας ατομικός χαρακτήρας. Το χαρακτηριστικό αυτό καταδεικνύει τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον προσωπικό αναστοχασμό και την προσωπική αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με απόψεις τους, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά σε ένα βαθμό την προσωπική αναζήτηση. Ακόμη, μπορεί να έχει διοικητικό χαρακτήρα και να σχετίζεται με τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης εντός της σχολικής μονάδας ή και της εκπαίδευσης εν γένει.

Ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύεται η προσωπική εμπλοκή και ενεργοποίηση του ίδιου στις διαδικασίες του σχολείου και σε προσφερόμενα προγράμματα που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο κατά μια άποψη, οι σύγχρονες εργασιακές συνθήκες οδηγούν στη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ευελιξία και την αυτοπροστασία του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει την υιοθέτηση αμυντικών συμπεριφορών.

Επιπλέον, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αφενός με την εμπειρία και την επαγγελματική ωριμότητα που αυτή προσφέρει και με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η εμπειρία μέσα από τη διαρκή ανάγκη εξέλιξης και μεταβολής της διδασκαλίας αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αφορά τη διαρκή επιμόρφωση σε όλο το βίο, την κατάρτιση με πρακτικό, αλλά και με θεωρητικό χαρακτήρα σε αντικείμενα που θεωρούνται χρήσιμα κατά

τους εκπαιδευτικούς όπως η ψυχολογία, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και η τεχνολογία.

Επιπροσθέτως, πραγματοποιούνται αναφορές από τους εκπαιδευτικούς στην έννοια της ελευθερίας σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι οποίες ενέχουν υπαινιγμούς για το ρόλο του ελέγχου σε αυτήν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο γεγονός ότι η ελευθερία κυρίως στα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία τους τους επιτρέπει να κινηθούν με ευελιξία και παρέχει προϋποθέσεις να αναπτυχθούν μέσα από το ίδιο το επάγγελμά τους. Επομένως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ανέλιξη εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος και όχι αποκομμένα από αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμη στους υπάρχοντες μηχανισμούς επαγγελματικής ανάπτυξης που τους παρέχονται στο δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι οι υπάρχοντες μηχανισμοί επαγγελματικής ανάπτυξης δύναται να χαρακτηριστούν ως ελλιπείς, καθώς μέσα από αυτούς δεν απαντώνται οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ακόμη, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν επιμορφωτικές κινήσεις ενισχύοντας τα προσόντα τους, αναφέρουν ότι τα προσόντα αυτά δεν αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, ενώ τα μέσα για να πραγματοποιηθεί αυτό απουσιάζουν. Επίσης, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι μηχανισμοί που υπάρχουν δεν αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και εμφανίζουν στοιχεία διαβλητότητας, καθώς κάποιες φορές φαίνεται να γίνεται επιλογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μικρού αριθμού για συμμετοχή σε προγράμματα που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, για τους ερωτώμενους η επαγγελματική ανάπτυξη έχει μετατραπεί λόγω των συνθηκών σε «κυνήγι» αύξησης τυπικών προσόντων.

«ΝΑ αναπτύσσεται:: θα το συνδέσω με τα προηγούμενα τι είναι να αναπτύσσεται (.) Είναι κάποιος να φτάνει σε ένα σημείο που να λέει ότι πάντα ποτέ δεν είσαι:: καταρχήν ευχαριστημένος γιατί σίγουρα κάτι σου έχει ξεφύγει (.) Ε: αν το πάμε δηλαδή σε εκείνη τη διάσταση ότι ξέρεις εγώ είμαι άρτιος, τότε φτάνεις σε σημεία ότι δεν επικοινωνείς, δεν έχεις επικοινωνία με το περιβάλλον. Πώς είσαι άρτιος; Αυτή τη στιγμή και τα πάντα αλλάζουν από την μια αλλά και από την άλλη αλλάζεις και εσύ, αλλάζει και το περιβάλλον, αλλάζουν και τα project, αλλάζει η τεχνολογία, ανεβαίνει >ξέρω εγώ δημιουργούνται άλλα δεδομένα σε καθημερινό επίπεδο< (.) Θα πρέπει να

κάνεις εσύ αυτοαξιολόγηση είτε μέσα στο μυαλό σου είτε με μια καταγραφή τουλάχιστον καταγραφή θα πρέπει να κάνεις για τα project, τα προγράμματα που έχεις κάνει σε συνεργασία με άλλους (..) Έστω και άτυπα. (.) Αυτό που λέγαμε πριν, δηλαδή πώς το είδες; Τι είδες ξέρω εγώ; Όταν αυτό το κάνεις και πεις ότι εγώ έκανα για τα ηφαίστεια φέτος και:: αλλά το έκανα άρτια. Γιατί; Γιατί έκανα και δραματοποίηση και θεατρικά και ξέρω εγώ και συνεργάστηκα με τους γονείς και λοιπά και λοιπά και συν το χρόνο αυτά τα καταγράφεις, κρατάς ένα ημερολόγιο (.) Το ημερολόγιο αυτό θα είναι και μια άτυπη αξιολόγηση που κάνεις στον εαυτό σου.

«Ας το πω λίγο έτσι παίρνοντας προσωπικά γιατί έχω μια μεγάλη εμπειρία. Μπορώ να πω ότι σ' αυτό που λέμε παιδαγωγική και ψυχοπαιδαγωγική, εεεε με την εμπειρία πάνω στη δουλειά μαθαίνεις πολλά πράγματα από μόνος σου. Το παιδαγωγικό τμήμα θα στα πει στη θεωρία αλλά αυτά θα τα δεις στην πορεία. Δηλαδή εγώ τώρα μετά από 20 τόσα χρόνια τα βλέπω πολύ διαφορετικά στην τάξη απ' ότι όταν πρωτοξέκίνησα. Δηλαδή κατ' ένα μέρος παίζει ρόλο η τριβή πάνω στη δουλειά. Αλλά από την άλλη σίγουρα θα ήθελα να ενημερώνομαι γιατί έχει τόσες παραμέτρους, τόσα πράγματα που προκύπτουν(.) Και νέες ιδέες και σε πολλά θέματα χρειάζονται αυτά τα σεμινάρια, οι συναντήσεις που κάνουμε με τον σύμβουλο:: Είναι πάρα πολύ καλά (.) Μια ανατροφοδότηση γιατί υπάρχουν και θέματα που τρέχουν ή που προκύπτουν.»

«Προσωπική εξέλιξη σημαίνει δυνατότητες για δια βίου μάθηση και κατάρτιση (.) Δηλαδή πολύ περισσότερα σεμινάρια, όχι όμως μόνο θεωρητικά»

«Απλά έχω μια ένσταση πάνω σ' αυτό, ότι καμιά φορά, έχω έρθει και σε επαφή με συναδέλφους που παρόλα τα δεύτερα, τα τρίτα πτυχία, τα μεταπτυχιακά, τα σεμινάρια, όλα αυτά, νομίζω ότι κάπου χάσανε λίγο την ουσία και χάσαμε λίγο την επαφή με το παιδί μέσα στην τάξη και το μόνο που μας ενδιαφέρει είναι να έχουμε έναν πλήρως ολοκληρωμένο φάκελο, ένα τέλειο βιογραφικό για να μπορούμε να διεκδικήσουμε ίσως ένα μελλοντικό διορισμό ή να μπορέσουμε να πάρουμε μία απόσπαση σε ένα κομμάτι του πανεπιστημίου ή του Υπουργείου ή οτιδήποτε, αλλά στην ουσία όντας μέσα στην τάξη να είμαστε σχεδόν απόντες. Δηλαδή έχω..., τώρα να μιλήσω και με μία προσωπική εμπειρία που είχα στην τάξη, όταν κλήθηκα να αντικαταστήσω έναν συνάδελφο ο οποίος είχε πάρει μία

αναρρωτική άδεια και έλειπε 2 μήνες από την τάξη. Πήγα εγώ στην τάξη του. Ο συνάδελφος αυτός είχε ένα βιογραφικό το οποίο ήταν πραγματικά αξιοζήλευτο. Παρακολουθούσε, είχε κάνει, είχε πάρει ήδη δύο, είχε εκπονήσει ήδη 2 μεταπτυχιακά και ήταν στη διαδικασία της εκπόνησης του διδακτορικού του. Γενικότερα ήταν ένας πολυπράγμων συνάδελφος που πραγματικά όταν τον γνώρισα είπα ότι «Μπράβο. Πως μπόρεσες και κάνεις όλα αυτά παράλληλα;». Όταν βέβαια μπήκα μέσα στην τάξη και γνώρισα την τάξη του και τα παιδάκια του ήρθα αντιμέτωπη με κάποιες μεθόδους οι οποίες ήταν πλήρως απαρχαιωμένες [...]»

5.2.3. Προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, από την ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων.

Αρχικά, ως προαπαιτούμενο θεωρείται η ύπαρξη διάθεσης για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Επιπλέον, ο οικονομικός παράγοντας αποτελεί μια εκ των προϋποθέσεων προκειμένου να παρέχονται τα μέσα, τα ερεθίσματα και το υποστηρικτικό υλικό που απαιτείται για την ενίσχυση των μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ακόμη, ως σημαντική προϋπόθεση στοιχειοθετείται η αφιέρωση χρόνου σε αυτήν, που πολλές φορές είναι δύσκολο να διατεθεί εκτός του σχολείου. Για το λόγο αυτό προτιμάται από τους ερωτώμενους η διενέργεια επιμορφώσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική αστάθεια φαίνεται να συνδέεται με αρνητικές επιδράσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ως προϋπόθεση ανάπτυξης η επαγγελματική σταθερότητα. Το ζήτημα αυτό αφορά σε μεγάλο βαθμό τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι μετακινήσεις και η αβεβαιότητα των επαγγελματικών συνθηκών των οποίων φαίνεται να δυσχεραίνουν τις προσπάθειες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

«[...] Νομίζω ότι αν ε κάνει ένας (.) αν έχει τη διάθεση ένας εκπαιδευτικός να ασχοληθεί, να σκύψει πάνω από το αντικείμενο και ταυτόχρονα να του προσφερθούν και τα μέσα (.) νομίζω ότι θα υπάρχει αυτή η εξέλιξη.»

«Και σεμινάρια δεν έχω ιδιαίτερα παρακολουθήσει πολλά: γιατί πάντοτε βρισκόμουν σε μία κατάσταση: διαρκούς μετακίνηση, γιατί σαν αναπληρώτρια ποτέ δεν ήμουν κοντά στο σπίτι μου ώστε να μπορώ να παρακολουθώ ένα σεμινάριο. Μόνο φέτος στην ουσία (.) από τα 9 χρόνια τα οποία εργάζομαι ως

εκπαιδευτικός μόνο φέτος είμαι στο νομό τον οποίο μένω κιόλας. Πάντοτε είχα πολύ μεγάλη χιλιομετρική απόσταση να διανύσω ε:: προκειμένου να δουλέψω στο σχολείο που είχα διοριστεί. Επομένως δεν ε:: δεν περίσσευε καθόλου χρόνος ώστε να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο. Και λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων κ.τ.λ. Οπότε δεν έχω να σας πω πάρα πολλά: [...]»

«Δηλαδή αν ε(.) μ υπήρχε όλο αυτό μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμη και με έξτρα ώρες em παραμονής στο σχολείο, εγώ δεν είμαι καθόλου αντίθετη σ' αυτό (.) E: α προτιμούσα να παραμείνω στο σχολείο, να παραταθεί η παραμονή μου στο σχολείο ε παρά να πρέπει να ψάχνω το Σαββατοκύριακο, που μου είναι ένα χρονικό διάστημα το οποίο το περιμένω πως και πως για να πάρω μια ανάσα, να επιμορφωθώ μόνη μου ώστε να μπορέσω να γίνω καλύτερη και να εξελιχθώ στο επάγγελμά μου. Θα ήθελα να γίνεται αυτό κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο, έστω κι αν χρειάζεται να παραταθεί το ωράριό μου. Δεν θα με πείραζε αυτό (.) E:: Γιατί θα κερδίσω μέσα απ' αυτό και θα το δω στην πράξη (.) E:: Το να πηγαίνω σε διάφορα σεμινάρια τα οποία θα ψάχνω μόνη μου, πού θα πάω, πώς θα πάω, το Σαββατοκύριακο που είναι ο μόνος ελεύθερος χρόνος που μπορώ να διαθέτω, είναι κάτι το οποίο μου δημιουργεί πολύ μεγάλο στρες, δεν με αφήνει να ξεκουραστώ και ξεκινάει η εβδομάδα μου ε:: στο σχολείο:: με άγχος και κούραση μπορώ να πω. Ενώ όταν ξέρω ε ότι θα επιμορφωθώ στο σχολείο, ότι θα με βοηθήσουν πρόσωπα τα οποία έρχονται για να εξελίξουν τη δομή και να βοηθήσουν κι εμάς τους εκπαιδευτικούς το να εξελιχθούμε μέσα από διάφορες διαδικασίες, δεν ξέρω ποιες θα ήταν αυτές, θα με έκανε να νιώθω ασφαλής και:: κατά συνέπεια και: παραγωγικός.»

5.3. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Το θέμα αυτό αφορά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εν γένει, αλλά και όπως εφαρμόστηκε στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Εμπεριέχει τα εξής μικρότερα θέματα: α) συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση, β) συμμετοχή στις ομάδες έρευνας, γ) αξιολόγηση ομοτέχνων, δ) σχέδια και έρευνα δράσης, ε) ενδοσχολική επιμόρφωση, στ) πρόσωπα που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση, ζ) εμπόδια στην εφαρμογή, η) αποτελέσματα. Η

ανάλυση του ευρύτερου αυτού θέματος στοχεύει στη διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και τους μηχανισμούς της. Η επιλογή των συγκεκριμένων μηχανισμών ως βάση για την αναζήτηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών στοχεύει στη διερεύνηση των δυνατοτήτων τους ως εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συνεπώς, η εν λόγω λειτουργεί ως ένας ακόμη βασικός αρωγός για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.3.1. Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί μιλώντας για τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχε το σχολείο τους στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, μετέφεραν το κλίμα που επικράτησε στις σχολικές μονάδες κατά την περίοδο εκείνη. Σε κάποια σχολεία την εφαρμογή συνόδευσε ένα αρκετά ομαλό κλίμα, ενώ σε κάποια άλλα σημειώθηκε πλήθος εντάσεων σύμφωνα με τους ερωτώμενους.

Συγκεκριμένα, με βάση εμπειρίες που αναφέρθηκαν, η αυτοαξιολόγηση αντιμετώπιστηκε σε κάποια σχολεία με ψυχραιμία και πέρα από την ύπαρξη άλλων δυσκολιών ή ανεπαρκειών, για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω, δεν αναφέρθηκαν δυσκολίες στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων κατά την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σημειώθηκαν εντάσεις, οι οποίες εκφράστηκαν με τον σκεπτικισμό, την άρνηση συμμετοχής, τη συμμετοχή λόγω πίεσης-επιβολής και το διχασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας καθώς εκφράστηκαν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση συνοδεύτηκε από αρνητισμό και δυσπιστία σχετικά με τους σκοπούς, τον τρόπο εφαρμογής και τα κριτήρια της διαδικασίας και, συγχρόνως, αμφισβητήθηκε η πιθανότητα ωφέλειας των εκπαιδευτικών και του σχολείου από αυτή. Ακόμη, αναφέρθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση πραγματοποιήθηκε είτε λόγω της πίεσης από την πολιτεία για υποχρεωτική εφαρμογή, είτε εξαιτίας των πιέσεων που ασκήθηκαν από διευθυντές. Οι διευθυντές, επιθυμώντας να διασφαλίσουν τη διεξαγωγή της διαδικασίας και επικαλούμενη αυτήν, λειτούργησαν παρεμβατικά, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί ένα κλίμα άγχους και διχασμού μεταξύ του προσωπικού των σχολικών μονάδων. Το

κλίμα αυτό του διχασμού ενισχύθηκε σε ορισμένα σχολεία από τη διάσταση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν θετικοί στην αυτοαξιολόγηση, ενώ άλλοι αρνούνταν να συμμετάσχουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κάποιων σχολικών μονάδων που είχαν χρησιμοποιήσει το δικαίωμα της αποχής σε προηγούμενη απόπειρα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν ούτε σε αυτή, κυρίως λόγω της πεποίθησης ότι θα αποτελούσε πρόδρομο της αξιολόγησης και της διαφωνίας απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης που θα ακολουθούσε. Την κατάσταση αυτή, όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, δεν διαχειρίστηκαν με ψυχραιμία διευθυντές σχολείων, με συνέπεια να δημιουργηθεί ένα ιδιαίτερα αρνητικό κλίμα άγχους πολύ μακριά από την πραγματική ουσία της έννοιας της αυτοαξιολόγησης.

«Το 2014-2015 ξεκίνησε η αξιολόγηση, βέβαια όλοι την είχανε δει τότε με πολύ αρνητικό:: χαρακτήρα ε: διότι και εγώ πιστεύω ε:: ότι γίνεται ουσιαστικά για να κλείσουνε μονάδες (.) ε: να απολυθεί κόσμος και να μειωθεί ουσιαστικά το προσωπικό. Σίγουρα στις κτιριακές το ότι ίσως να αναβαθμιζόταν κάτι, δεν ξέρω αυτό, ούτως ή άλλως δεν εξελίχτηκε αυτό. Ε:: στην αρχή με διάφορες διαμαρτυρίες απεργίες και αυτά δεν είχανε ξεκινήσει, αργότερα ξεκίνησε, ήταν υποχρεωτικό νομίζω στάλθηκε ως υποχρεωτικό από τους Διευθυντές να το ξεκινήσουν και ο καθένας είχε οριστεί σε κάποιο κτιριακό.»

«Ε:: την κάναμε τελικά την αυτοαξιολόγηση. Με την ε::: με πολύ σκεπτικισμό βέβαια το αντιμετώπισαμε, με πολύ σκεπτικισμό, γιατί θεωρούμε ότι ξεκινάμε ε: από πράγματα τα οποία ε:: δεν άπτονται των υποχρεώσεων του υπουργείου και γενικότερα της πολιτείας απέναντι στην εκπαίδευση αλλά προσπαθούν να ελέγξουν και να επιβαρύνουν περισσότερο ε:: τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να προσφέρουν ε: και τις αντίστοιχες διευκολύνσεις που χρειάζονται.»

«Η εμπειρία μου απ' αυτή τη συμμετοχή(.) ε:: ήταν σκιασμένη από την πολύ έντονη παρουσία και προσωπικότητα της διευθύντριάς μου τότε, η οποία είχε πάρα πολύ άγχος ε:: μην τυχόν και κάτι δεν πάει:: έτσι όπως έπρεπε, μην τυχόν και κάτι πάει στραβά και το σχολείο:: ε::: δεν ε:: ανταπεξέλθει σε όλο αυτό το κομμάτι στο οποίο είχε κληθεί να παρουσιάσει ας πούμε, αυτό το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης της δομής ε και κατά συνέπεια αμαυρωθεί το όνομά της ως διευθύντρια (.) Την ενδιέφερε πάρα πολύ ότι γινόταν στο σχολείο, γινόταν όλα

έτσι όπως πρέπει να πάνε, να ανταπεξέλθει το σχολείο απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία (.) και η ίδια ως διευθύντρια να είναι πλήρως ε:: καλυμμένη ε: ότι το προσωπικό, ότι ο σύλλογος έφερε εις πέρας όλη αυτή τη διαδικασία (.) Ένιωθα πάρα πολύ έντονα το άγχος και την πίεση για την διεξαγωγή όλης αυτής της διαδικασίας που πραγματικά με επιβάρυνε πάρα πολύ ψυχολογικά, μου δημιουργούσε πολύ μεγάλο στρες και: ένιωθα ότι δεν γίνεται μόνο και μόνο για να αυτοαξιολογηθεί η δομή και να δούμε ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά: ε: τμήματα τα οποία θα πρέπει να τα βελτιώσουμε, αλλά ένιωθα ότι έπρεπε να φανεί, όλα να φανούν τέλεια ώστε ε:: να πάρουμε μια πολύ θετική κρίση και μέσα από αυτό να κριθεί και η διευθύντρια θετικά ως ε:: ας το πούμε ε πρόσωπο το οποίο διεξάγει όλη αυτή τη διαδικασία μέσω του συλλόγου (.) Αυτό ένιωθα.»

5.3.2. Συμμετοχή στις ομάδες έρευνας

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες έρευνας παρά τις θετικές προοπτικές της ως αφορμή συστηματικότερης συνεργασίας δεν λειτούργησε εν πολλοίς με ουσιαστικό τρόπο για ποικίλους λόγους.

Η διαδικασία αυτή της αυτοαξιολόγησης πιστεύεται από μερίδα των εκπαιδευτικών ότι δύναται να έχει θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία του σχολείου συμβάλλοντας στην καθιέρωση διαδικασιών συλλογικού στοχασμού για τα σχολικά ζητήματα και στη συμμετοχική αντιμετώπιση ελλείψεων. Υπάρχει, όμως, και η άποψη που αμφισβητεί τη χρησιμότητα της διαδικασίας αυτής, υποστηρίζοντας ότι η συμμετοχή στις ομάδες δεν καθίσταται αναγκαία προκειμένου να διεξάγονται συναντήσεις του προσωπικού των μονάδων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, καθώς θεωρείται ότι σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία αυτή προϋπάρχει. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι παρά την διεξαγωγή συνελεύσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δεν μπορούμε να μιλάμε για την ύπαρξη ουσιαστικής συνεργασίας εντός του σχολείου, καθώς αυτό φαίνεται να διαφοροποιείται ανά μονάδα.

Αναφορικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή στις ομάδες έρευνας είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι πραγματοποιήθηκε σε αρκετές σχολικές μονάδες μέσα σε ένα κλίμα σύγχυσης, διχασμού και πίεσης χρόνου. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε ότι υπήρξε αναβολή των εργασιών λόγω της ασάφειας αρκετών σημείων τους και της πεποίθησης των εκπαιδευτικών ότι ενδεχομένως η

διαδικασία δεν θα εφαρμοζόταν τελικά. Ο καθορισμός των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών και η κατανομή των αρμοδιοτήτων σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε από τον διευθυντή της μονάδας, γεγονός το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις δυσαρέστησε τους εκπαιδευτικούς. Σε άλλες όμως περιπτώσεις δόθηκε μεγαλύτερη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις ομάδες στις οποίες θα συνεργάζονταν. Σε σχέση με τη συνεργασία, χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως επιφανειακή και έγινε λόγος για απουσία ομαδικότητας και ανάληψη ατομικών τελικά αρμοδιοτήτων από τα μέλη των ομάδων. Συγχρόνως, αναφέρθηκε η ανάπτυξη ανταγωνισμού κατά τη διαδικασία αυτή. Επιπλέον, η διαδικασία χαρακτηρίστηκε επιφανειακή καθώς σε πολλές περιπτώσεις έμεινε στην απλή καταγραφή κτηριακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου η οποία αφενός θεωρήθηκε ανούσια από τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου δεν οδήγησε σε αντιμετώπιση των προβλημάτων που καταγράφηκαν.

Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι συνθήκες συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση δυσχέραναν το κλίμα συνεργασίας, γεγονός το οποίο συντέλεσε στην απουσία σαφούς στοχοθεσίας και νοήματος της διαδικασίας για τα πρόσωπα που καλούνταν να την εφαρμόσουν. Επίσης, ο τρόπος εφαρμογής της διαδικασίας και το κλίμα δυσπιστίας και δυσαρέσκειας που τον ακολούθησε λειτούργησε ως προκατάληψη για τους εκπαιδευτικούς απέναντι στη διαδικασία και τους εμπλεκόμενους φορείς, οι οποίοι με τη στάση τους σε ένα βαθμό επιβεβαίωσαν τις υπάρχουσες προκαταλήψεις σχετικά με το επιφανειακό της διαδικασίας.

«Φτάσαμε σε ένα σημείο (.) μια εβδομάδα πριν αρχίσουμε να κάνουμε δουλειά, τρεις μέρες, δύο μέρες δηλαδή και την τελευταία στιγμή κάποιος ας πούμε (..) δεν ε δεν το είχανε κάνει και τρέχανε:: τρέχαμε ας πούμε όλοι μαζί την τελευταία στιγμή.»

«[...]το ανούσιο του πράγματος ήταν ότι εμείς κάναμε (..) στην αρχή μια καταγραφή της σχολικής μονάδας είτε σε υλικό (.) είτε ας πούμε σε:: έμφυχο ε: υλικό ας πούμε όπως είναι οι μαθητές και λοιπά, αλλά το κυριότερο είναι κάναμε, εγώ τουλάχιστον στην ομάδα μου, κάναμε μια καταγραφή των χώρων. Τετραγωνικά και λοιπά:, κάτι σχέδια (.) Δες και ήμασταν αρχιτέκτονες ας πούμε.»

«Αυτό που μου έμεινε είναι η φαγωμάρα. Η σύγκρουση και η αναστάτωση (.) Τίποτα. [...] Ναι, γράψαμε σαχλαμάρες, σαχλαμάρες αλήθεια σου λέω και αυτά, τίποτα άλλο. Τίποτα ουσιαστικό (.) Τυπικά το κάναμε (.) αλλά: με μεγάλη αδιαφορία.»

5.3.3. Αξιολόγηση ομοτέχνων

Η αξιολόγηση των ομοτέχνων αποτελεί μια διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην οποία δεν προχώρησαν τα σχολεία με αποτέλεσμα οι απόψεις των εκπαιδευτικών να βασίζονται στις αντιλήψεις τους για τη διαδικασία αυτή και όχι στην εμπειρία. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα αυτό εκφράζει τη δυσκολία τους να οπτικοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί. Σε κάθε περίπτωση, αναφέρουν τη δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Κατά τα λεγόμενα τους, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την εφαρμογή της συγκεκριμένης διαδικασίας με τη μορφή της βαθμολόγησης και της αξιολόγησης. Επίσης, δηλώνουν αρνητικοί ως προς τη δημοσιοποίηση των στοιχείων που θα προκύψουν και επιθυμούν τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στον φόβο ύπαρξης μισθολογικών επιπτώσεων με βάση τα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προβληματισμούς με την επάρκεια των συναδέλφων τους ως φορέων αξιολόγησης και θεωρούν ότι η ενδεχόμενη διάσταση απόψεων με ορισμένους ομοτέχνους μπορεί να αποβεί αρνητική για τη διαδικασία. Η εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων αποτελεί σημείο διχασμού των απόψεων, καθώς αφενός οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν μία καθοδήγηση από πρόσωπα που θεωρούν ικανά να τους συμβουλευθούν και αφετέρου επιδιώκουν την αποφυγή του ελέγχου με τη μορφή του περιορισμού της ελευθερίας τους. Ακόμη, ως εμπόδιο αναφέρεται και η διατάραξη της τάξης κατά την μαθησιακή διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση των ομοτέχνων θεωρείται ένα δύσκολο έργο το οποίο προσκρούει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σε παράγοντες όπως η απουσία κουλτούρας εξωστρέφειας, η δυσχέρεια στην διαμόρφωση των δεικτών και στην έλλειψη χρόνου. Ακόμη, η φάση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών δείχνει να αποτελεί ένα εμπόδιο, καθώς σύμφωνα με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και περισσότερων χρόνων προϋπηρεσίας, η διαδικασία αυτή πιθανόν να μπορεί να εφαρμοστεί ευκολότερα από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Επιπρόσθετα, τίθενται

προβληματισμοί για τους σκοπούς της διαδικασίας αυτής και για την ουσία και την ωφέλειά της για τη σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας ως συνεργασίας η οποία θα πραγματοποιείται εντός των ορίων της σχολικής μονάδας. Μάλιστα εκφράστηκε η άποψη ότι η συνεργασία αυτή και τα αποτελέσματά της να περιορίζεται στην εμπλοκή δύο μόνον εκπαιδευτικών κάθε φορά. Ακόμη, θεωρείται ωφέλιμη διαδικασία με τη μορφή της ανατροφοδότησης, της ανταλλαγής εμπειριών και πρακτικών και της καλοπροαίρετης κριτικής. Τα στοιχεία αυτά συντείνουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην αυτοβελτίωση και στην αύξηση της αποδοτικότητας του έργου τους. Σημαντική για τους εκπαιδευτικούς καθίσταται η διασφάλιση της αντικειμενικότητας σε συνδυασμό με την ύπαρξη κάποιας καθοδήγησης. Ως κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας θεωρείται η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών και ωρίμανσης προς αυτή την κατεύθυνση.

«Πολύ αρνητικά (.) E: θα έβλεπα θετικά την ε:: παρακολούθηση του μαθήματός μου (.) από έναν ή:: περισσότερους συναδέλφους αλλά:: χωρίς να κατατεθούν αυτά τα στοιχεία πουθενά έξω από μας. E: να ζητήσω ή να μου ζητήσει κάποιος συνάδελφος να παρακολουθήσω το μάθημά του ώστε σαν ένας τρίτος παρατηρητής να: μπορέσω να:: τον ανατροφοδοτήσω με πληροφορίες που ίσως αφορούν τη διδασκαλία του θα το έκανα πολύ ευχάριστα (.) και: θα μπορούσα να το ζητήσω κι εγώ από συναδέλφους μου (.) Αλλά οτιδήποτε συμβεί και οτιδήποτε κρίνουμε θα ήθελα να μείνει μετά μεταξύ μας (.) Δηλαδή εγώ που θα το ζητήσω, να χρησιμοποιήσω αυτές τις πληροφορίες επειδή μου χρειάζονται. Γιατί άλλωστε γι' αυτό θα το είχα ζητήσει κιόλας, ώστε να γίνω καλύτερη: στη δουλειά μου. Αλλά όχι να βγουν αυτές οι πληροφορίες εκτός.»

«E:: δεν θα έχω μεγάλο πρόβλημα.εγώ έχω εμπειρία από παράλληλη στήριξη και ενώ στην αρχή:: το φοβόμουν, είχα τους ενδοιασμούς, τις επιφυλάξεις μου ε:: είδα ότι λειτούργησε πολύ θετικά για το παιδί για το οποίο ήτανε αλλά και σε μένα και στο σύνολο της τάξης και δεν έχω πρόβλημα (.) τώρα από εκεί και πέρα πάλι είναι θέμα ωριμότητας προσωπικότητας το πώς θα γίνει, το πώς θα ειπωθεί, η χρονολογία ο τρόπος. Νομίζω ότι δεν θα έχω μεγάλο πρόβλημα. Είμαι έτοιμη τώρα να αντιμετωπίσω και το αρνητικό και να το αξιοποιήσω προς όφελος.»

5.3.4. Σχέδια και έρευνα δράσης

Σε σχέση με το σχεδιασμό λύσεων για τα προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης αυτή εκλαμβάνεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί την ολοκλήρωση της διαδικασίας και την εκπλήρωση των αρχικών της σκοπών της βελτίωσης, δηλαδή του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που θεωρητικά διάκινται θετικά προς αυτήν, δεν διαθέτουν εμπειρίες από την εφαρμογή τους εντός του σχολείου και δεν επικέντρωσαν το λόγο τους σε αυτήν.

Κατά τα λεγόμενα των ερωτώμενων, ο σχεδιασμός λύσεων είναι υπαρκτός στις σχολικές μονάδες σε περιπτώσεις πρωτοβουλιών και προγραμμάτων, αλλά και μέσα από την προσπάθεια επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων του σχολείου. Όμως, οι πρωτοβουλίες αυτές περιορίζονται σε εμβέλεια. Εντός της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός λύσεων για προβλήματα και ελλείψεις που εντοπίστηκαν. Ωστόσο, η απουσία οικονομικών πόρων περιόρισε αφενός τον σχεδιασμό δράσεων και αφετέρου την εφαρμογή λύσεων. Ο σχεδιασμός βασίστηκε κυρίως στο κριτήριο της ευχέρειας επίλυσης, παρά στη σημασία των προβλημάτων και η εφαρμογή των λύσεων έλαβε υποτυπώδη χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να αναιρεθεί η ουσία της προσπάθειας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, δεν ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους. Κατά συνέπεια, τα εμπόδια στην υλοποίηση των σχεδίων δράσης και η ασυνέχεια της όλης διαδικασίας λειτούργησε αρνητικά ως προς το γενικό σκοπό της βελτίωσης.

Όλη η διαδικασία φαίνεται να λειτούργησε θετικά για τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο του προβληματισμού για τις ελλείψεις του σχολείου τους. Εν τέλει, οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στη χρησιμότητα των σχεδίων δράσης εφόσον υπάρχουν ουσιαστικές λύσεις και μοναδικό σκοπό το όφελος των μαθητών. Παρόλα αυτά, το αρνητικό κλίμα που όπως προαναφέρθηκε πλαισίωσε όλη τη διαδικασία, λειτούργησε ανασταλτικά και σε αυτή την περίπτωση, δημιουργώντας στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα υποτίμησης προς το πρόσωπό τους.

«Το σχέδιο δράσης αυτό (.) θεωρώ ότι υιοθετήθηκε ως η πιο εύκολη, η πιο βατή λύση (.) δηλαδή μια λύση ανάγκης. Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε άλλο. Ας κάνουμε τουλάχιστον αυτό. Ας έχουμε να παρουσιάσουμε (.) έτσι να το πω τυπικά κι εμείς κάποιο έργο. Ότι από αυτή την ιστορία βγήκε μια

απόφαση να κάνουμε αυτό. Στην πράξη δεν άλλαξε τίποτα. Στην καθημερινότητά μας (.) ε:: και για τα παιδιά και για μας δεν άλλαξε απολύτως τίποτα.»

«Θα το έβλεπα θετικά εαν τα προβλήματα βεβαίως βρίσκανε λύση. Αυτό θα προϋπέθετε (.) πρώτον τη στήριξη της πολιτείας όπως είπαμε πριν γιατί αρκετά από αυτά τα προβλήματα είναι ε:: είναι πρακτικά, είναι και οικονομικά δηλαδή (.) Θα άλλαζε πολύ η διδακτική μας πράξη εάν μπορούσαν να εγκατασταθούν προτζέκτορες σε όλες τις τάξεις ας πούμε (.) Αυτό όμως προϋποθέτει ένα κονδύλιο. Εάν μπορούσε να μου διασφαλίσει η πολιτεία ότι όταν εγώ της δηλώσω ότι δεν έχω τον προτζέκτορα θα μπει (.) τότε ναι, βεβαίως θα το έβλεπα πάρα πολύ θετικά.»

5.3.5. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα λεγόμενά τους σχετικά με την επιμόρφωση αναφέρουν ως προαπαιτούμενα την ύπαρξη χρόνου, την οργάνωσή της και τη συγκεκριμενοποίηση των σκοπών της. Ακόμη, εκφράζεται ως αναγκαιότητα το ουσιαστικό περιεχόμενο των επιμορφώσεων με όσο το δυνατό περισσότερο πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα, ώστε να αποτελεί έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς και συγχρόνως να δύναται να αποτελέσει αντικείμενο εφαρμογής από τους ίδιους. Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την απογοήτευσή τους από την παρακολούθηση επιμορφώσεων και σεμιναρίων και δείχνουν να αποφεύγουν πλέον την παρακολούθησή τους, γεγονός το οποίο δείχνει να σχετίζεται με τη φάση της επαγγελματικής εξέλιξης στην οποία βρίσκονται.

Αναφορικά με την υπάρχουσα ενδοσχολική επιμόρφωση, εκφράζεται η άποψη ότι είναι υπαρκτή και χωρίς την αυτοαξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να την παρακολουθούν όποτε συμβαίνει. Ωστόσο, την άποψη αυτή δεν συμμερίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς συναντάται και η αντίθετη άποψη η οποία παρουσιάζει την υπάρχουσα επιμόρφωση ως μη υπαρκτή, μη ουσιαστική και μη συστηματική. Ακόμη, επισημαίνεται ότι οι φορείς επιμόρφωσης είναι μικροί σε αριθμό σε σχέση με τις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα αυτές να μην επαρκούν.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μέρος της αυτοαξιολόγησης θεωρείται, σύμφωνα με απόψεις των εκπαιδευτικών, δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Συναντώνται όμως και θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς το ζήτημα αυτό κατά τις οποίες

η συστηματοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης μέσα από την αυτοαξιολόγηση δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όπως η διαπίστωση των επιμορφωτικών αναγκών και η συστηματική διαχείρισή τους από τους φορείς. Η εφαρμογή συχνότερων ενδοσχολικών επιμορφώσεων κατά τους εκπαιδευτικούς είναι προτιμότερο να εισαχθεί σταδιακά και να ενταχθεί στο υπάρχον ωράριό τους με την παράλληλη ορθή διαχείριση του χρόνου.

«Στο σύνολό της η ενδοσχολική επιμόρφωση αναμένεται να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ασφάλειας, να εντείνει την παραγωγικότητά τους και να απαντά στις υπάρχουσες ανάγκες τους. Παρόλα αυτά κατά μία άποψη, η ωφέλεια των επιμορφώσεων αυτών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σε κάθε περίπτωση δεδομένη.

«Οι σχολικοί σύμβουλοι προσπαθούν να κάνουν κάτι με τις ε::: (.). Με τα σεμινάρια που οργανώνουνε:::, με τις ε: συναντήσεις που οργανώνουνε, συζητήσεις κλπ, προσπαθούν να κάνουν κάτι αλλά είναι ε::: ένας άνθρωπος όταν έχει ε::: έναν μεγάλο αριθμό σχολείων στην ευθύνη του, είναι λίγο βεβιασμένα τα πράγματα. Δεν έχουμε το χρόνο να δουλευτεί να να αφομοιωθεί. Ε::: μέσα σε λίγες ώρες ας πούμε όταν είσαι, φεύγεις δηλαδή 12 η ώρα από το σχολείο και να πας να κάτσεις 2 ή 3 ώρες εκεί να ακούσεις κάποιον να μιλάει, δεν προλαβαίνεις να έχεις αλληλεπίδραση (.). Είναι πολύ λίγο. Έτσι; μια οργανωμένη επιμόρφωση είτε ενδοσχολική είτε σε κάποιο κέντρο όπως ήτανε παλιά τα ΠΕΚ ξέρω εγώ τα οποία υπάρχουνε και τώρα (.). αλλά επικεντρώνονται περισσότερο στους νεοδιόριστους. Λοιπόν, νομίζω ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικό.»

5.3.6. Πρόσωπα που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση

Λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν στην ενότητα των προσώπων που θα συμμετείχαν ενδεχομένως στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο σύλλογος διδασκόντων, ο σχολικός σύμβουλος και εξωτερικοί επαγγελματίες ως υποβοηθητικό προσωπικό. Παράλληλα, ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για ενδεχόμενη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών σε μια τέτοια διαδικασία.

Σύλλογος διδασκόντων

Ο σύλλογος των διδασκόντων αποτελεί το βασικό όργανο που εμπλέκεται στην εσωτερική αξιολόγηση. Ουσιαστικά, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς τον πυρήνα της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και του σχεδιασμού δράσεων για την επίλυση των ζητημάτων της σχολικής μονάδας. Δύναται να χαρακτηριστεί ως το επίκεντρο της διαδικασίας και αναλαμβάνει, ως επί το πλείστον, την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται. Επιπλέον, υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα ήταν ωφέλιμο να υποστηριχθεί από την συμμετοχή εν ενεργεία εκπαιδευτικών-μελών του συλλόγου διδασκόντων που διαθέτουν άμεση επαφή με τα σχολικά ζητήματα και γνωρίζουν εκ των έσω τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Διευθυντής

Ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αλλά και εντός της σχολικής μονάδας, εν γένει, θεωρείται αρκετά σημαντικός, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Όπως έγινε φανερό και από την συμμετοχή των σχολικών μονάδων στην αυτοαξιολόγηση και την εφαρμογή της, ο ρόλος του διευθυντή χαρακτηρίζεται σε ένα βαθμό καθοριστικός για την έκβασή της.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι σημαντικό να συντονίζει τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου, φροντίζοντας για την ομαλή συνεργασία εντός αυτού. Η συνεργασία του ίδιου με τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται ως αναγκαιότητα και, συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διατηρεί μια ανθρώπινη προσωπική σχέση μαζί τους. Ακόμη, θεωρείται σημαντικό να επιδιώκει την διατήρηση των ισορροπιών, να εμπνέει, να ενημερώνει και να φροντίζει για την επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται και βρίσκονται στις αρμοδιότητές του.

Όσον αφορά την ιδιότητα του διευθυντή ως αξιολογητή, αυτή δεν είναι ωφέλιμο να αντιμετωπίζεται από τον ίδιο ως ευκαιρία ισχυροποίησης του ρόλου και της θέσης του, όπως σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτή τη κατεύθυνση, είναι απαραίτητο να δημιουργεί ένα κλίμα που δεν θα χαρακτηρίζεται από πίεση και παρεμβατισμό, αλλά από οργάνωση και φροντίδα για τη διασφάλιση της αυτονομίας και συνοχής του συλλόγου διδασκόντων. Κατά τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναλάβει ο διευθυντής το ρόλο του αξιολογητή, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί ένα σύνολο μεταβολών σε όλο το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, ώστε να θεσμοθετηθεί μια μορφή αξιολόγησης που να υπηρετείται από όλους. Ακόμη, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προβληματίζονται ως προς την ιδιότητα του διευθυντή ως αξιολογητή, αναφέροντας ζητήματα υποκειμενικότητας και

περιεχομένου των δεικτών αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητική άποψη για την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή και υπάρχει η άποψη περιορισμού του ρόλου του διευθυντή ως αξιολογητή στην αξιολόγηση διοικητικών θεμάτων.

«[...]Ο διευθυντής ήταν ένας άνθρωπος ο οποίος ήταν εξαιρετικά ε:: αποφασισμένος να κάνει αυτό το μέτρο, ° εκείνος ο συγκεκριμένος διευθυντής °. Αποδείχθηκε τελικά ότι δεν τον ενδιέφερε τόσο πολύ, απλά δεν ήθελε να φανεί ότι δεν ε:: συνεργάζεται με αυτούς ε:: που έδωσαν την εντολή να γίνει. Ήθελε δηλαδή να είναι ένας τυπικά σωστός στη δουλειά του και την εφάρμοσε και την εφάρμοσε με τέτοιο τρόπο χωρίς δηλαδή δημοκρατικά: μέσα. Είπε «Εσύ κι εσύ θα κάνετε αυτό...». Ορισε δηλαδή ομάδες αυτός (.) Τώρα το τι έκανε η κάθε ομάδα δεν το ξέρω. Εγώ επειδή και τότε ήμουν υποδιευθυντής συνεργάστηκα μαζί του. Δεν κάναμε... Εμείς θα παίρναμε υποτίθεται τις εργασίες των ομάδων και θα τις γράφαμε ε: (.) θα καταγράφαμε τέλος πάντων το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης, όμως δε φτάσαμε σ' εκείνο το σημείο γιατί όπως είπαμε δεν λάβαμε μέρος.»

«Ο διευθυντής, αν εγώ είμαι μαζί του ας πούμε: ε: καλά, δεν φέρνω προβλήματα, δεν...(.) Υπάρχουν διευθυντές και διευθυντές (.) Μπορεί κάποιος διευθυντής να μη με συμπαθούσε, να μην τον συμπαθούσα κι εκεί πέρα να είχε την εξουσία. Και τότε ήμουν σε σχολείο αλλά δεν ήμουνα εδώ και είχα τέτοια περίπτωση. Κι έλεγα. Αυτός ο άνθρωπος θα με αξιολογήσει; Μα δεν θα δει εγώ πώς είμαι. Θα κρίνει από το αν πάω ας πούμε αντίθετα στις απόψεις του ή αν είμαι:, έτσι: πώς να το πω..., κάποιοι έχουν ας πούμε την οικειότητα να είναι κοντά ή να έχουν μία άλλη σχέση να:: ή να λένε αυτό που είναι αρεστό στους διευθυντές ή στους συμβούλους. Κι επειδή γενικά η Ελλάδα δε μας δίνει (.) τέτοια (.) σιγουριά ότι οι αξιολογητές, οι όποιοι αξιολογητές σε οποιοδήποτε επίπεδο είναι, είτε είναι καθηγητές, είτε είναι διευθυντές, είτε είναι σύμβουλοι, είτε είναι οτιδήποτε, δεν υπάρχει αζιοκρατία. Δεν θα γινόταν δηλαδή με βάση την αξία (.) Θα γινόταν με βάση το τι συμφέρει, με κομματικά, με οτιδήποτε άλλο.»

«Εγώ είμαι γενικά υπέρ με την έννοια ότι η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο που δίνει την α::, δίνει την αδυνατότητα να προγραμματίσεις, να βάλεις στόχους και

να δεις ένα αποτέλεσμα.(.) Με αυτήν την έννοια και η αξιολόγηση από την πλευρά του διευθυντή όσο αφορά: το διοικητικό κομμάτι, την εικόνα του εκπαιδευτικού μέσα στην μονάδα, φαντάζομαι είναι, όχι φαντάζομαι, είναι στις αρμοδιότητές του. Νομίζω ότι θα είναι: σωστή (.) Αυτό μας κάνει και λίγο πιο συγκρατημένους, πιο υπεύθυνους, πιο, δεν είναι κακό αρκεί να μην υπάρχουνε προσωπικά θέματα και προκαταλήψεις. Να είναι δηλαδή η άποψη του σωστή και αντικειμενική έτσι; γιατί πολλές φορές και στον επαγγελματικό χώρο έχουμε και τις συμπάθειες, έχουμε:: και τις αντιπάθειες και όλα αυτά και να είναι ανοιχτός να αξιολογήσει, ανοιχτός εννοώ από το σύστημα, να αξιολογήσει όσους χρειάζεται, όσους νομίζει αυτός ότι είναι καλοί να τους αξιολογήσει με, καλά, όχι, να μην υπάρχει το ποσοστό γιατί κάποια στιγμή είχαμε ακούσει και για το ποσοστό και τα λοιπά, αυτό δεν έχει νόημα, π σημαίνει;»

Άλλα βοηθητικά πρόσωπα

Σε σχέση με τα εξωτερικά πρόσωπα που θα μπορούσαν να υποβοηθούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία επιφυλακτικότητα ως προς τον βαθμό παρέμβασής τους διευκρινίζοντας ότι ο ρόλος τους θα είναι καθαρά υποστηρικτικός. Παρόλο που θεωρείται από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι είναι δύσκολο να εμπλακούν άλλα πρόσωπα στην αυτοαξιολόγηση, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η ανάγκη τους για υποστήριξη από επαγγελματίες εκτός της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, ως πρόσωπο που μπορεί να παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση, αναφέρεται ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος λαμβάνει ρόλο κριτικού φίλου. Επιπλέον, αναφέρεται η πιθανότητα ανάληψης βοηθητικού ρόλου από πρόσωπα που προέρχονται από τον χώρο του πανεπιστημίου και της έρευνας. Όσον αφορά την δυνατότητα αυτή, εκφράζεται τόσο η άποψη της επιθυμίας υλοποίησής της, όσο και η άποψη ότι τα πρόσωπα αυτά δεν δύνανται να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια καθώς απέχουν από τον χώρο του σχολείου. Το σημείο αυτό, εκφράζεται και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη επαγγελματιών υπεύθυνων για τη σχολική μονάδα, όπως ψυχολόγων, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων.

«Εγώ νομίζω: οι ειδικοί (.) Δηλαδή περισσότερο αυτό (.) Κυρίως στο θέμα αυτό που προανέφερα, στην ειδική αγωγή, θα ήθελα πάρα πολύ οι ειδικοί αν μπορούσαν να επισκεφτούν το σχολείο μας και να μας ενημερώσουν (.) Και: εντάξει και πιο εξειδικευμένα σεμινάρια (.) Διαρκείας (.) Θα με ενδιέφερε πάρα πολύ.»

Γονείς και μαθητές

Το ζήτημα της συμμετοχής των γονέων και μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, καθώς σε πρώτο στάδιο φαίνεται να απέχει από τη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα, η συμμετοχή των γονέων αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα δυσκολότερο εγχείρημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών τα οποία διαθέτουν τον εύπλαστο χαρακτήρα της ηλικίας τους.

Ένα σημαντικό θέμα που τίγεται από τους εκπαιδευτικούς, καθίσταται η διατήρηση και η διαμόρφωση ορίων σε σχέση με τους γονείς. Η συμβολή των γονέων σε μια τέτοια διαδικασία θεωρείται σημαντική, αλλά ο ρόλος των γονέων ως αξιολογητών ενέχει προβληματισμούς. Ένας εξ αυτών αποτελεί η υποκειμενικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τις κρίσεις τους. Ακόμη, μια τέτοια εξουσία στα χέρια των γονέων πιθανόν να επιφέρει προβλήματα και συγκρούσεις. Επιπλέον, αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ότι οι γονείς απέχουν από τη σχολική πραγματικότητα, γεγονός το οποίο θέτει υπό αμφισβήτηση τις εκτιμήσεις τους. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τις ευθύνες των γονέων και περιγράφουν το ρόλο τους στην αυτοαξιολόγηση ως υποστηρικτικό χαρακτηρίζοντάς τους συμμετόχους στη διαδικασία. Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, γίνεται λόγος για το ζήτημα της διατήρησης των ισορροπιών σε σχέση με το ρόλο τους.

«- Ο γονιός δεν θα μπορούσε να συμμετέχει σε μια τέτοια διαδικασία;

- Ωχ Παναγία μου μην ανοίγουμε αυτούς τους ασκούς, ωχ Παναγία μου, Παναγία μου. Κατά τη γνώμη μου ναι. Αλλά η αξιολόγηση προϋποθέτει ανθρώπους ώριμους, καλλιεργημένους και με παιδεία και δυστυχώς (.) δεν είμαστε έτσι. μπαίνουν προσωπικά συμφέροντα όταν μπαίνει μέσα αυτό ακόμα και στους γονείς (.) Αν κάποιος γονιός θεωρήσει, το έχω δει ότι το παιδί του εδώ αδικήθηκε έναντι κάποιου άλλου, νομίζω και έρθει η ώρα να αξιολογήσει τον δάσκαλο ή τη δασκάλα, θα βγάλει το προσωπικό του. Δεν είμαστε

μαθημένοι για τέτοιο πράγμα. Δεν ξέρω τι πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτό. Είναι φοβερά απογοητευτικό.»

«Τους μαθητές τους πλάθεις (..) Τους καθοδηγείς (.) Αν τους δώσεις τους στόχους και τους πεις γιατί κάνεις κάτι, ναι. Ως ένα σημείο ναι τους φέρνεις (.) Με όλους δεν έχεις το ίδιο αποτέλεσμα αλλά όλους μπορείς να τους φέρεις σε μια, στο να κατανοήσουν και να γίνουν ως ένα βαθμό συνεργάσιμοι τουλάχιστον.»

5.3.7. Εμπόδια στην εφαρμογή

Οι διαδικασίες εισαγωγής και διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να συνάντησαν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ορισμένα εμπόδια, τα οποία αποτέλεσαν παράγοντες δυσχερειών και εμφάνισης ποικίλων ζητημάτων κατά την εφαρμογή τους.

Μία συνθήκη, η οποία συνέβαλλε στην παρακώλυση της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, καθίσταται η ύπαρξη δυσπιστίας – καχυποψίας της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην πολιτεία ως φορέα και στους σκοπούς της. Ακόμη, ο τρόπος των προσπαθειών εισαγωγής της εσωτερικής αξιολόγησης προέβαλλε στα μάτια των εκπαιδευτικών την ανικανότητα της πολιτείας να αναλάβει και να οργανώσει μια τέτοια διαδικασία. Ως σκοπός της αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκε όχι η επιδίωξη της βελτίωσης του σχολείου και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά η υποβάθμισή τους. Επιπλέον, εκφράστηκαν αμφιβολίες για τον τρόπο εκμετάλλευσης των στοιχείων που θα προέκυπταν από την διαδικασία και για το κατά πόσο η αυτοαξιολόγηση θα πραγματοποιούνταν προς όφελος άλλων προσώπων πέραν της σχολικής μονάδας και των μαθητών ως τελικών αποδεκτών των μεταβολών σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την απουσία του σεβασμού προς το πρόσωπό τους, καθώς δεν ζητήθηκε η συναίνεση και η άποψή τους για τη διαδικασία. Συγχρόνως, εξέλαβαν τη συμμετοχή στις διεργασίες της αυτοαξιολόγησης ως μία επιπλέον επιβάρυνση στο πρόγραμμά τους, γεγονός που κατέδειξε τη μη κατανόηση της έλλειψης χρόνου που αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες. Στο πλαίσιο αυτό, βίωσαν μια αδιαφορία της πολιτείας προς το σχολείο και μια αμφισβήτηση του ρόλου τους και των δικών τους δεξιοτήτων για την ουσιαστική συμβολή σε μια τέτοια διαδικασία.

Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης συνέπεσε χρονικά με την εισαγωγή των κρίσεων διευθυντών, ως διαδικασίας επιλογής τους. Το γεγονός αυτό προκάλεσε έναν επιπλέον παράγοντα αστάθειας και συγκρούσεων, ανέκοψε τη διαδικασία και μετέφερε το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας στο νέο ζήτημα που ανέκυψε. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων, η προσθήκη της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών εν μέσω της αυτοαξιολόγησης οδήγησε σε αστάθεια του ρόλου των διευθυντών. Συγκεκριμένα, ενώ διευθυντές των σχολικών μονάδων φάνηκε να εκμεταλλεύονται μέσω παρεμβατικών κινήσεων την ενίσχυση του ρόλου τους ως συντονιστών και εν δυνάμει αξιολογητών εντός της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, μετέβαλλαν την συμπεριφορά τους άρδην με την εισαγωγή των κρίσεων των διευθυντών. Η αστάθεια αυτή συντέλεσε στη διατάραξη των ισορροπιών του ρόλου του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς και συνέβαλλε στην ακόμη μεγαλύτερη αμφισβήτηση των κινήτρων των διευθυντών για τη συνολική ωφέλεια της σχολικής μονάδας.

Ένα επιπλέον εμπόδιο που αναφέρεται, αποτελεί η υπάρχουσα νοοτροπία – κουλτούρα που κυριαρχεί στις σχολικές μονάδες και στην εκπαιδευτική κοινότητα εν γένει. Λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, στοιχεία της διαμορφωμένης μεταξύ τους κουλτούρας που λειτουργούν ως εμπόδιο στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, είναι η τάση απομάκρυνσης από κάθε μορφή αξιολόγησης παρά την αναγνώριση της αξίας της και η δυσκολία στη υιοθέτηση μεταβολών. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με την ύπαρξη πρότερων αναπαραστάσεων και εμπειριών για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα ίδια. Επιπλέον, η απουσία εμπειρίας σε τέτοιες διαδικασίες, η συνήθεια και η απουσία καλλιέργειας σε σχέση με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης αποτελούν επίσης υπαρκτά εμπόδια. Στα ζητήματα προστίθενται και η μη ολοκληρωμένη έρευνα για την αυτοαξιολόγηση στη χώρα μας σε συνδυασμό με την ύπαρξη προκαταλήψεων για την εφαρμογή της. Ακόμη, εκφράζεται η ύπαρξη προβληματισμών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης με τα ζητήματα της υποκειμενικότητας να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Ως επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί η φάση επαγγελματικής εξέλιξης, στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς τα τελικά στάδια φαίνεται να συνοδεύει μια μεγαλύτερη ματαιώση.

Τέλος, ένα εμπόδιο που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων εντός του σχολείου, τα οποία εντάσσονται σε ένα

ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής δυσπραγίας και άλλων προβλημάτων, ζητήματα τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

«[...]είχαμε μετά τις αλλαγές ε: τις αλλαγές διευθυντών με το σύστημα εκείνο το οποίο αποφασίστηκε μετά τις εκλογές ε και άλλαξε εντελώς και στην ουσία σταμάτησε και η αξιολόγηση (.) Και απ' ότι ενημερώθηκα τις τελευταίες μέρες ότι το σύστημα αυτό:: κρίθηκε αντισυνταγματικό και ότι εν μέρει θα: αποσυρθεί ή θα επαναδιαμορφωθεί. Δεν ε εγκρίθηκαν κιόλας οι διευθυντές που εξελέγησαν με το σύστημα αυτό ότι αδικήθηκαν οι προηγούμενοι (.) Δηλαδή και ανεπαρκές ας πούμε εκ των υστέρων κρίθηκε το σύστημα αυτό. Είχε δημιουργηθεί μια πολύ μεγάλη ταραχή να σας πω κιόλας με το σύστημα επιλογής διευθυντών και από ένα σημείο και μετά δεν ασχοληθήκαμε καθόλου με την αξιολόγηση. Ασχοληθήκαμε με το πώς θα γίνει η διαδικασία επιλογής του διευθυντή στο σχολείο. Αφού τελειώσαμε την (.) ε:: (.) Θα σας πω όταν θα μιλήσουμε για τις δομές, την αυτοαξιολόγηση των δομών (.) Μετά ασχοληθήκαμε πάρα πολύ με το κομμάτι αυτό, πως θα επιλεγθεί ο διευθυντής του σχολείου.»

«[...] ωστόσο θεωρώ ότι με τις επικρατούσες συνθήκες είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί χωρίς τελικά να αποδειχθεί μία σε εισαγωγικά «παγίδα» για τον εκπαιδευτικό και για το σχολείο και χωρίς να καταλήξει σε απώλειες.»

«Θεωρήσαμε ε:: δηλαδή ότι θα γινόταν ένα όργανο στα χέρια της πολιτείας υποβάθμισης του εκπαιδευτικού και προσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ιδιωτικοποίηση: περισσότερο.»

«Εγώ: θεώρησα ότι γίνεται για δύο πονηρούς σκοπούς. Το είπα και πριν (.) Τον έναν ανέφερα από αυτούς (.) Ότι θα μπορούσε ίσως να χρησιμοποιηθεί εναντίον και όχι υπέρ του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ακόμη και για υποβάθμιση χρηματοδοτική και μισθολογική του εκπαιδευτικού και χρηματοδοτική του σχολείου (.) Γιατί: ε: γενικά υπήρχε αυτό το κλίμα, το βγείτε προς άγρα πόρων σε ιδιωτικούς χορηγούς (.) Ε: ο άλλος λόγος που θεώρησα ότι έγινε εκ του πονηρού ήταν γιατί νομίζω πως η διεξαγωγή της διαδικασίας χρηματοδοτείται από κάποια προγράμματα, κάποια κονδύλια

Ευρωπαϊκά αν δεν κάνω λάθος και κάθε φορά: ε: που συμβαίνει κάτι τέτοιο υπάρχουν κάποιοι που απορροφούν αυτά τα κονδύλια (.) Σίγουρα δεν ήμασταν εμείς»

«Για παράδειγμα, ξέρουμε όλοι ότι:: το ελληνικό δημόσιο σύστημα απεχθάνεται και σιχάινεται την αξιολόγηση (.) Π.χ. το 1999 καταργήθηκε ο διορισμός με επετηρίδα και προτάθηκε ο διορισμός με εξετάσεις μέσω Α.Σ.Ε.Π. (.) Έχει γίνει καμιά αξιολόγηση για το τι: επίδραση στην εκπαίδευση είχε αυτή η διαδικασία.;(.) Έψαξα να βρω, δε βρήκα τίποτα (.) Το: 2006 η συζήτηση με τα καινούρια τα βιβλία (.) Εκείνα με το συνωστισμό (.)Είμαι κατά του εθνικισμού, αλλά: το αναφέρω σαν παράδειγμα του πόσο πρόχειρα γραμμένα ήτανε. Έγινε καμιά:: ε καμιά αξιολόγηση για το πόσο έχουν ωφελήσει τα καινούρια βιβλία την εκπαίδευση; Στην Ελλάδα όχι.»

«[...]Εγώ νομίζω ότι: γενικά όλα αυτά θέλουνε δουλειά Ε:: θέλουνε να αλλάξουμε σιγά-σιγά προς διάφορες κατευθύνσεις και με πολύ κόπο και χρόνο. Το μόνο που θα πούμε τώρα (.)θα πούμε μεγάλα λόγια, έτσι εξαγγελίες γρήγορα (.) αλλαγές προγραμμάτων. Όλα αυτά που κορυφώνονται μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και μετά πέφτουν και σαν να μην έχει γίνει τίποτα. Δηλαδή η αξιολόγηση πριν 2 χρόνια πού ήτανε; Τώρα πού πήγε; Πού πήγε όλο εκείνο το άγχος (.) όλη εκείνη η πίεση να τα κάνουμε που δημιούργησε εκείνη την αντίδραση (.) γιατί μόνο αντίδραση θα μπορούσε να δημιουργήσει εκείνο το πράγμα ή μια υποχρέωση πώς να το πεις κάτω από πίεση (.) Τι έγιναν εκείνα πού πήγανε; (.) Δεν υπήρχε μια συνέχεια τίποτα. Ξεχάστηκε (.) Κάτι άλλο έρχεται μετά, πάλι υπάρχει μια κορύφωση και αμέσως κάτω τίποτα. Αυτό είναι κάτι που εγώ τουλάχιστον στα τόσα χρόνια της σχολικής ζωής, αυτό έχω δει (.) Σε πολλά πράγματα. Δηλαδή κάθε χρόνο, ανά δύο ή τρία χρόνια κάτι σε κάποιο τομέα συζητιέται ένα θέμα πάρα πολύ και μετά τελείωσε αυτό σαν να μην υπήρξε, σαν να μην έγινε η αξιολόγηση(.) Έτσι δεν είναι;»

5.3.8. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, όπως σχολιάστηκαν μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίστηκαν από την απουσία ουσιώδους περιεχομένου και σε αρκετές περιπτώσεις η μη ολοκλήρωση της διαδικασίας οδήγησε στην απουσία

αξιόλογων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, όπως έγινε φανερό, από τη διαδικασία έλειψε η συνέχεια, η διάρκεια και η ένταξή της σε ένα συνεχές πλαίσιο ανατροφοδότησης. Αντ' αυτού ως αποτελέσματα της διαδικασίας σημειώθηκαν οι εντάσεις, ο ανταγωνισμός και η δημιουργία αρνητικού κλίματος εντός των σχολικών μονάδων. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και πάλι παραπάνω, η επιπολαιότητα με την οποία αντιμετωπίστηκαν τα σχέδια δράσης συντέλεσε στην ύπαρξη αποτελεσμάτων μικρής εμβέλειας, η ωφέλεια των οποίων, ως επί το πλείστον, δεν διατηρήθηκε. Παρόλα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε θετικά στοιχεία που αποκόμισαν παρά την απουσία αποτελεσμάτων όπως η πυροδότηση του προβληματισμού και της ενεργοποίησης εντός της σχολικής μονάδας.

«Και ε: εγώ ήμουν σε αυτή την κατηγορία ότι επιβλήθηκε με συγκεκριμένους όρους, χωρίς να ερωτηθούμε (.) χωρίς να δοθεί περιθώριο χρόνου, χωρίς να μας να κερδίσουν την εμπιστοσύνη όσον αφορά το αποτέλεσμα τη χρονική διάρκεια που θα εφαρμοστεί και γίνανε όλα πολύ γρήγορα (.) Και τα: συναισθήματα ήτανε ανάλογα και δεν αφιερώσαμε ή εγώ δεν αφιέρωσα τον συγκεκριμένο χρόνο που θα χρειαζότανε γιατί εγώ δεν πιστεύω στην αξιολόγηση με προϋποθέσεις (.)»

«Έναν προβληματισμό πήρα (.) Αν το αξιολογήσω σαν θετικό αυτό ήτανε (.) E:: είδα ότι αν θέλει η πολιτεία σου επιβάλλει πράγματα πολύ γρήγορα (.) Αν προσπεράσεις αυτό ότι σε αιφνιδιάζει:, δε σε σέβεται σαν προσωπικότητα και άμα προτάσεις το όφελος των παιδιών, πιθανόν να είναι και θετικό. Ότι όλα γίνονται (.) προέχει η ασφάλεια και το όφελος των παιδιών ε:: και η: διαπαιδαγώγηση τους και η παιδεία τους, ας το δω θετικά (.) Είναι ένα βήμα: να κάνουμε κάτι (.) να συζητήσουμε, να προβληματιστούμε, να αρνηθούμε, να αντιδράσουμε. Ήταν κάτι (.) Να μας βγάλει και από την ρουτίνα.»

5.4. Σχέση αυτοαξιολόγησης- επαγγελματικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη, μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει επιφυλάξεις και αναφέρει ότι κάτι τέτοιο, παρά την ενδεχόμενη αξία του και δεδομένων των συνθηκών, βρίσκεται στη σφαίρα του ιδεατού, ενώ μια άλλη μερίδα από αυτούς αναφέρει ότι η σχέση αυτή των δύο εννοιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως παράλληλη.

Ειδικότερα, η σχέση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη εντοπίζεται κυρίως στην έννοια της αυτοβελτίωσης, με την οποία συνδέεται αναπόφευκτα η αυτοαξιολόγηση. Εφόσον η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται επίσης με τη βελτίωση, η αυτοαξιολόγηση φαίνεται να μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο, που μέσα από τη συνεχή εκτίμηση των πεπραγμένων οδηγεί στην πραγματοποίηση βελτιωτικών κινήσεων για τη σχολική μονάδα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στην κατεύθυνση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την ατομική αλλαγή, η οποία συνδέεται με τον προσωπικό αναστοχασμό και την ενεργοποίηση για τα σχολικά θέματα.

Ως ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της σχέσης αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται η ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, η οποία αφού εδραιωθεί στη σχολική μονάδα, πιθανόν να μπορέσει και να την ξεπεράσει, επεκτεινόμενη σε διασχολικό επίπεδο. Προκειμένου όμως να εδραιωθεί ουσιαστική συνεργασία, είναι αναγκαίο να ξεπεραστούν ο ανταγωνισμός και οι εντάσεις, που πιθανόν να οφείλονται στον αξιολογικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Κατά συνέπεια, εκφράζονται απόψεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης όχι με αξιολογικό, αλλά με καθαρά συνεργατικό χαρακτήρα θα ήταν περισσότερο βοηθητική για την καλλιέργεια της σχέσης αυτής.

«Ναι, απλά το θεωρώ πολύ ιδεατό για να γίνει πραγματικότητα (..) Αυτό πιστεύω (.) Θα το ήθελα πολύ (.) το λέω (.) αλλά είναι πολύ ιδεατό (.) Γιατί δυστυχώς δεν ξέρω πώς γίνεται, καταφέρνουμε και τα διαστρεβλώνουμε όλα αυτά τα πράγματα και τελικά αντί να είναι προς όφελος μας γυρίζουν μπούμερανγκ συνήθως. Ενώ ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση. Η φιλοσοφία αυτή είναι αλλά δεν ξέρω πώς το καταφέρνουμε και γίνεται πάντα να έρχεται μπούμερανγκ. Να μην είναι εφικτό αυτό που θέλεις να γίνει. Ή θα χρησιμοποιηθούν μισθολογικά, ή θα χρησιμοποιηθεί δεν ξέρω με ποιόν άλλο τρόπο (.) δεν είναι όμως έτσι. εντάξει αιωρείται και η άλλη άποψη γιατί ένας δάσκαλος ο οποίος είναι αδιάφορος κλπ ας πούμε να πληρώνεται το ίδιο με έναν δάσκαλο ο οποίος δουλεύει. Ναι αλλά:: δεν συμφωνώ απόλυτα με αυτό (.) Θα έπρεπε να υπάρχει ένα πλαφόν επιβίωσης για όλους [...]»

«Αυτό ίσως ναι (.) άμα, φαντάζομαι ότι το σε κάνει πιο να είσαι μέσα στα πράγματα, να είσαι ενήμερος σε ότι θέματα αφορά την σχολική μονάδα, σε πιο

συστηματικό πλαίσιο, οπότε με αυτή την έννοια ναι φυσικά. Γιατί θα γνωρίζεις το, θα γνωρίζεις τα θέματα, βάζεις τους στόχους, είσαι μέλος της ομάδας που βάζει τους στόχους, προσπαθείς για αυτό, οπότε αυτό σε εξελίσει φυσικά, έτσι, ε: έτσι νομίζω ναι.»

5.5. Το σύγχρονο σχολείο

Η συζήτηση γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με γνώμονα τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με την ανοικτότητα του χαρακτήρα των σε βάθος συνεντεύξεων, ευνόησε τη διεξαγωγή συζητήσεων σε σχέση με τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την εικόνα του σύγχρονου σχολείου στη χώρα μας. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς που αφορούσαν: α) *την κοινωνία ως παράγοντα επιρροής* στη μορφή του σύγχρονου σχολείου, β) *ζητήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο* και γ) *προτάσεις* για την πραγματοποίηση αναγκαίων μεταβολών με γνώμονα την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντός αυτής. Η ανάλυση των θεμάτων αυτών στοχεύει στην κατανόηση του πλαισίου γύρω από τη συζήτηση της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς θεωρείται σημαντικό να εξετασθούν οι θεματικές της εν λόγω εργασίας εντός του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και της ιστορικότητάς τους, σύμφωνα με το συγκεκριμένο επιστημολογικό πλαίσιο ανάλυσης.

5.5.1. Η κοινωνία ως παράγοντας επιρροής

Όπως επισημαίνεται και από το λόγο των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη ελληνική κοινωνία επιδρούν αναπόδραστα στο σχολικό περιβάλλον. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, οι παράγοντες αρκετών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο, διατηρούν τις ρίζες τους σε βαθύτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά ζητήματα που φέρει, κατά τους εκπαιδευτικούς, η ελληνική κοινωνία εν γένει.

Ένα ουσιαστικό πρόβλημα του οποίου τα αποτελέσματα φαίνονται και στο ελληνικό σχολείο και το επηρεάζουν, καθίσταται η κοινωνικοοικονομική δυσπραγία που εκδηλώνεται εδώ και αρκετά χρόνια στη χώρα μας. Το πρόβλημα αυτό αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης μιας νέας δυναμικής στις σχολικές μονάδες, και συγχρόνως, παράγοντα συσσωρευτικής δημιουργίας ζητημάτων των οποίων τα αποτελέσματα παρόλο που είναι πλήρως ορατά στο σχολείο, δεν δύνανται να επιλυθούν από το ίδιο.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι, οι οικονομικές δυσχέρειες πολλών γονέων και η αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων επιφέρουν ισχυρούς κλυδωνισμούς στο σχολικό περιβάλλον και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός αυτού. Αναφέρουν ακόμη ότι λαμβάνουν αρνητική κριτική από γονείς, καθώς θεωρούν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται από την κακή οικονομική κατάσταση. Εντός του πλαισίου αυτού αναδεικνύεται από τους ερωτώμενους η απαξίωση που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την απουσία στήριξής του.

Σε σχέση με το πολιτικό σύστημα, αναφέρεται ότι έχει συμβάλλει στην αποδυνάμωση της δημόσιας διοίκησης. Κατά τους εκπαιδευτικούς, το κράτος αποποιείται των ευθυνών του, οι αποφάσεις του δεν χαρακτηρίζονται από σύνδεση λόγων και πράξεων και συγχρόνως οι πράξεις δεν ακολουθούνται πάντα από τις κατάλληλες συνέπειες. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η απουσία ελέγχου αξιοκρατίας και σοβαρότητας από τη μεριά του πολιτικού συστήματος. Ο έλεγχος αφορά τόσο τον έλεγχο του ίδιου του πολιτικού συστήματος, όσο και μηχανισμών ελέγχου για την τήρηση των αποφάσεών του, οι οποίες κατά τους εκπαιδευτικούς, συχνά δεν χαρακτηρίζονται από καθολικότητα. Παρατηρείται λοιπόν, μία έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στο πολιτικό σύστημα, η οποία φαίνεται να ευθύνεται για την καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό και τις αποφάσεις του.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του συστήματος στη χώρα μας αποτελεί, για τους εκπαιδευτικούς, η ακολούθηση των επιβαλλόμενων από το εξωτερικό. Από αυτό καταδεικνύεται το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται για την κοινωνία και συγκεκριμένα για την εκπαίδευση από το πολιτικό σύστημα, δεν ακολουθούν την πορεία ωρίμανσης της κοινωνίας, αλλά φέρουν αποσπασματικές μεταβολές που χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και είναι αποπλαισιωμένες. Μάλιστα, αναφέρθηκε η ύπαρξη ενός χαρακτηριστικού «δουλικότητας» της ελληνικής κοινωνίας στην εφαρμογή των επιβεβλημένων.

Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την ελληνική κοινωνία και επιτρέπουν την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών των αντιλήψεών τους για θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

«Οπότε: νομίζω ότι καθώς το πολιτικό σύστημα αποδυναμώνει συνεχώς τη δημόσια διοίκηση:: Στις υπόλοιπες χώρες η δημόσια διοίκηση υπάρχει από μόνη της (.) Χωρίς τις εκλογές που γίνονται κάθε φορά. [...] Εδώ το ποιος γίνεται τι εξαρτάται άμεσα από το ποιον ξέρει, οπότε καθώς έχει σπάσει όλο αυτό το κομμάτι της δημόσιας διοίκησης και: δεν μπορεί να υπάρξει

αυθύπαρκτο, επηρεάζεται πάρα πολύ από τις συνεχείς αλλαγές στο πολιτικό σύστημα οπότε δεν μπορεί να υπάρξει κάποια διαδικασία με την οποία θα γίνει: κάτι (.) Πρακτικά εννοώ.»

«Όταν ε.: η θέση σου.: εξαρτάται τόσο πολύ από τις διαθέσεις του προϊσταμένου σου και όχι από τη δική σου αξία, τότε: για ποια αξιολόγηση να μιλήσουμε; Και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι να βλέπεις από μακριά τα προβλήματα και να μην την πατάς.»

5.5.2. Ζητήματα του σύγχρονου σχολείου

Μέσα από το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υποστηρίζεται ότι, στο σχολείο μετατίθενται πολύπλοκα προβλήματα, που διατηρούν τις καταβολές τους σε όλα κοινωνικά θέματα, και οι ευθύνες για την επίλυσή τους. Ωστόσο, κατά μία άποψη το σχολείο βρίσκεται σχετικά αποκομμένο από τα κοινωνικά προβλήματα, σε μία «γυάλα», και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει χαρακτηρίζονται ως μικρότερης έκτασης.

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει μερίδιο ευθύνης, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες. Οι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα αργές και όχι πάντα θετικές για το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αναφέρεται ότι συχνά είναι επιφανειακές. Ορατή είναι, επίσης, και η απουσία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, όσον αφορά τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και η απουσία της αξιολόγησης ως διαμορφωτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η απουσία συστήματος αξιολόγησης δεν απαντάται μόνο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη λειτουργία όλου του πολιτικού συστήματος, όπως έχει σημειωθεί παραπάνω. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ισχυρή πίεση και δεν υποστηρίζονται επαρκώς, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση. Σε αυτή συμβάλλουν το άγχος για αποτελέσματα, οι ελλείψεις στο προσωπικό και στις υλικοτεχνικές υποδομές. Κατά τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και οι ίδιοι βιώνουν έναν περιορισμό και μια συρρίκνωση του ρόλου τους, ενώ φαίνεται οι μεταβολές να γίνονται όχι για την ωφέλεια του σχολείου, αλλά άλλων προσώπων.

Επιπλέον, εντός του σχολείου εμφανίζονται προκλήσεις, όπως η αύξηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών και η πτώση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ο όγκος της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο

και την κακή ποιότητα των διδακτικών εγχειριδίων συντελούν στην ενίσχυση των καθημερινών προκλήσεων για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως δυσκολία τη λειτουργία πολυπληθών τμημάτων τα οποία προβάλλουν δυσκολίες στη διαχείρισή τους. Στο σημείο αυτό αναφέρεται η έλλειψη ύπαρξης μέσων επιβολής με στόχο τη διασφάλιση της πειθαρχίας και της ασφάλειας των μαθητών, η οποία συνοδεύεται από την απουσία ή και περιορισμένη ύπαρξη συνεπειών για παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, καθίσταται εμφανής τόσο η επιβάρυνση του εκπαιδευτικού, όσο και η μη υποστήριξη του, στοιχεία που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επαφίεται στην ατομική προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού.

Από τα λεγόμενα των ερωτώμενων, γίνεται φανερό η απουσία συνεννόησης και κοινής γραμμής σε ένα μεγάλο μέρος των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εντός των σχολείων επικρατεί η απουσία ροής, αλλά και σταθερότητας στην τήρηση των αποφάσεων. Σημειώνονται, επίσης, δυσχέρεια στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ανταγωνισμός και απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας για θέματα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν μια αμυντική στάση και από μία εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει και το σχολείο γενικότερα. Ακόμη, φαίνεται να καλλιεργείται εντός του σχολείου αντιπαλότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως στην περίπτωση επιβολής πρακτικών που διχάζουν τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αναφέρεται ότι, εντός των σχολείων απουσιάζει η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων και, συγχρόνως, αναφέρεται ότι, η θετικότητα στη συνεργασία επαφίεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών και στα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και επομένως πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι διαφέρει κατά περίπτωση. Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα που αναφέρεται, είναι η ελλιπής επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

«[...]αρκετά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα, γενικά, οποιοδήποτε σχολείο (.) πέρα απ' τις ιδιαιτερότητες του καθενός, έχουν να κάνουν με μία εξωτερική γενικότερη κατάσταση, αυτή τη λεγόμενη κρίση που λέμε (..) Τα προβλήματα που ταλανίζουν τη σημερινή ελληνική κοινωνία μας αγγίζουν άμεσα. Γιατί εδώ ζούμε με τα παιδιά της κάθε ελληνικής οικογένειας. Και πολλές φορές καλείται το σχολείο να δώσει λύσεις χωρίς να είναι ούτε η θέση του, ούτε η αρμοδιότητά του, αλλά πόσο μάλλον ούτε οι δυνατότητές του να φτάνουν στο να δώσουν λύση στα προβλήματα αυτά.»

«Τα παιδιά όσο περνάει ο καιρός (.) βιώνοντας αυτό που βιώνουμε την οικονομική κρίση και την κοινωνική όλη αυτή κατάσταση που υπάρχει σήμερα (.) έχουν γίνει και αυτά πολύ πιο δύσκολα (.) Ε: έχουμε περισσότερες κρίσεις να διαχειριστούμε μέσα σε μια τάξη απ' ότι πριν 5-10 χρόνια (.) Σήμερα είναι πολλά τα παιδιά με δυσκολίες όχι μόνο μαθησιακές αλλά και με δυσκολίες συμπεριφοράς, με ψυχολογικά προβλήματα έτσι και με:: οικονομικά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν. Όταν το παιδί στο σπίτι έχει μάνα και πατέρα άνεργο:»

«Ζητάνε από τον δάσκαλο πάρα πολλά, πάρα πολλά χωρίς να του δίνουνε και τα αντίστοιχα:: εργαλεία, εφόδια αλλά και την αντίστοιχη να μην πω αίγλη: την αντίστοιχη: ε: τον ρόλο να τον απογυμνώνουνε. Η κοινωνία έχει απογυμνώσει τον ρόλο μας, δεν βλέπει όλα αυτά που κάνουμε. Βλέπει μόνο ότι έχουμε διακοπές τόσες μέρες, βλέπουν ότι το ωράριο μας είναι αυτό μέχρι τις 1.15 χωρίς να βλέπουν όλα τα άλλα που εμείς κάνουμε για να μπορέσουμε αυτές τις ώρες που είμαστε στο σχολείο να είμαστε αξιοπρεπείς και σωστοί και αποδοτικοί (.) Και ούτε μπορεί κανείς να αντιληφθεί το συναισθηματικό φορτίο το οποίο κάθε μέρα κουβαλάμε και εισπράττουμε από το σχολείο που είναι πάρα πολύ μεγάλο όταν έχεις να αντιμετωπίσεις τόσα πράγματα γιατί κάθε παιδί είναι μια ψυχή. Έτσι; ένα σύνολο από ψυχή, σώμα, μυαλό, έτσι το οποίο έτσι το βλέπεις και έτσι πρέπει να το βλέπεις. Και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, το λέω ας πούμε μετά λόγου γνώσεως, 30 χρόνια δασκάλα, έτσι το βλέπουν. Έτσι σε κάθε χώρο βέβαια υπάρχουν και... εντάξει και οι εξαιρέσεις όπως σε όλα τα επαγγέλματα, αλλά οι περισσότεροι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σκύβουν κάτω από κάθε... πάνω από κάθε παιδί σαν σύνολο. Δεν το βλέπουμε σαν ένα α (.) ε:: δοχείο που πρέπει να το γεμίσουμε πληροφορίες (.) Ναι, και αυτό σε:: σε κουράζει και σε φθείρει και: χρειάζεσαι και εσύ την υποστήριξη πάρα πολλές φορές.»

«((Για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης)) Σαν ατομική διαδικασία (.) Στα ελληνικά σχολεία: συνεννοούμαστε πάρα πολύ δύσκολα για οτιδήποτε (.) Όπως για το αν θα κλειδώνουμε ή θα αφήνουμε ξεκλειδωτες τις τάξεις μας, εάν θα κατεβάζουμε τα παιδιά στην αυλή ή όχι, μιλάμε απλά πράγματα με απλές λύσεις (.) Ε, δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε για κάτι πιο δύσκολο.»

5.5.3. Προτάσεις

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν προτάσεις για να βελτιωθεί το σχολείο, αλλά και να υποστηριχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θα επιθυμούσαν τη διενέργεια μεταβολών στην εκπαίδευση με τελικό στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με γνώμονα την ωφέλεια και τη βελτίωση του σχολείου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία, να λαμβάνονται υπόψη ως λειτουργοί-επαγγελματίες της εκπαίδευσης και να τους παρέχεται αντίστοιχο πλαίσιο αυτονομίας και ευελιξίας προκειμένου να εξελίσσουν το έργο τους. Οι ερωτώμενοι αναφέρουν την αναγκαιότητα για την μείωση πιέσεων και άγχους για τους ίδιους μέσα από την αναθεώρηση του περιεχομένου και του όγκου της διδακτέας ύλης. Προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με πρόβλεψη στόχων, με παράλληλη οργάνωση προγραμμάτων και την ουσιαστικότερη αξιοποίηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ζητείται ο εκσυγχρονισμός του σχολείου και η καλλιέργεια της εξωστρέφειάς του, ώστε να συμβαδίζει με την κοινωνία και να συνδέεται με αυτή. Εντός του σχολείου θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη καλού κλίματος μέσα από την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση αφορούν, ακόμη, τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών, την ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες και την ηθική και νομική υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

«Θα πρέπει: να έχουμε εκεί πάλι δε γίνεται δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει αξιολόγηση, μπορεί όμως οι εκπαιδευτικοί που θα συνεργαστούν να υποβάλουν:ν μέσα από μια φόρμα αξιολόγησης μια έκθεση (.) Εκεί μπορεί να υποβάλουν και να πουν κάναμε αυτό και μπορεί να είναι και καλές εργασίες μέχρι ας πούμε ε: να προσομοιάζουν και των πανεπιστημίων όπως κάνετε εσείς είτε και σε μεταπτυχιακά μπορεί να προσομοιάζουν ή εν πάση περιπτώσει να δίνουν στοιχεία μεταπτυχιακού (.) Δηλαδή μπορεί κάποιος ας πούμε που θα τις διαβάσει να βρει κάποια στοιχεία μέσα από αυτό που κάνουν. Γιατί όντως κάνουν προσπάθεια πλέον τα πράγματα είναι στριμωγμένα δεν υπάρχει περίπτωση δηλαδή να ξεφύγει κάποιος όταν έχει τάξη.»

«Από την πολιτεία θα ήθελα ένα νομοθετικό πλαίσιο που να προστατεύει και μας τους εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία του σχολείου (.) Δεν είναι όλα μόνο δικαιώματα των παιδιών. Το δικαίωμα είναι να έχει και υποχρέωση. Και αυτό

δικαίωμα είναι (.) Και οι γονείς φυσικά απέναντι σε μας (..) Δεν μας δίνεται η δυνατότητα αυτή από την πολιτεία. Άρα θέλω αυτό από την πολιτεία, να με, να μας προστατεύσει όλους και να μας δώσει την αξία που πρέπει να έχουμε σε μια κοινωνία (.) Όταν αυτό το έχεις μετά μπορείς να αντιμετωπίσεις και τη συνεργασία με τους υπόλοιπους γονείς, φορείς κλπ. Σαφώς θα ήθελα ε: ας πούμε οι δήμοι που είναι υπεύθυνοι για τα σχολικά κτίρια θα ήθελα, θα έπρεπε να γίνονται πιο σωστά η διαχείριση των χρημάτων με την έννοια να δίνονται χρήματα πραγματικά εκεί που χρειάζονται. Όχι ότι τα καταχράζονται αλλά:: εδώ ας πούμε για παράδειγμα στο σχολείο από τη χρονιά που ήρθα έχω τώρα 12 χρόνια, τρέχουν όλες οι σκεπές και ακόμα δεν έχει γίνει. Δηλαδή θα πέσει το κτίριο δηλαδή και μετά θα γίνει. Δηλαδή φτάνουμε πάντα στα άκρα. Δεν υπάρχει:: δηλαδή για να φτιάξουμε ένα εργαστήριο για να έχουμε υπολογιστές, όλα αυτά, θα περάσει μια δεκαετία. Σε κάθε σχολική μονάδα για να αποκτήσεις υλικές, υλικοτεχνικές υποδομές (.) Και μέχρι να τις αποκτήσει έχουν παλιώσει τα προηγούμενα, δηλαδή δεν τελειώνει ποτέ. Να πούμε τώρα το σχολείο μας τα έχει όλα, είμαστε εντάξει (..) Πώς θα λειτουργήσεις εσύ;(..) Αυτό, δηλαδή από τους γονείς απλώς θα ήθελα κάτι περισσότερο πιο (..) μεγαλύτερη συνέπεια. Δηλαδή εγώ ας πούμε βλέπω φέτος για παράδειγμα στην συνάντηση με τους γονείς που έχω ορισμένοι (.) Να ήρθαν 2-3 φορές για τους γονείς, αυτό ήταν όλο το:: (.) έτσι δεν βγάζεις αποτέλεσμα.»

«Αυτό που θα ήθελα πραγματικά είναι και αυτό που εύχομαι, πραγματικά να γίνονταν κάποτε κάποιες αλλαγές ουσίας με στόχο πραγματικά τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος των παιδιών.»

Σε σχέση με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αυτή προτείνεται να ενισχυθεί, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων, μέσα από τους τρόπους υποστήριξης, για τους οποίους έγινε λόγος παραπάνω. Ακόμη, αναφέρεται ως πρόταση η ενίσχυση των ευκαιριών για δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, γίνεται λόγος για την παροχή οικονομικών κινήτρων και, συγχρόνως, θεωρείται σημαντική η ύπαρξη αξιοκρατίας και ίσων ευκαιριών για ανάπτυξη.

«Εκπαίδευση κατά διαστήματα ώστε να ενημερωνόμαστε για τα νέα δεδομένα (..) Βελτίωση στην υλικοτεχνική υποδομή (.) Κάνουμε τη δουλειά μας με μέσα

του προηγούμενου αιώνα (.) Εντάζει και μια οικονομική ανταμοιβή δεν θα ήταν άσχημη. ((γέλιο)).»

«Κοίταξε να δεις, εγώ δεν πιστεύω ότι κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύσσεται αυτόνομα. Πιστεύω ότι όλα τα παιδιά, όλης της χώρας, πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες. Δεν πρέπει κάποια να είναι πιο τυχερά και κάποια λιγότερο τυχερά. Δηλαδή αν είσαι σε ένα σχολείο που έχει καλούς εκπαιδευτικούς και καλούς με την έννοια ότι μπορεί να πονάνε περισσότερο αυτό που κάνουν, να ζορίζονται λίγο παραπάνω, να δίνουν λίγο παραπάνω (.) Ε:: και αν είσαι σε ένα άλλο σχολείο που δεν, μαθητής εννοώ, σε ένα άλλο σχολείο που δεν είναι οι εκπαιδευτικοί έτσι, γιατί θα πρέπει εσύ να είσαι παιδί ενός κατώτερου Θεού; Πιστεύω ότι όλοι πρέπει να λειτουργούνε, τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο (.) Με τον ίδιο τρόπο, όσο είναι εφικτό έτσι; αλλά να δίνονται σε όλους ίδιες ευκαιρίες (.) Δεν μου αρέσει αυτό το, ότι πηγαίνει να γίνει το πράγμα όπως στο εξωτερικό που ο Δήμος αποφασίζει ποιον καθηγητή θα βάλει στο σχολείο και αν το σχολείο έχει λεφτά να πάρει καλύτερους καθηγητές και όχι, όχι δεν είμαι καθόλου, είμαι τελείως κάθετη σε αυτό, δεν το θέλω καθόλου (.) Άρα δεν με ενδιαφέρει η αυτοαξιολόγηση του σχολείου να ανεβάσει μόνο το ίδιο το σχολείο (.) Θα πρέπει το Υπουργείο να φροντίζει, να δίνει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Παρουσίαση και συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, αναζητήθηκαν οι δυνατότητες της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η θεματική ανάλυση των σε βάθος συνεντεύξεων που διεξήχθησαν σε συνεργασία με 20 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός παρείχε πλήθος ευρημάτων σε σχέση με τα ερωτήματα προς διερεύνηση και αφετέρου οδήγησε στη διεύρυνσή τους, παρέχοντας δεδομένα για εμβάθυνση. Αφού αναλύθηκαν οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των δύο, στη βάση διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης που προάγουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τη σχέση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση επιπλέον θεμάτων που προέκυψαν που αφορούσε το πλαίσιο εντός του οποίου καλλιεργούνται τα νοήματα και οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται αυτή η εργασία.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτησή τους υπό το πρίσμα της σχετικής βιβλιογραφίας.

6.1.1. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης και η συμμετοχή σε αυτήν

Όσον αφορά την έννοια της αυτοαξιολόγησης και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για αυτήν, τα ευρήματα της έρευνας αποτύπωσαν τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για ζητήματα όπως η *σημασία-ωφέλεια*, το *εφικτό της διαδικασίας* και ο *έλεγχος* σε σχέση με αυτήν. Παράλληλα, εκφράζοντας τις απόψεις τους για τα *θετικά* και τα *αρνητικά* στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, έδειξαν ότι αναγνωρίζουν την αξία της κυρίως ως αυτοβελτιωτικής διαδικασίας (βλ. Σολομών, 1999), αλλά, ταυτόχρονα, καταδεικνύουν τη δυσκολία στην εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες συνθήκες. Επιπλέον, πολλοί προβληματισμοί από αυτούς που εκφράστηκαν αφορούσαν την ανικανότητα του ίδιου του πολιτικού συστήματος να υποστηρίξει τη διαδικασία και τη δυσπιστία απέναντι στους σκοπούς

του. Το είδος των απόψεων αυτών αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό ευρήματα που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στους φορείς που εισάγουν την αυτοαξιολόγηση και τους σκοπούς της, είναι φανερή από την έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015).

Ο προβληματισμός αυτός φαίνεται να έλαβε, σύμφωνα με τα ευρήματα, έντονες διαστάσεις, δημιουργώντας ένα κλίμα διάσπασης και διχασμού εντός των σχολικών μονάδων, όταν τέθηκε το ζήτημα της συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και το είδος της έρευνας συνέβαλαν σε μια αρκετά εναργή αποτύπωση της κατάστασης που επικράτησε στα σχολεία και την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν εκφράζοντας αρκετά αρνητικά συναισθήματα για την εμπειρία αυτή. Ο τρόπος με τον οποίο η αυτοαξιολόγηση εισήχθη στις σχολικές μονάδες και η ψυχρά διεκπαιρευτική διαχείρισή της από αρκετούς διευθυντές αντιτάχθηκε στην ίδια την ουσία της έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το νόημα της αυτοαξιολόγησης εδράζεται στη συμμετοχικότητα, στη προσωπική εμπλοκή και τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό (Clarke & Hollingsworth, 2002· Schön· Antoniou & Kyriakides, 2013· Mujis et al., 2014), τα θετικά αυτά χαρακτηριστικά που προωθούν τη βελτίωση της σχολικής μονάδας αναιρέθηκαν μέσα από την επιβολή της διαδικασίας, τον παρεμβατισμό προσώπων εξουσίας και τον επιπόλαιο χαρακτήρα της διαδικασίας, έτσι όπως εφαρμόστηκε.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν προχώρησε στα πρόσωπα της σχολικής μονάδας, παραμένοντας μόνο στις δομές. Η έλλειψη εμπειρίας και κατά περίπτωση η άγνοια των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης στις οποίες δεν έλαβαν μέρος λόγω της μη ολοκλήρωσης της διαδικασίας και για τις διαδικασίες, οι οποίες εφαρμόστηκαν με επιφανειακό τρόπο, ήταν έκδηλη στις απαντήσεις τους. Η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση και η άποψή τους για τις διαδικασίες της μελετήθηκε μέσα από την ανάλυση τεσσάρων διεργασιών, της συμμετοχής στις ομάδες έρευνας, στα σχέδια-έρευνα δράσης, στην αξιολόγηση ομοτέχνων και στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, συμμετείχαν στις ομάδες έρευνας και στα σχέδια δράσης για την επίλυση των ζητημάτων του σχολείου που είχαν καταγραφεί. Η συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτές χαρακτηρίστηκε ως μη ουσιαστική και επιφανειακή, παρά τα θετικά τους χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την άποψή τους. Για τις υπόλοιπες διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης και της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν

προβληματισμούς και αντιρρήσεις που αφορούσαν κυρίως την αξιολόγηση των ομοτέχνων. Τα ευρήματα, σε αυτή την περίπτωση, ανέδειξαν την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών προς τις διαδικασίες αυτές και παρείχαν ενδείξεις για την ύπαρξη μιας κουλτούρας εσωστρέφειας, ελλιπούς συνεργασίας και φόβου απέναντι στην αλλαγή, ιδιαίτερα, όταν αυτή προέρχεται από μη έμπιστα πρόσωπα (βλ. Σοφού & Διερωνίτου, 2015· Παυλινέρη 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ύπαρξη προϋποθέσεων για την εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για την οργάνωση, την υποστήριξη και την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης ορισμένων προαπαιτούμενων στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία (βλ. Garet et al., 2001).

Η συμμετοχή, λοιπόν, των σχολικών μονάδων στην αυτοαξιολόγηση συνάντησε ποικίλα εμπόδια, όπως οι αμφισβητούμενοι σκοποί και ο τρόπος εφαρμογής της, οι συνθήκες εντός των οποίων εφαρμόστηκε και η διαμορφωμένη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου η οποία χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και απουσία αξιολογικών διαδικασιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι παρά τις πιθανές δυνατότητες αυτοαξιολόγησης, όπως αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή της όχι μόνο δεν προσέφερε θετικά αποτελέσματα, αλλά πρόσθεσε ένα ακόμη βάρος στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς.

6.1.2. Ο επαγγελματισμός και η ανάπτυξή του

Σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη μιας κοινής ταυτότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποφεύγουν τον χαρακτηρισμό του επαγγελματία και αντ' αυτού θεωρούν ότι ο χαρακτηρισμός του λειτουργού ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια στην αποτύπωση των στοιχείων της επαγγελματικής τους ταυτότητας και της πληθώρας των όρων που την συνθέτουν. Οι εκπαιδευτικοί προάγουν μέσα από τον λόγο τους τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους και προβάλλουν τη δυσκολία της ποσοτικής μέτρησης στοιχείων του. Ακόμη, παρά τις προκλήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού το αντιμετωπίζουν με αυξημένη συναισθηματική και ηθική δέσμευση. Επιπλέον, χαρακτηριστικά που αξίζει να αναφερθούν, όπως προέκυψαν από τα ευρήματα, είναι ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας και η άμεση σχέση του με την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, η ηθική ανταμοιβή φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αντίβαρο απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση και

στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι αυξημένες ευθύνες των εκπαιδευτικών και το άγχος τους για αποτελεσματικότητα αναγνωρίζονται από τη βιβλιογραφία, με την επαγγελματική ανάπτυξη να προτείνεται να λάβει βασικό μερίδιο του ενδιαφέροντος των σχολικών μονάδων και, γενικότερα, της εκπαίδευσης (Huber, 2011:837). Η συνεχιζόμενη μεταβολή της επαγγελματικής ταυτότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού, η ταυτόχρονη συνύπαρξη του ατόμου και του πλαισίου εντός αυτής, η συνύπαρξη υπο-ταυτοτήτων και η ενεργή κατασκευή τους ως στοιχεία που συνενώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται και από τους Beijard, Meijer και Verloop (2003: 122-123).

Ως χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ο χρόνος, η διάρκεια και η ύπαρξη εσωτερικής ανάγκης για την ενεργοποίησή τους. Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται ως μία διαρκής, αναπτυξιακή διαδικασία και αφορά την ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού, υποστηρίζεται στην βιβλιογραφία από την έρευνα της Hunzicker (2010:178). Η σημασία της εσωτερικής καθοδήγησης της διαδικασίας και η ύπαρξη στόχων προερχόμενων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αναφέρεται ως ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους Clarke & Hollingsworth (2002:948). Παρόλα αυτά, η εσωτερική αυτή ανάγκη δεν οφείλεται πάντα στην ατομική διάθεση για την προσωπική εμπλοκή στην ανάπτυξη, αλλά μπορεί να λάβει και ωφελμιστικό χαρακτήρα με στόχο την ανταπόκριση στις συνθήκες εργασιακής αστάθειας και επερχόμενων αξιολογήσεων (βλ. Hughes, 1999). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνοντας την έννοια της αλληλεπίδρασης (βλ. Penuel et al.2007· Bezzina & Pace, 2009:55), ωστόσο, προσδίδουν σε αυτήν και έναν ατομικό χαρακτήρα. Σε κάθε περίπτωση, σημαντική φαίνεται να είναι η ουσιαστική ενεργοποίηση και εμπλοκή των επαγγελματιών σε αυτή εντός ενός πλαισίου ελευθερίας και αυτοδιάθεσης. Επιπλέον, σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους από τους υπάρχοντες μηχανισμούς επαγγελματικής ανάπτυξης αναφερόμενοι σε αυτούς ως ελλειπείς. Ακόμη, ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται καθίσταται η μη αξιοποίηση από το σχολείο των προσόντων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να βιώνουν μία ματαιώση σε αυτά που έχουν επιτύχει, κάτι το οποίο πιθανόν να λειτουργεί ανασταλτικά στις προσπάθειες για την περεταίρω εξέλιξή τους.

Επιπλέον, σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση της φάσης επαγγελματικής εξέλιξης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαμόρφωση της άποψης τόσο για την επαγγελματική τους ταυτότητα, όσο και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. Huberman 1989, 1995c όπ. αναφ. στο Day, 2003: 143). Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις διένυαν τα τελευταία στάδια της επαγγελματικής τους εξέλιξης και μπορούν να ενταχθούν, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα λεγόμενά τους είτε στην τέταρτη, είτε στην πέμπτη φάση της επαγγελματικής τους εξέλιξης κατά τον Huberman. Η τέταρτη φάση της επαγγελματικής εξέλιξης αφορά την προσέγγιση ενός ανώτατου, οριακού επαγγελματικού επιπέδου, όπου παρατηρείται μια αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη των προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση, ενώ η πέμπτη φάση αφορά την τελική φάση, κατά την οποία εκφράζεται μια αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών και μια επίσης αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, η απομυθοποίηση και σταδιακή συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων (όπ. αναφ. στο Day, 2003: 143). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες, έχοντας ξεπεράσει την αρχική δέσμευση της πρώτης φάσης της επαγγελματικής εξέλιξής τους και την μετέπειτα σταθεροποίησή της, φαίνεται να αντιμετωπίζουν το επάγγελμα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη με μεγαλύτερη παραίτηση από ότι νεώτεροι συνάδελφοί τους. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι παλαιότερα διατηρούσαν διαφορετική οπτική για το επάγγελμά τους και είχαν διαφορετικούς στόχους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει εφικτή, σύμφωνα με τα ευρήματα υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ζητήματα, νοοτροπίας-διάθεσης, των οικονομικών πόρων, της υποστήριξης και χρόνου, στοιχεία τα οποία συναντώνται, επίσης, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ακόμη, μία προϋπόθεση που λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία στο σύγχρονο σχολείο, ως προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η εργασιακή σταθερότητα. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των αναπληρωτών, καθώς η αποκομμένη και κάποιες φορές σύντομη παραμονή τους σε σχολεία τα οποία εναλλάσσονται το ένα με το άλλο, δεν αποτελεί περιβάλλον που να ευνοεί τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την εδραίωση μιας συνοχής και συνέχειας στα στοιχεία αυτά.

6.1.3. Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αφενός αναφέρθηκαν στο υπάρχον κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο το οποίο σκιαγραφήθηκε με βάση τα λεγόμενα τους, και αφετέρου στις αντιλήψεις και εμπειρίες τους από τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη. Από την ανάλυση των ευρημάτων, καθίσταται αντιληπτή η δυσκολία πολλών εκπαιδευτικών να περιγράψουν και να δώσουν υπόσταση στη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών. Οι συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία και στο σχολείο ως μέρος της, απομυζούν σε μεγάλο βαθμό της δυνατότητας προσφοράς της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και βελτίωσης του σχολείου. Έτσι, η θέαση των τόσο σοβαρών προβλημάτων του σχολείου και της κοινωνίας, όπως αναφέρεται από τους ερωτώμενους της έρευνας, περιορίζει την αποτελεσματική συμβολή διαδικασιών, όπως η αυτοαξιολόγηση από μόνη της, στην αυτοβελτίωση σχολείου και εκπαιδευτικού. Υπάρχει, λοιπόν, η αναγκαιότητα για συνολική εξυγίανση του συστήματος της εκπαίδευσης και για στοχοθεσία με βάση προτεραιότητες. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και των προοπτικών τους ως προτεραιοτήτων θα συμβάλλει στη διαδικασία επίλυσης ζητημάτων που απασχολούν το σχολείο, καθώς ένα από αυτά αποτελεί η υποτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η απουσία υποστήριξης προς το πρόσωπό του (βλ. Goodson & Hargreaves, 1996).

Ένας ακόμη λόγος που οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προβληματισμούς για την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτελεί η ύπαρξη πρότερα παγιωμένων αντιλήψεων, αλλά και πιο πρόσφατα βιωμένων εμπειριών με αρνητικό περιεχόμενο απέναντι στην αξιολόγηση και σε κάθε μορφή της, καθώς και απέναντι στα υπεύθυνα για την θεσμοθέτησή της πρόσωπα. Ειδικότερα, η πεποίθηση ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελούσε πρόδρομο της αξιολόγησης και συνακόλουθα επικίνδυνη ρύθμιση για πολλούς εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την επιπολαιότητα, τον παρεμβατισμό και την χρονική πίεση που αυτή επιβλήθηκε, συντέλεσε στη συσχέτιση της έννοιάς της με αρνητικές επιπτώσεις για το σχολείο και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Κατά τους Frase και Streshly (1994) κοινά προβλήματα σχετίζονται σε πολλές περιπτώσεις με την απουσία αντικειμενικότητας ουσιαστικής ανατροφοδότησης, την έλλειψη στόχευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον σκεπτικισμό της ηγεσίας για εμπλοκή στη

διαδικασία αυτή (όπ. αναφ. στο Tuytens & Devos, 2013: 509-510). Αποτέλεσμα ήταν η επιφανειακή επιδίωξη της επαγγελματικής ανάπτυξης με έναν ωφελμιστικό και στρεβλό χαρακτήρα και με στόχο την ανταπόκριση στους δείκτες εκτίμησης των προσόντων του προσωπικού των σχολικών μονάδων που θα ακολουθούσαν. Τις διαδικασίες εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης επιβάρυνε η κακή διαχείριση της κατάστασης από διευθυντές, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση άσκησαν πιέσεις για να εισάγουν τη διαδικασία στις σχολικές μονάδες.

Ωστόσο, παράλληλα με τους προβληματισμούς τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση δύναται να συμβαδίσει με τη επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς οι δύο αυτές έννοιες στην ουσία τους βρίσκονται πολύ κοντά. Η κρίση αυτή υποστηρίζεται και από τα δεδομένα άλλων ερευνών (Tuytens & Devos, 2013· Ross & Bruce, 2007· McCombs, 1997). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η σχέση της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης εδράζεται στις έννοιες της αυτοβελτίωσης, της προσωπικής αλλαγής και του αναστοχασμού, της ενεργοποίησης αλλά και της συνεργασίας (βλ. Garet et al., 2001· Clarke & Hollingsworth, 2002: 948). Όπως αναφέρεται από εκπαιδευτικούς, θα ήταν ωφέλιμο να εφαρμοστεί κάποιο είδος αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, η οποία να μη φέρει αξιολογικό περιεχόμενο και να μη σχετίζεται με την εκφορά βαθμολογικών κρίσεων, αλλά τη βάση της να αποτελεί η συστηματική συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας (βλ. Fetterman, 2001· Garet et al., 2001· Vidmar, 2006), η οποία θα διακρίνεται από εξωστρέφεια προς την κοινωνία (βλ. Hunzicker, 2011· Schallcross, 2009).

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί το γεγονός ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν και ιδιαίτερα να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια με την ποσοτική έννοια του όρου. Οι απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αφορούν μόνο τα συγκεκριμένα πρόσωπα και κάθε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνει υπό την προϋπόθεση της περεταίρω έρευνας. Ακόμη, τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα ενδιαφέρονταν για τη συζήτηση πάνω στην αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, επομένως οι απόψεις τους πιθανόν να εμφορούνται από μεροληπτικό χαρακτήρα.

Επίσης, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων η συντριπτική πλειοψηφία βρίσκεται σε κοντινό ηλικιακό φάσμα (άνω των 45 ετών). Επομένως, τα αποτελέσματα πιθανόν να εκφράζουν περισσότερο τις απόψεις εκπαιδευτικών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η συμμετοχή στην έρευνα κάποιων αναπληρωτών που ανήκουν σε μικρότερες ηλικίες, έδειξε ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό κοινές απόψεις με την παραπάνω συντριπτική πλειοψηφία. Η διεξαγωγή μιας έρευνας μεγαλύτερου δείγματος με μεγαλύτερη ποικιλομορφία πιθανόν να παρείχε μια σφαιρικότερη εικόνα του θέματος.

Παρόλα αυτά, το ζητούμενο της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, αλλά η εμβάθυνση και η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών πίσω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

6.3. Προεκτάσεις της έρευνας

Στην εργασία αυτή διερευνάται ως εργαλείο ανάπτυξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού η αυτοαξιολόγηση της σχολικής κυρίως μονάδας και οι ευκαιρίες που προσφέρει προς την κατεύθυνση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία του σύγχρονου κόσμου χρειάζονται φωνή για να ακουστούν, κίνητρα για να αναπτυχθούν, βάσεις για να συνδιαλλαγούν και προοπτικές για να ερευνήσουν. Αποτελεί χρέια, λοιπόν, να καλλιεργηθούν διαδικασίες συλλογικού στοχασμού και επαναπροσδιορισμού των αναγκών και των δυνατοτήτων του σχολείου στη βάση των οποίων τα ίδια θα βελτιωθούν όχι επιβεβλημένα, αλλά εκ των έσω.

Προκειμένου να ενδυναμωθούν τα σύγχρονα σχολεία διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας απέναντι σε πρακτικές που τα αποδυναμώνουν, είναι αναγκαία η καλλιέργεια προϋποθέσεων που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και κουλτούρας συνεργασίας σε επίπεδο σχολικών δικτύων. Ο εκπαιδευτικός πέρα από ανάγκη να αναπτυχθεί σε γνωστικό επίπεδο, κρατώντας επαφή με τις συνεχείς εξελίξεις της γνώσης είναι σημαντικό να αναπτύξει τις δεξιότητες ευελιξίας, συνεργασίας, αναστοχασμού, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (βλ. Παπαναούμ, 2014). Στην κατεύθυνση αυτή, είναι ωφέλιμο να αποφεύγονται οι δεισιμολογίες διάκρισης της θεωρίας και της πράξης. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με τις δικές του ιδιαιτερότητες είναι κατεξοχήν απαραίτητο να τεθεί στο επίκεντρο η καθημερινή εμπειρία και πράξη με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του επαγγελματία εκπαιδευτικού εντός της σχολικής πραγματικότητας. Η σχέση του

εκπαιδευτικού και του σχολείου με εξωτερικές δομές και πρόσωπα είναι σημαντικό να εδράζεται σε μια αμοιβαία συνεργασία και διάλογο.

Καίριο ζήτημα αποτελεί το να τεθούν οι βάσεις και οι σκοποί της εξέλιξης του εκπαιδευτικού σε επίπεδο συλλογικότητας. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δεν νοείται χωρίς την καλλιέργεια του λόγου (discourse) σε σχολικό και διασχολικό επίπεδο τόσο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο με μέλη της τοπικής κοινότητας, αλλά και με πρόσωπα υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών (βλ. Brady, 2009). Σύμφωνα με τη συμβολική αλληλεπίδραση η νοηματοδότηση χαρακτηρίζεται μια διαδικασία διαμόρφωσης κοινών ορισμών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των ατόμων (Gewirtz & Cribb, 2011: 47). Στόχος είναι η δημιουργία ενεργών συλλογικότητας, κοιτίδων συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί της πράξης θα εμπλακούν σε διαδικασίες αναδιαμόρφωσης και κοινού ορισμού του νοήματος της βελτίωσής τους. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προσφέρει δυνατότητες δημιουργίας ομάδων δράσης, σχολικής δικτύωσης και συνεργασίας, μέσα από την ύπαρξη ενός κοινού οράματος και κινήτρου βελτίωσης (βλ. Bezzina & Pace, 2009· Moran, 2007· Ross & Bruce, 2012· Day 2003 & Παπαναούμ 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Πασιαρδής, Π. κ.α. (επιμ.) *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρκυνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. 2, σ. 63-75.
- Apple, M.W. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μτφρ. Μ.Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bezzina, C. & Pace, P. (2009). Σχολική βελτίωση, σχολική αποτελεσματικότητα ή σχολική ανάπτυξη; Στο Schallcross, T., Robinson, J., Pace, P., Wals, A. *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα*. (επιμ.) Κ. Ταμουτσέλη. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bonniol, J., Vial, M. (2007). Προς μια αξιολόγηση ως προβληματική του νοήματος. Στο J.J. Boniol, M. Vial *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Μτφ. Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου και Γ. Στεργίου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουργιώτου, Ε. (2005). Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2002). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. Επιμ.: Π. Βορριά. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Γρόλλιος, Γ. (2002). Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση. Στο: Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γ.-Αθανασιάδης Χ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Μτφ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας Χ., Βαβουάκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. σ. 113-123.

- Elliot, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. 2011 [2009] *Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (μτφ. Πανάγου, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goffman, E. 2001 [1963]. *Στίγμα: Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας*. (μτφ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 135-151.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καββαδίας, Γ., Φατούρου, Α. (2002). Ο «εκσυγχρονισμός» της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. 62.
- Κάλφας, Β. (2008). Ριζικές Ανακατατάξεις στη Σύγχρονη Αγγλοσαξονική Επιστημολογία: ο Thomas S. Kuhn και η «Στροφή» της Δεκαετίας 1960-70. Στο T.S. Kuhn, *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης, Μ. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κάτσικας, Χ. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: ποιος, ποιον και γιατί. Στο: Κάτσικας Χ.- Καββαδίας Γ.- Αθανασιάδης Χ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού ως Κοινωνική, Παιδαγωγική και Επαγγελματική Αναγκαιότητα*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 13.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2009) *Η Σχολή του Σικάγου και το Επικοινωνιακό Φαινόμενο*. Στο Τάτσης, Ν. & Θανοπούλου, Μ. (επιμ.). *Η Κοινωνιολογία της Σχολής του Σικάγο*, (σσ. 405- 423). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών».

- Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ, (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., Αθανασιάδης Χ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- McBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Επιμ. – Μτφρ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναζάκης, Αντ. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., Αθανασιάδης Χ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 2 (3), σ. 79-98.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. τχ. 7, σ. 42-59.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Εισαγωγή. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τχ. 31, σ. 37-63. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6814/6843>
- Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παυλινέρη, Π. (2010). Ανάπτυξη ομάδων συλλογικής δράσης στη σχολική μονάδα και η αυτοαξιολόγηση ως περιεχόμενό τους: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των ερευνητών της εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Schallcross, T. (2006). Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις. Στο Schallcross, T., Robinson, J., Pace, P., Wals, A. *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα*. (επιμ.) Κ. Ταμουτσέλη. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*. Τ. 1, τ. 3, σ. 1-22.
- Σολομών, Ι. (1999). (επιμ.) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 3 (1), σ. 61-82.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φωτοπούλου, Β. (2013) Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημονική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Aiscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016) Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*. 27 (1), pg. 7-23.

Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*. 29, pg. 1-12.

Atkinson, J. & Heritage, J. (1984). Transcript notation. Στο J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity.

Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 20, pg. 107-128.

- Berci, M. E. (2006). The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self. *Teacher Development*. 10 (1), pg. 55-71.
- Bidell, T. (1999). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Critical Assessments*, 1, 261-281.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Brady, L. (2009). "Shakespeare Reloaded": teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development*. 13 (4), pg. 335-348.
- Bryman, A. (1993). Charismatic leadership in business organizations. Some neglected issues. *The Leadership Quarterly*. 4 (3-4), pg. 289-304.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 64 (3), pg. 363-423.
- Chapman, C. & Mujis, D. (2014). Does school-to school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 25 (3), pg. 351-393.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 18, pg. 947-967.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 17, pg. 89-106.
- Covington, M. V. & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Educational Psychology Review*. 13 (2), pg. 157-176.
- Creamers B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*. 21 (4), pg. 409-427.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self- Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26 (3 & 4), pg. 325-346.
- Desimore, L.M. et al. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24 (2), pg. 81-112.
- Eaton, P. T. & Carbone, R. E. (2008). Asking those who know: A collaborative approach to continuing professional development. *Teacher Development*.12 (3), pg. 261-270.
- Eryal, O. & Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*. 49 (3), pg. 256-275.
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*. 54(4), pg. 515-531.
- Fetterman, D. M. (2001). The Transformation of Evaluation into a Collaboration: A Vision of Evaluation in the 21st Century. *American Journal of Evaluation*. 22 (3), pg. 381- 385).
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. Στο U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Ed.) *A Companion to Qualitative Research*. Great Britain: Sage.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimore, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*. 38(4), pg. 915-945.
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. Στο M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.) *Qualitative Researching with text, image and sound. A practical handbook*. Great Britain: Sage Publications.

- Giddens, A. (2001). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge : Polity Press.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodnough, K. (2008). Moving Science Off the “Back Burner”: Meaning Making Within an Action Research Community of Practice. *Journal of Science Teacher Education*. 19 (1), pg 15-39.
- Hall et al. (2006). Learning to Learn: teacher research in the Zone of Proximal Development. *Teacher Development*. 10 (2), pg. 149-166.
- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*. 1(3), pg. 425-445. DOI: 10.1080/0965079930010308
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. United States of America: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6 (1), pg. 23-46.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 6 (2), pg. 151-182.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for in Education?* Great Britain: Open University Press.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*. 22(2), pg. 135-148.
- Holroyd, C. (2000). Are assessors professional? *Active Learning in Higher Education*. 1 (1), pg. 28-44.
- Hopf, C. (2004). Research Ethics and Qualitative Research. Στο U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Ed.) *A Companion to Qualitative Research*. Great Britain: Sage.

- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*.15: 1277- 1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*. 37: 5, pg 837-853. DOI: 10.1080/19415257.2011.616102
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. Bradley University.
- Hughes, D. (1999). *Trading in futures: why markets in education don't work*. Philadelphia : Open University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. United States of America: Sage Publications.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-Depth Interviews. Στο Ritchie, J., Lewis, J. (Ed.) *Qualitative Research Practice. A guide for social science students and researchers*. CA: Sage. Ανακτήθηκε από: <http://www.scope.edu/Portals/0/progs/med/precoursereadings/IEIKeyReading5.pdf>
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 89, pg. 25-34. Publishing Unit of John Wiley & Sons.
- McCombs, B. L. (1997). Self Assessment and Reflection: Tools for Promoting Teacher Changes Toward Learner- Centered Practices. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*. 81. Pg 1-14.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 10 (2), pg. 209-220.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society*. University of Chicago Press.
- Meier, D. et al. (2004). *Many Children Left Behind*. Beacon Press: Boston.

- Moran, M. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pg. 418-431.
- Myers, G. (2000). Analysis of Conversation and Talk. Στο M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.) *Qualitative Researching with text, image and sound. A practical handbook*. Great Britain: Sage Publications.
- Lasch, C. (1991). *The culture of narcissism : American life in an age of diminishing expectations*. New York : Norton.
- Penuel et al. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*. 44 (4), pg. 921-958.
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*. 17 (4), pg. 551-565.
- Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. Στο M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pg. 146-159.
- Ross J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development*. 16 (4), pg. 537-561.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Great Britain: Sage Publications.
- Schön, D. (2009). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Surrey, England: Ashgate.

- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (2), pg 129-153.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*. 39: 7, pp. 551-556. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000005801>
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*. 25 (4), pg. 509-530.
- Vidmar, D. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*. Vol. 20, pg. 135-148.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. United States of America: Sage Publications.
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self-Determination, Casual Agency, and Mental Retardation. Στο Switzky, H. N., *International Review of Research in Mental Retardation: Mental Retardation, Personality, and Motivational Systems*. 31, pg. 31-71. California: Academic Press.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*. 21(1), pg. 93-112.
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of “Validity” in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*.4: 3, 1-14. Ανακτήθηκε από: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/4>
- Wozniak, R. H. (1975). A dialectical paradigm for psychological research: Implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union. *Human Development*, Vol. 18, 18-34. [Reprinted in: P. Loloyd & C. Fernyhough et al. (Eds). (1999). *Lev Vygotsky: Critical Assesments: Vygotsky's Theory* (Vol. 1, 225-239). New York: Routledge].

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Cotemporary Educational Psychology*. 25, pg. 82-91.

Εγκύκλιοι- Νόμοι- Προεδρικά Διατάγματα-Υπουργικές Αποφάσεις:

Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010. «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013. «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Νόμος 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013. «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α.

Ενημερωτικό Έντυπο για τους Εκπαιδευτικούς

Θέμα έρευνας: Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Ερευνήτρια: Ελένη-Άννα Αναστασίου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Οργάνωσης, Διοίκησης και Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Επιβλέπων: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σκοπός της έρευνας:

Η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των δυνατοτήτων της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας ποιοτικές μεθόδους.

Σε ποιους/ες απευθύνεται:

Η έρευνα αφορά τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απευθύνεται, λοιπόν, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο νομό Θεσσαλονίκης.

Η συνέντευξη:

Θα συζητήσετε ατομικά με την ερευνήτρια για τις απόψεις και τις εμπειρίες σας αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση και τη σχέση που μπορεί να έχει με την επαγγελματική σας ανάπτυξη (ορισμοί, δυνατότητες, προϋποθέσεις, αποτελέσματα). Η συνέντευξη αυτή θα ηχογραφηθεί και έπειτα θα απομαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να διευκολυνθεί η διεξαγωγή συμπερασμάτων για την έρευνα.

Οφέλη της συμμετοχής σας:

Η εν λόγω συνέντευξη σας παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσετε τις αντιλήψεις και να μιλήσετε για τις εμπειρίες σας για την αυτοαξιολόγηση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις επιφυλάξεις και τις προσδοκίες σας για τα ζητήματα αυτά, αποτελώντας για εσάς μια διαδικασία αναστοχασμού και ανάδειξης των απόψεών σας ως ενεργού μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προστασία προσωπικών δεδομένων:

Διατηρείτε το δικαίωμα πρόσβασης και ελέγχου στην απομαγνητοφώνηση της συνέντευξής σας. Σε αυτήν θα έχουν πρόσβαση η ερευνήτρια και ανώνυμα ο επιβλέπων καθηγητής. Η ανωνυμία σας θα προστατευτεί με τη χρήση ψευδωνύμων και τη μη έκθεση προσωπικών σας στοιχείων.

Χρόνος Διενέργειας Συνέντευξης: Περίπου 1 ώρα.

Στοιχεία επικοινωνίας: Ελένη-Άννα Αναστασίου, E-mail: el.anast@outlook.com, Τηλ. 6974339113

B.

Ενήμερη συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- √ Διάβασα και κατανόησα τις πληροφορίες που αφορούν την έρευνα και τη διεξαγωγή της και μου παρασχέθηκαν διευκρινήσεις εφόσον το ζήτησα.
- √ Συμφωνώ με την ηχογράφιση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.
- √ Κατανοώ ότι έχω το δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή πριν από την ολοκλήρωσή της με τη συνακόλουθη καταστροφή των σχετικών ηχογραφήσεων και απομαγνητοφωνήσεων.
- √ Επιβεβαιώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή στην παρούσα έρευνα.

Προαιρετικά επιθυμώ:

- Να έχω πρόσβαση στο κείμενο της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξής μου.
- Να συμμετέχω σε περαιτέρω συλλογή πληροφοριών, εφόσον είναι απαραίτητο.
- Να λάβω αντίγραφο της ερευνητικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Στοιχεία συμμετέχοντα/ουσας:

Όνοματεπώνυμο:.....

Στοιχεία επικοινωνίας:.....

Ημερομηνία:

...../...../.....

Υπογραφή:

.....

Γ.

I. Γενικά Στοιχεία

1. Ποια είναι η εκπαιδευτική σας ιδιότητα; (Μόνιμος,-η/ Αναπληρωτής,-τρια, Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ Ειδικότητας:...)
2. Ποιο είναι το βασικό σας πτυχίο;
3. Έχετε πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές;
4. Έχετε κάνει επιπλέον επιμορφωτικές ενέργειες;
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

II. Αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη

6. Είχατε ποτέ συμμετάσχει σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική σας μονάδα; Αναφερθείτε στην εμπειρία σας.
7. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συμβολή σας ως εκπαιδευτικού στην προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας;
8. Κατά τη γνώμη σας ποια πρόσωπα μπορούν να εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση;
9. Πώς θα περιγράφατε την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία;
10. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία; Ποιες διαστάσεις μπορεί να περιλαμβάνει;
11. Ποια είναι, κατά την άποψή σας, η συμβολή των υπαρχόντων μηχανισμών του σχολείου στην ανάπτυξή σας ως επαγγελματία;
12. Ποια είναι η γνώμη σας για τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση;

III. Συμμετοχή στις ομάδες έρευνας

13. Ποια είναι η άποψή σας για τις ομάδες έρευνας ως διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τη συμμετοχή σε αυτές;
14. Πραγματοποιήθηκε κάποια τέτοια διαδικασία στη σχολική σας μονάδα; Αν ναι, ποια ήταν η εμπειρία σας από αυτή;

IV. Αξιολόγηση ομοτέχνων

15. Ποια είναι η άποψή σας για την καλόβουλη αξιολόγηση/κριτική των συναδέλφων σας ως διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τη συμμετοχή σε αυτές;

V. Σχέδια και έρευνα δράσης

16. Ποια είναι η άποψή σας για τα σχέδια και την έρευνα δράσης ως διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και τη συμμετοχή σε αυτές;

17. Πραγματοποιήθηκε κάποια τέτοια διαδικασία στη σχολική σας μονάδα; Αν ναι, ποια ήταν η εμπειρία σας από αυτή;

18. Θεωρείτε ότι η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να στοχεύει στη συνεργασία σχολείων σε τοπικό επίπεδο;

VI. Ενδοσχολική επιμόρφωση

19. Ποια είναι η άποψή σας για την ενδοσχολική επιμόρφωση ως διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τη συμμετοχή σε αυτή;

20. Πραγματοποιήθηκε κάποια τέτοια διαδικασία στη σχολική σας μονάδα στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης; Αν ναι, ποια ήταν η εμπειρία σας από αυτή; Συμμετείχατε;

VII. Προϋποθέσεις της Αυτοαξιολόγησης

21. Πώς πιστεύετε ότι θα ήταν ωφέλιμο να υποστηριχθεί μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες; Υπήρξε κάποια τέτοια υποστήριξη;

22. Ποια είναι η άποψή σας για εξωτερικά βοηθητικά πρόσωπα;

23. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία αυτή;

24. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε προϋποθέσεις που κατά την άποψή σας θα ήταν αναγκαίο να υπάρχουν στην υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης;

VIII. Αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης

25. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η αυτοαξιολόγηση εν γένει;/ Ποια ήταν τα αποτελέσματά της στο σχολείο σας;

26. Αναμένετε να υπάρξουν ευκαιρίες για την επανεξέταση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα μέσα από τους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης;

27. Με ποιους τρόπους θα προτιμούσατε να σας στηρίζει το σχολείο και η Πολιτεία με σκοπό την επαγγελματική σας εξέλιξη;

Δ.

Πίνακας συμμετεχόντων της έρευνας

α/α	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Εκπαιδευτική ιδιότητα	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Άλλα πτυχία	Επιμορφωτικές ενέργειες	Έτη προϋπηρεσίας
1.	Δασκάλα 1	48	ΠΕ Ειδικότητα: Αγγλικά Μόνιμη	Αγγλική Φιλολογία	Γλωσσολογία	-	Ξένες γλώσσες, Επιμορφώσεις, Η/Υ	≥20
2.	Δάσκαλος 2	52	ΠΕ :70 Μόνιμος	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Επιμορφώσεις	10-19
3.	Δασκάλα 3	48	ΠΕ: 70 Μόνιμη	ΠΤΔΕ	-	-	Σεμινάρια	10-19
4.	Δασκάλα 4	40	ΠΕ: 70 Αναπληρώτρια	ΠΤΔΕ	-	Νοσηλευτική	Όχι πολλά Σεμινάρια	1-9
5.	Δάσκαλος 5	52	ΠΕ: 70 Μόνιμος	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Η/Υ	≥20
6.	Δασκάλα 6		ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Σεμινάρια, ΠΕΚ	≥20
7.	Δάσκαλος 7	58	ΠΕ: 70 Μόνιμος	ΠΤΔΕ	Διδακτική Ιστορίας	Φυσικό	Επιμορφώσεις	≥20
8.	Δασκάλα 8	50	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	ΠΤΔΕ	Ξένη Γλώσσα, Σεμινάρια	≥20
9.	Δασκάλα 9	48	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Επιμορφώσεις	10-19
10.	Δασκάλα 10		ΠΕ Ειδικότητα: Αγγλικά Μόνιμη	Αγγλική Φιλολογία	-	-	Σεμινάρια, Επιμορφώτρια	≥20

11.	Δασκάλα 11	55	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωσ η, Ημερίδες	≥20
12.	Δάσκαλος 12	50	ΠΕ: 70, ΤΕ Μόνιμος	Διετής Ακαδημία	-	-	Διδασκαλ είο, Σεμινάρια	≥20
13.	Δασκάλα 13	51	ΠΕ: Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωσ η, Σεμινάρια	≥20
14.	Δασκάλα 14	28	Ειδικής Αγωγής Αναπληρ ώτρια	Εκπ/τικής και Κοινωνικ	-	-	Σεμινάρια	1-9
15.	Δασκάλα 15	49	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Ξένη Γλώσσα, Η/Υ	10-19
16.	Δασκάλα 16	54	ΠΕ: 70 & Ειδ. Αγωγή Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	ΑΣΟΕ	Εξομοίωσ η, Διδασκαλ είο	≥20
17.	Δασκάλα 17	51	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	-	Εξομοίωσ η, Σεμινάρια , Επιμόρφ	≥20
18.	Δασκάλα 18	45	ΠΕ: 70 Μόνιμη	ΠΤΔΕ	Ειδικής Αγωγής	-	Επιμορφ ώσεις, Η/Υ	10-19
19.	Δασκάλα 19	59	ΠΕ: 70 Μόνιμη	Διετής Ακαδημία	-	ΚΑΤΕΕ	Σεμινάριο	≥20
20.	Δάσκαλος 20	52	ΠΕ: 70 Μόνιμος	ΠΤΔΕ	Διδακτική (Σε εξέλιξη)	-	Σεμινάρια	10-19

Ε.

Χαρακτήρες και σύμβολα ερμηνείας απομαγνητοφωνημένων κειμένων (Atkinson & Heritage, 1984)

Σύμβολο	Ερμηνεία συμβόλου
((κείμενο))	Οι διπλές παρενθέσεις δείχνουν ότι το κείμενο που περιέχεται είναι συμπληρωματική πληροφορία ή επεξήγηση της ερευνήτριας
<u>κείμενο</u>	Η υπογράμμιση δείχνει έμφαση
⁰ κείμενο ⁰	Δείχνει έκφραση ήσυχης φωνής
κεί:::μενο	Οι άνω και κάτω τελείες δείχνουν προέκταση του τελευταίου φωνήεντος (επαναλαμβανόμενες άνω και κάτω τελείες δείχνουν μεγαλύτερη προέκταση τελευταίου φωνήεντος)
“κείμενο”	Δείχνουν μεταφορά λόγων τρίτου ατόμου
>κείμενο<	Δείχνουν γρηγορότερη ομιλία
=	Η θέση τους στο τέλος φράσης του ενός ομιλητή και στην αρχή του επόμενου δείχνει ότι δεν υπάρχει ευδιάκριτο χρονικό χάσμα μεταξύ τους
[Η αγκύλη δείχνει την αρχή λόγου που επικαλύπτει προηγούμενες φράσεις συνομιλητών
(.)	Η μια τελεία δείχνει μικρή ευδιάκριτη παύση
(...)	Κάθε τελεία αντιστοιχεί σε παύση μισού δευτερολέπτου
;	Χρησιμοποιείται ως κανονικό σημείο στίξης
-	Δείχνει απότομη παύση/κόψιμο ήχου προηγούμενης λέξης
[...]	Δείχνει απάλειψη πληροφορίας που πλεονάζει
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	Τα κεφαλαία δείχνουν ότι οι λέξεις προφέρονται δυνατώτερα

ΣΤ.

Ευρύτερες και επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης με ενδεικτικά χωρία των συνεντεύξεων

1. Αυτοαξιολόγηση

- i. Η αυτοαξιολόγηση ως σημαντική/ανώφελη διαδικασία

Δασκάλα 14: Ε:εγώ θεωρώ: ότι καλώς ο κάθε εκπαιδευτικός θα έπρεπε να αξιολογείται για το έργο που παράγει(.) Για να μπορέσουμε να είμαστε πιο αποτελεσματικοί Εμείς οι ίδιοι(.)

Δασκάλα 17: Όταν είσαι σε μια κατάσταση καθημερινά μέσα σε αυτά που εσύ ξέρεις και σε αυτά που γεννιούνται σε σένα σαν ιδέες, αυτό κάποια στιγμή όταν δεν γίνεται κίνητρο, δεν δημοσιοποιείται, χάνει το ενδιαφέρον του(.) Δηλαδή είναι:: λειτουργείς μετά με μια ευθεία(.) Έμαθα να κάνω αυτό προχωρώ έτσι και δεν αλλάζεις τίποτα γιατί αυτό σε βόλεψε(.) Μπαίνεις μέσα σε αυτή τη λογική γιατί εδώ μιλάμε για χρόνια δουλειάς, δεν μιλάμε για ένα νέο άνθρωπο που ξεκινά τώρα ο οποίος ψάχνει ακόμα να ζητά(.) Εμείς στις πόλεις πλέον είμαστε μεγάλοι άνθρωποι όλοι(.) Που οι ίδιοι άνθρωποι αυτοί στα νεότερα μας χρόνια παρόλο που δεν υπήρχε αυτό είχαμε τις ανησυχίες(.) Αλλά αυτές δεν τροφοδοτήθηκαν ποτέ(.) Έμειναν στην δική μας θέληση(.) Όσο Εμείς ήμασταν νέοι και είχαμε τα κέφια το ψάχναμε(.) Μετά; Αφού μεγαλώνεις, εάν η πολιτεία η ίδια δεν σε κρατήσει ενεργό, ε και εσύ θα τελματώσεις κάποια στιγμή(.) Αυτό πιστεύω(.)

Δάσκαλος 5: Κακά τα ψέματα, χωρίς αξιολόγηση δε γίνεται τίποτα σωστά(.)

Δασκάλα 18: Νομίζω ο καθένας μας σε ό,τι κάνουμε στην ζωή μας αξιολογούμε αν είναι σωστό ή όχι άρα σίγουρα μπορεί να υπάρχουνε, δεν θέλω να το:: (..) σωστοί και μη σωστοί δάσκαλοι, όχι δεν θέλω να το πω έτσι να γραφτεί ότι καλοί και:: αλλά σίγουρα μπορεί να υπάρχουνε και εκπαιδευτικοί που ίσως στο υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον να μην θεωρούν ότι κάνουνε σωστά τη δουλειά τους ή ότι θα πρέπει να αλλάξουνε και κάποιες (..) να πάρουνε καινούριες ιδέες από τα καινούρια πράγματα, να εμπλουτίσουνε δηλαδή τη:ν (..)

Συνεντεύκτρια: Διδασκαλία τους(.)

Δασκάλα 18: (..) την ε: διδασκαλία τους(.) Άρα δεν θα ήτανε κακό το να γίνει κάποια αξιολόγηση και αν κάποιοι κριθούν στο ότι ναι θα πρέπει να επιμορφωθούνε σε κάποια καινούρια πράγματα για να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους και να μη μένουνε πίσω σε σχέση με κάποιους άλλους, γιατί όχι να μην γίνει η αξιολόγηση(.) Είπαμε ότι δεν είμαστε όλοι καλοί ή όλοι άριστοι(.) Σε όλες τις δουλειές υπάρχουνε κάποιοι που κάνουν σωστά τη δουλειά τους και κάποιοι όχι χωρίς να θέλω να θίξω συναδέλφους και αυτά αλλά νομίζω ότι όπως σε όλους τους τομείς υπάρχει και εδώ αυτό το πράγμα το συναντάμε(.)

Δασκάλα 18: Ότι είμαι θετική στην αξιολόγηση με όποιον τρόπο:: όχι με όποιον τρόπο, με τον τρόπο, με τον σωστό τρόπο(.) Δηλαδή να γίνει με βάση σωστές προϋποθέσεις και σωστά κριτήρια, να έχει κίνητρα για όλους μας και ακόμα και τη:ν (..) και το να εξέλιξη: (..) και την εξέλιξη είτε του εκπαιδευτικού είτε της σχολικής μονάδας είναι νομίζω θετικά και έχει μετά αντίκτυπο στα παιδιά που αυτά είναι το:: το κλειδί στο τέλος της υπόθεσης(.) Αυτά θα απολαύσουνε ένα καλό σχολείο και έναν καλό δάσκαλο(.) Έτσι νομίζω(.)

Δασκάλα 15: Όχι:, εγώ πιστεύω ότι δεν χρειάζεται γιατί μιλάμε για εκπαιδευτικούς δασκάλους που έχουνε πείρα 25 χρόνια(.) Δηλαδή ποιος δάσκαλος είναι αυτός που δεν κάνει έργο μέσα στην τάξη(.) Δεν μιλάμε για:: δεν νομίζω να υπάρχει δάσκαλος που να μην παράγει έργο(.) Όταν ένας δάσκαλος είναι 25 χρόνια έμπειρος δεν νομίζω ότι να έχει ανάγκη από αυτό το κομμάτι(.) Θα έχει ανάγκη να έχει τον διαδραστικό του πίνακα, να έχει παροχές από το κράτος, από το Υπουργείο, από το σχολείο, από τη Διεύθυνση να τους δίνουνε να:: αυτό:: έχει διαδραστικό πίνακα, να έχει μέσα στην τάξη υπολογιστή(.) Αυτό ναι(.) Να μπορεί να δουλέψει και περισσότερο τεχνολογικά(.) Αυτά έχει ανάγκη ο δάσκαλος μέσα για να μπορέσει να αποδώσει καλύτερα(.) Τώρα για την αξιολόγηση αν νομίζουν ότι τους είναι σημαντικό αυτούς, ας έρθουν να μας βλέπουν και να μας αξιολογήσουν αυτοί(.) Εμείς δεν έχουμε χρόνο για κάτι τέτοιο(.) Δηλαδή στην μια ώρα κενό ή στο δύο ώρες κενό προσπαθούμε να διορθώσουμε γραπτά, να ετοιμάσουμε για την άλλη μέρα δουλειά: (..) Έχει δηλαδή και πάρα πολύ δουλειά και πέρα από την τάξη(.) Ή να τους ετοιμάσουμε κάποια κείμενα για την άλλη μέρα, να διαβάσουμε παρακάτω, κάτι ή κάποιο θεατράκι κάποιο ας πούμε: (..) πού να μας μείνει χρόνος για όλα αυτά; Δηλαδή είναι:: πολύ ένταση έχουμε στην όλη μέρα μας, δεν προλαβαίνουμε(.) Ή να ξεκουραστούμε 10 λεπτά ας

πούμε(.) Αυτό(.) Τώρα δεν το έχουμε σκεφτεί(.) Εμείς δεν το έχουμε σκεφτεί αυτό(.)
Τώρα αν επιβάλλεται από το: από το Υπουργείο ή από::

Δασκάλα 15: Εγώ να πάω σπίτι να ανοίξω τον υπολογιστή μου να καθίσω το απόγευμα για να μπω μέσα και να γράψω τι; Να αξιολογήσω τι να γράψω για τους μαθητές μου; Να γράψω τους στόχους μου; Να γράψω το:: σε τι θα βοηθήσει όλο αυτό ας πούμε; Δεν νομίζω να έχει κάποια ουσία για εμάς αυτό το πράγμα ας πούμε ή να μπούμε στον ανταγωνισμό στο ποιος έκανε κάτι; Είναι δηλαδή μια:: δεν πιστεύω ότι θα έχει κάποια ουσία για εμάς αυτό το πράγμα ας πούμε(.) Στο τι να αξιολογηθούμε; Να μπαίνει κάποιος ας πούμε ο σχολικός σύμβουλος μέσα στην τάξη και να μας βλέπει; Στο να γράφουμε για μαθητές να κάνουμε όλο αυτό το πράγμα; Στο αν έχουμε: δεν το θεωρώ ουσιώδες ας πούμε(.)

ii. Η αυτοαξιολόγηση ως εφικτή/ανέφικτη διαδικασία

Δασκάλα 19: Εγώ πιστεύω ότι αξιολόγηση μπορούμε να κάνουμε εντός του σχολείου μόνοι μας οπωσδήποτε(.) Μπορούμε να την κάνουμε(.) Καμία προϋπόθεση(.) Μπορούμε να την κάνουμε απλά(.) Έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις, ξέρουμε και ο καθένας τι έχει κάνει και ξέρουμε καλά πως λειτουργεί το σχολείο(.) Ξέρουμε τα τρωτά του, μπορούμε άνετα να το κάνουμε μόνοι μας(.)

Δασκάλα 19: Δηλαδή τώρα έχω παράπονα ένας δάσκαλος γιατί δεν βοηθήθηκε σε ένα έργο, θα μπορούσε του χρόνου να μην επαναληφθεί(.) Ή ας πούμε στο πρόγραμμα του σχολείου(.) Θα μπορούσε το πρόγραμμα να μην επαναληφθεί(.) Αν συμφωνήσουν και 5 άλλοι συνάδελφοι που λογικά θα είναι στα λογικά παράπονα και στα λογικά λάθη θα εστιάσουμε(.) Θα μπορούσε να βοηθήσει η επόμενη χρονιά να κυλίσει πιο ωραία και να είναι πιο εποικοδομητική(.)

Δασκάλα 3: Της μονάδας(.) Της μονάδας δεν μπαίνει η αξιοκρατία(.) Στον εκπαιδευτικό μπαίνει(.) Ποιος θα τον αξιολογήσει(.) Στης μονάδας διαπιστώνουμε πράγματα και τα καταγράφουμε και κάνουμε προτάσεις πως μπορούμε να βελτιωθούμε κι αν ανά διαστήματα τα βλέπουμε τι πετύχαμε(.) Έτσι δεν είναι;

Δασκάλα 3: Αυτό νομίζω μπορεί να γίνει(.) Το άλλο με τον εκπαιδευτικό είναι το δύσκολο(.) Το σχολείο μπορεί να γίνει(.) Και δεν θα υπάρχουν αντιδράσεις(.) Αφού θα είμαστε να συμμαζευτούν τα πράγματα και να τα βελτιώσουμε(.) Αλλά μη σταθεί

μόνο στο να διαπιστώνουμε, να καταγράψουμε και να μην υπάρχει:: δηλαδή πρέπει και η πολιτεία εκεί να παρέχει(.) Ναι(.) Ναι εμείς λέμε ότι θα ήταν καλά να είχαμε κι έναν ψυχολόγο(.) Ναι λέμε, θέλουμε ένα εργαστήριο φυσικής(.) Ναι λέμε θα θέλαμε μια ταινιοθήκη κι ένα χώρο που να είναι στημένος και να πάμε να βάλουμε κάτι(.) Δεν υπάρχει::ν (.) να καταγράψουμε μόνο και να γεμίζουμε σελίδες(.) Γιατί σ' αυτή την πρώτη φάση έτσι έγινε(.) Εκτός από κάποια έτσι πολύ πιο στο πώς θα κινηθούν τα παιδιά στο διάλειμμα, στο πως θα κάνουμε έξω εκείνη τη συγκέντρωση(.) Σε πολύ απτά πράγματα(.) Τα άλλα δεν μπορούσαν να γίνουν(.) Ναι μεν διαπιστώνουμε σ' αυτά και σ' αυτά αλλά δεν μπορούν να γίνουν(.)

Δασκάλα 13: Πω, πω ανέφικτο το θεωρώ(.) Γιατί μπαίνει πολύ τι να πω, προσωπικός παράγοντας μέσα, τα προσωπικά(.) Δεν ξέρω, πάντως το θεωρώ πάρα πολύ δύσκολο να γίνει αυτό εδώ σε μας, πολύ δύσκολο(.) Δηλαδή όταν θα μπω μέσα στην τάξη, εμείς εδώ είμαστε πάρα πολλά χρόνια οι ίδιοι δάσκαλοι, ξέρω ότι θα μπω μέσα στη φίλη μου την ((όνομα δασκάλας)) ας πούμε(.) Θα την αξιολογήσω με βάση τη ματιά, τη συνολική ματιά που έχω για την ((όνομα δασκάλας)) (.) Δεν είναι πολύ υποκειμενικό;

Δασκάλα 15: Τη μονάδα με τους Διευθυντές, οι υποδομές και όλα αυτά ας πούμε και θα είναι κάτι το επιφανειακό(.) Τώρα μετά στο δεύτερο στάδιο που είναι η δική μας αξιολόγηση, όλοι είμαστε κάθετοι στο όχι(.) Στον να μην αξιολογούμαστε από ποιους και τι(.) Απλά να υπάρχει, δεν ξέρω πώς θα το θέσουνε, δηλαδή στο τι σκοπό, στο πώς θα μας αξιολογήσουν, με τι κριτήρια(.) Αυτά δεν τα γνωρίζουμε, δεν ξέρω αλλά φυσικά όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικά ας πούμε είμαστε κάθετοι στο όχι στη δική μας αξιολόγηση(.)

iii. Η αυτοαξιολόγηση ως άτυπη/ επιβεβλημένη διαδικασία

Δασκάλα 19: Η αλήθεια είναι ότι μονίμως την κάνουμε μεταξύ μας, παράπονα στα παράπονα(.) Αλλά αν είχε και πιο επίσημο χαρακτήρα και δεσμευόντουσαν πράγματα με ένα πρακτικό θα είχε:: (..)

Δάσκαλος 20: Φυσικά γιατί σε αυτή τη χώρα πάντα σκεφτόμαστε το πονηρό(.) Εξάλλου η εμπειρία αξιολόγησης σε άλλες υπηρεσίες, βάζοντας τα ποσοστά στις

βαθμολογίες, ένα ποσοστό να μπορεί να είναι άριστοι, οι λιγότεροι:: οι περισσότεροι:: οι υπόλοιποι να έχουν μικρότερη βαθμολογία, σαφώς αυτό επηρεάζει και μας κάνει καχύποπτους(.). Η αξιολόγηση θα πρέπει όταν υπάρξει και αν υπάρξει τέτοιου είδους αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αντικειμενική και κάθε σχολείο να βαθμολογείται αντικειμενικά για το υλικό το εκπαιδευτικό που έχει(.).

Δάσκαλος 5: Κακά τα ψέματα, χωρίς αξιολόγηση δε γίνεται τίποτα σωστά(.). Εάν επαφίεται η εργασία και η εκτέλεση ενός έργου στο φιλότιμο αυτών που την εκτελεί είναι πάρα πολύ αμφίβολο για το αν θα την κάνει με όλη του την ψυχή και με όλη του τη συνείδηση(.). Άρα η αξιολόγηση είναι κάτι το οποίο είναι απαραίτητο να γίνεται(.). Όχι πάντα όμως με σκοπό την τιμωρία ή την απόλυση μας το πούμε ενός ανθρώπου ο οποίος δεν είναι επαρκής(.). Υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι θέλουν να είναι επαρκείς και δεν μπορούν να είναι γιατί δεν μπορούν ενδεχομένως (.). Δεν έχουν βρει τον τρόπο να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στη δουλειά τους(.). Πράγμα που δεν μας το μαθαίνει κανένας(.). Τουλάχιστον εμείς όταν πηγαίναμε στην Παιδαγωγική Ακαδημία δεν μας το έδειχναν(.). Εμείς από τους παλιούς δασκάλους μαθαίναμε πώς να κάνουμε τη δουλειά μας(.). Και από τα βιβλία δασκάλων όσο μπορούσαμε να πάρουμε τέλος πάντων(.). Θεωρώ δηλαδή ότι καλό είναι να γίνονται οι αξιολογήσεις με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης υπηρεσίας(.).

Δασκάλα 11: Σαν θεσμός εγώ θα ήθελα μια αξιολόγηση να την υπηρετούν όλοι και εγώ(.).

Δάσκαλος 7: Την αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που τη χρησιμοποιώ σε ατομικό επίπεδο(.).

Συνεντεύκτρια: Ναι:: άτυπα(.).

Δάσκαλος 7: Άτυπα(.). Αλλά αν πρόκειται αυτό να επιβληθεί μέσα από κάποιες διαδικασίες προφανώς θα είμαι απολύτως κάθετος(.). Όχι γιατί με ενδιαφέρει προσωπικά, γιατί σε 4 χρόνια θα φύγω από αυτό όλο, αλλά γιατί με τον ίδιο τρόπο που οι εξετάσεις στο ΑΣΕΠ πρόσθεσαν ένα βάρος σ' αυτούς που θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί, χωρίς να προσφέρουν τίποτα κατά την άποψή μου, απλά πρόσφεραν πελατεία στους πολιτικούς και τίποτα παραπάνω, είχαμε κάνει απεργίες διαδηλώσεις τότε, εγώ ήμουν διορισμένος δεν με ενδιέφερε(.). Πιστεύω ότι είναι τέτοιος ο τρόπος που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα κομμάτι του πολιτικού συστήματος

που οτιδήποτε να έρθει θα είναι μάλλον χειρότερο(.) Μα τον ίδιο τρόπο τα βιβλία που εισήχθησαν το 2006 ήταν να πω πιο σύγχρονα °εντός εισαγωγικών° από εκείνα που είχαν εισαχθεί νομίζω το 1986 – 87, κάπου τότε είχαν εισαχθεί, αλλά δεν προσέφεραν κάτι περισσότερο(.) Ίσα-ίσα, αφαίρεσαν(.)

Δασκάλα 11: Τελείως(.) Τελείως λείπει(.) Όλα είναι αφημένα στο φιλότιμο, στην ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού(.) Ακόμα και ο Διευθυντής δεν χρησιμοποιεί τον ρόλο του δεν θα πω ότι αν χρησιμοποιούσε άλλη λέξη(.) Όλα επαφίενται στην υποτίθεται τώρα στην ευσυνειδησία έτσι του υπαλλήλου και αυτό δεν λειτουργεί στην ελληνική πραγματικότητα(.) Και το βλέπεις όχι μόνο σαν εκπαιδευτικός και σαν γονέας το ζήσαμε(.) Είναι όλα λίγο χαλαρά χωρίς συνέπειες πράξεων(.) Στην πραγματικότητα δηλαδή έτσι είναι(.) Όχι σε μεγάλο βαθμό αλλά σε μικρά καθημερινά που μπορούν να βελτιωθούν με την αξιολόγηση και που δεν θα είναι ένας φόβος μπροστά(.) Δεν θα είναι ένας παράγοντας για να φοβόμαστε και να λειτουργούμε πιεστικά(.) Το αντίθετο να απελευθερωθούμε να λειτουργούμε πιο συνειδητά έτσι πιο υπεύθυνα πιο σωστά(.)

Δασκάλα 13: Ακριβώς δεν ξέρω:: (.) εκεί γι' αυτό λέμε ότι πρέπει να υπάρχει έλεγχος(.) Πρέπει(.) Δεν ξέρω τώρα(.) Εμένα αν μου βάλει έλεγχο θα είμαι η χειρότερη δασκάλα θα γίνω(.) Δεν μπορώ, δεν μπορώ(.) Θα μου πνίξει τη δημιουργικότητα, πώς το λένε, θα αισθάνομαι μια θηλιά στον λαιμό(.) Δεν μπορώ(.) Σε κάποιους άλλους πρέπει να γίνει(.) Δεν σου παριστάνω τώρα με αυτά που λέω την καλή δασκάλα(.) Δεν σου παριστάνω αυτό(.)

Δασκάλα 13: Δεν ξέρω πώς θα τον ορίσουν τον έλεγχο(.) Ναι πρέπει κοίταξε να υπάρχει έλεγχος(.) Πραγματικά πρέπει να υπάρχει(.) Δεν γίνεται αυτή η ασυδοσία αλλά κάθε φορά που δοκιμάζουν ή τέλος πάντων βλέπουμε:: πώς να ελέγξουν (.) τι να ελέγξουν; Δεν ξέρω(.)

Δασκάλα 16: Και η πολιτεία περισσότερο ζυγίζει έτσι ε: (.) πρέπει και ζητάει να μετρηθούν πράγματα τα οποία δεν μετριοούνται(.) Εντάξει; Το τι καταθέτει, τι αγωνία καταθέτει κάθε δάσκαλος κάθε μέρα, αυτή δεν μετριέται με τίποτα(.) Έτσι; Ο κόπος που κάνει κάθε δάσκαλος και δασκάλα φυσικά έτσι, χρησιμοποιώ το αρσενικό γένος, για να είναι έτοιμος και κάθε μέρα στην τάξη του, δεν μετριέται(.) Ούτε οι ώρες που

ξόδεψε για να μελετήσει κάποια περίπτωση, ούτε οι ώρες που ξόδεψε για να συζητήσει με το γονιό, με το παιδί κλπ. Πας σε οποιαδήποτε υπηρεσία και λένε α τώρα τελειώσαμε, κλείσαμε δεν μπορούμε να σας εξυπηρετήσουμε(.) Εμείς ό,τι ώρα και να έρθει ο γονιός εδώ, θα προσπαθήσουμε να τον ακούσουμε και να δώσουμε τις συμβουλές μας(.) Εντάξει; Και να αφιερώσουμε και χρόνο παραπάνω πολύ περισσότερο από αυτόν που είναι το ωράριο μας(.)

Δασκάλα 13: Και να σου πω είναι τόσο μπερδεμένα τα πράγματα γιατί από την μια πλευρά ας πούμε σου ζητούν να είσαι ελεύθερος να πράττεις δημιουργικά και κάποια πράγματα τα οποία δεν μετρώνται και δεν αξιολογούνται(.) Δεν είναι μετρήσιμα δηλαδή κάποια πράγματα όταν δουλεύεις μέσα στην τάξη σε ένα σχολείο(.) πώς να μετρηθεί η επαφή σου με τα παιδιά; Πώς; Πώς να μετρηθεί ότι το σχολείο μας είναι γεμάτο χαρά; Υπάρχει ένα μέτρο της χαράς; Ναι θα πάρεις το τετράδιο της ορθογραφίας θα δεις ότι αυτά τα παιδιά ας πούμε δεν πάνε καλά εκεί(.) Δεν είναι αυτό μόνο(.) ότι εμείς ως σχολείο δεν κάναμε πολλές εξορμήσεις(.) Από εκεί θα το μετρήσεις; Ποια είναι τα μετρήσιμα; Πώς; Βάσει ποιών στοιχείων; Εξαρτάται πώς το έχεις το σχολείο στο μυαλό σου(.) Ας πούμε θα αξιολογήσεις τι; Το κτίριο; Την υλικοτεχνική υποδομή και θα αφήσεις τους ανθρώπους; Είναι πράγματα που κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει αξιολογική κλίμακα σε αυτά τα πράγματα για να μπει(.)

iv. Προσφορά της αυτοαξιολόγησης

Δάσκαλος 20: Μαθαίνοντας από τα λάθη μου, από τα λάθη των άλλων και ακολουθώντας μια κοινή γραμμή με όλους τους υπόλοιπους, αυτή που θα αποφασιστεί όταν γίνονται συζητήσεις(.)

Δασκάλα 1: σε 1^η φάση: ακούγεται ως κάτι χρήσιμο, ως κάτι θετικό(.) ώστε να: παρακολουθούμε κατ' αρχήν την πορεία μας, να την καταγράφουμε (.) να την ε: αξιολογούμε και στη συνέχεια να κάνουμε διορθωτικές κινήσεις

Δασκάλα 1: Εάν χρησίμευε για να διορθωθούνε τα μειονεκτήματα θεωρώ: ότι θα ήτανε ευχής έργο να γίνει (.)

Δάσκαλος 2: Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, δεν ξέρω πώς να το πάμε(.) Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού(.) Ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται ούτως ή άλλως καθημερινά(.) Για τη σχολική μονάδα όμως αν

μιλήσουμε, δεν είναι παρά ένα εργαλείο που θα δείξει τι χρειάζεται να γίνει σ' αυτό το σχολείο(.) Και αυτό που χρειάζεται να γίνει δεν είναι ανάγκη να το αναλάβει να το υλοποιήσει όλος ο σύλλογος διδασκόντων αλλά μπορεί ένα κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων (.) 2, 3, 5 εκπαιδευτικοί να καλύψουν ένα κενό που μπορεί να υπάρχει σε ένα σχολείο(.) Σε έναν τομέα(.) Δεν ξέρω τι(.) Μπορεί να είναι, να μην έχουμε ασ πούμε κατάλληλα, τώρα θα πω κάτι πολύ απλό έτσι για να περάσει το μήνυμα, ότι μπορεί να μην έχουμε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος υλοποιεί με επιτυχία περιβαλλοντικά προγράμματα κι όταν αυτό μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περάσει και φανεί ότι δεν έχουμε, ίσως να έχουμε κάποιους που έχουν υλοποιήσει, όλοι έχουμε λίγο πολύ υλοποιήσει, αλλά να μην είναι κανείς καλά-καλά καταρτισμένος σε κάτι(.) Τότε πρέπει να πούμε: Ξέρεις κάτι; Δυο=τρεις από δω από μας πρέπει να πάμε και να εξαντλήσουμε αυτό το κομμάτι για να παρέχουμε τη γνώση μας και στον υπόλοιπο σύλλογο(.)

Δάσκαλος 2: Ναι(.) Δεν θα πω αν μου προσέφερε κάτι ο τομέας στον οποίο εγώ ασχολήθηκα(.) Αλλά θεωρώ ότι προσέφερε σε όλους μας ένα πράγμα το οποίο μέχρι τότε, όχι ότι δεν το σκεφτόμασταν όλοι ή ότι δεν υπήρχε, αλλά μας έβαλε σε μια διαδικασία σκέψης που μέχρι τότε δεν ήταν έντονη(.) Ότι κάθε σχολική μονάδα πρέπει να κοιτάει και να βλέπει ποιες είναι οι ανάγκες και πρέπει να αφογκράζεται όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα ξεκινώντας από μαθητές, γονείς, υλικοτεχνική υποδομή, τα πάντα, ούτως ώστε να βελτιώνεται και να γίνεται καλύτερη(.) Και πάντοτε η πεποίθησή μου και η αντίληψή μου ήταν ότι δεν θα πρέπει σε τίποτα η δημόσια εκπαίδευση να υστερεί σε σχέση με την ιδιωτική(.) Στην πλειονότητα των σχολείων αυτή παρέχεται πολύ καλύτερα από την ιδιωτική αλλά υπάρχουν και κάποια δημόσια που υστερούν και θα πρέπει και αυτά να πάνε μπροστά(.)

Δασκάλα 13: Νομίζω ότι θα με ενεργοποιούσε περισσότερο να έχω έτσι κι εγώ την έγνοια να προτείνω ή να δω πράγματα(.) Όταν θα έβλεπα ότι σαν σχολική μονάδα έχουμε::, έτσι το έχουμε βάλει πιο καθαρά στο πλαίσιο να κάνουμε αυτό το χώρο πιο:: Να το κάνουμε: (..) Να έχουμε κάποια βελτίωση(.) Κάπως έτσι το σκεφτομαι(.) Ίσως δηλαδή κι εγώ αδρανώ ή αφήνω κάποια πράγματα: (.)

Δασκάλα 13: Συχνές ευκαιρίες στο να βρισκόμαστε και να επαναπροσδιορίζουμε τομείς(.) Δηλαδή τι κάναμε, τι είναι ακόμη να γίνει, δηλαδή να γίνεται έτσι σε πιο τακτά διαστήματα και πιο... με περισσότερη, πώς να το πω, να είμαστε πιο κοντά στο στόχο που βάζουμε(.)

Δασκάλα 4: Μία κίνηση η οποία ωφέλησε το σχολείο μέχρι το σημείο το οποίο διεξήχθη, ωφέλησε το σχολείο(.) Ωφέλησε γενικότερα τα σχολεία πιστεύω γιατί μπήκαμε στη διαδικασία να σκεφτούμε όντως τι πραγματικά είναι αυτό που λείπει στο σχολείο, να βελτιώσουμε, να μπούμε στη διαδικασία να κάνουμε κάποιες, οι ομάδες εργασιών ας πούμε που δημιουργούνται (..)

Δασκάλα 4: Ε: φυσικά, όταν βλέπεις ότι αξιολογείσαι, είτε σε αξιολογεί κάποιος, είτε αξιολογείται η δομή σου, είτε αξιολογείσαι εσύ ως εκπαιδευτικός φυσικά αυτό σε κρατά σε επαγρύπνηση(.) Δεν αφήνεις στο όπως πάνε τα πράγματα, δηλαδή να μην έχεις (..) να μη σε απασχολεί κάτι ή να διεξάγεις τη διαδικασία τη διδακτική έτσι όπως έχεις συνηθίσει τα τελευταία 15 χρόνια ας πούμε(.) Όταν νιώθεις ότι θα υπάρξει μία αξιολόγηση είτε ότι εσύ θα πρέπει να αξιολογήσεις τον εαυτό σου, είτε να σε αξιολογήσει κάποιος άλλος, είτε όσον αφορά το σχολείο λέω πάλι, είτε ο καθένας τον εαυτό του, συντελεί στο να ενεργοποιηθείς και ίσως και να «αναγκαστείς», εντός εισαγωγικών, τι να πω:: να επεκτείνεις τις γνώσεις σου; Να επεκτείνεις λίγο ίσως και την επικοινωνία σου με τους συναδέλφους(.) Να αρχίσεις να μπαίνεις στη διαδικασία της εγρήγορσης και της επαγρύπνησης(.) Και μέσα απ' αυτό να βγάλεις και τα προσωπικά σου συμπεράσματα στο τι μέχρι τώρα νιώθεις ότι μπορεί να υστερείς, σε τι να υστερείς και τι μπορείς να κάνεις για να εξελιχθείς και να γίνεις πιο παραγωγικός στο διδακτικό σου έργο(.) Όσον αφορά το κομμάτι το προσωπικό ως εκπαιδευτικός(.) Και φυσικά σαν δομή στο τι θα μπορούσαμε να κάνουμε όλοι σαν εκπαιδευτικοί και να βοηθήσουμε τη δομή να εξελιχθεί(.) Κάπως έτσι το αντιλαμβάνομαι(.) Βέβαια σε πολύ θεωρητικό πλαίσιο γιατί όλα αυτά που λέμε είναι εντελώς θεωρητικά και στην πράξη έχουν γίνει μέχρι ένα πολύ συγκεκριμένο σημείο(.) Γι' αυτό κι εγώ έτσι λίγο::

Δασκάλα 8: Έγινε και οι αρχικές προθέσεις ήταν θετικές(.) Δηλαδή δεν είχαμε αντίρρηση ως σύλλογος να γίνει ένα τέτοιο βήμα θεωρώντας ότι: Ας μιλήσω προσωπικά(.) Θεωρώ ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα βοηθούσε στο

να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας, τέλος πάντων να δούμε τι, που υστερούμε ασ πούμε, που υπάρχουν προβλήματα για να διορθωθούν(.) Να πω και για την εμπειρία όμως τι έδειξε μετά;

ν. Αρνητικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης

Δάσκαλος 5: Διότι εκείνα τα χρόνια, εκείνον το χρόνο υπήρχε στον αέρα η απειλή κατά τη γνώμη μου ότι θα πρέπει το 15% του προσωπικού υποχρεωτικά να αξιολογηθεί ως μη επαρκές(.) Πράγμα το οποίο θεωρήσαμε ότι ήταν απαράδεκτο ως μέτρο(.) Μπορεί να ήταν και 60% μη επαρκές αλλά μπορεί να ήταν και 5% ή καθόλου(.) Ήταν και προσωπική μου αυτή η αμφιβολία(.) Είναι γνωστοί οι λόγοι για τους οποίους το θέσαμε αυτό το ζήτημα διότι είχαν οπωσδήποτε σκοπό να γίνει αυστηρά αυτή η εφαρμογή του μέτρου(.)

Δασκάλα 12: Και αυτό που είχε περάσει ασ πούμε σε όλους ήταν ότι θα γινόταν αξιολόγηση με σκοπό κάποιοι να απολυθούν από τον κλάδο(.) Δηλαδή για να μειώσει, να μειωθεί το προσωπικό(.)

Δασκάλα 14: Τώρα πάνω στο εκπαιδευτικό κομμάτι, δηλαδή στο προσωπικό, στην αξιολόγηση του προσωπικού βέβαια δεν ξεκίνησε, δεν ξέρω ποια θα ήταν η εξέλιξη του(.) Σίγουρα:: σίγουρα:: ίσως να γινόταν με σκοπό πιο πολύ να απολυθεί κόσμος; Δεν ξέρω(.) Να μειωθεί το προσωπικό(.) Έτσι το είχα εκλάβει εγώ τότε(.)

Συνεντεύκτρια: Αυτό πως σας έκανε να αισθανθείτε το, αυτό το ποσοστό;

Δασκάλα 9: Να απειλούμαι(.) Να απειλούμαι(.) Τι σημαίνει ότι τόσο τις εκατό πρέπει να είναι οι άριστοι και άλλο τόσο να είναι οι υπόλοιποι και τα λοιπά; Μπορεί όλοι να είμαστε άριστοι, μπορεί κανένας να μην είναι άριστος(.) Αυτό, αυτό δεν, δεν μου άρεσε καθόλου στο, και ένοιωσα απειλητικά πραγματικά(.)

Δάσκαλος 12: Και μετά από εκείνο σου υπαγόρευε, εκπορευόταν δηλαδή όλες οι άλλες οι αντιδράσεις μας(.) Από την αρχή ήμασταν δηλαδή ενάντια, εναντιωμένοι σε αυτό που γινόταν από την αρχή(.)

Δασκάλα 16: Βρίσκω ένα άλλο κακό στην αξιολόγηση ότι θα αρχίσει μετά αυτό που γινόταν παλιά επί επιθεωρητών κάθε δάσκαλος να κρύβεται, έτσι, για να δείξει τον

καλύτερο εαυτό αυτός σε σχέση με τον άλλον(.) Γιατί όταν συνδέεται, αυτό που πήγε να γίνει στην αξιολόγηση, η απόδοση με τον μισθό κρίνεται η θέση σου στο σχολείο, η ποσόστωση δηλαδή ότι κάποιος έπρεπε να βγουν χαμηλοί και όχι:: συγκεκριμένοι αριθμοί, η ποσόστωση (..) δεν θα σε κάνει:: φυσική, φυσικό δεν είναι έτσι η αντίδραση της (..) ε:: του ενστίκτου της επιβίωσης να είσαι κρυψίνος; Να κρυφτείς από τον άλλον και όχι όπως αυτό που έχουμε το ανοιχτό τώρα να μοιραζόμαστε, να συνεργαζόμαστε, εγώ έχω αυτή την ιδέα, εσύ καταθέτεις την δικιά σου και βγαίνει ένα συνολικό αποτέλεσμα(.) Αυτό είναι η ομορφιά της συνεργασίας και της έλλειψης αυτού του μπαμπούλα που υπήρχε ως τώρα(.) Βάζοντας ξανά τον μπαμπούλα τι θα κάνεις; Τον καθένα να τον κλείσεις στο καβούκι του(.) Και θα καλλιεργήσεις πάλι την καχυποψία έτσι, με το να κοιτάω να κοιτάξω την πλάτη μου(.) Βασικό ένστικτο επιβίωσης, βασικές αρχές είναι αυτές δυστυχώς(.) Αυτό το ξέρουμε; Το λαμβάνουν υπόψη τους αυτοί που κάνανε, που φτιάζανε αυτού του είδους την αξιολόγηση;

Δάσκαλος 12: Αν κολλήσουμε την ταμπέλα «αξιολόγηση» είναι σαν να πηγαίνεις σαν πρόβατο επί σφαγή(.) Θα μου πεις τώρα σε πειράζουν οι τίτλοι; Δεν με πειράζει ο τίτλος(.) Αλλά αν πεις αξιολόγηση σημαίνει ότι θα πρέπει να βγάλεις κάποιον, να κάνεις κάποια κρίση στην αξιολόγηση κρίνεις κάποιος(.) Αξιολογώ σημαίνει κρίνω(.) Έτσι; Και από εκεί και πέρα όταν κρίνεις κάποιον ή θα τον κατακρίνεις ή θα τον επιβεβαιώσεις θα τον επιβραβεύσεις ίσως αλλά θα τον επιβεβαιώσεις εν πάση περιπτώσει ότι ή κάνει σωστή δουλειά ή δεν κάνει σωστή δουλειά(.)

Δασκάλα 1: Φοβάμαι ότι αντί να υποστηριχθεί και να βοηθηθεί από την πολιτεία (.) να βρεθεί ξαφνικά σε: σχολείο 2^{ης} κατηγορίας(.) Δηλαδή ε:: η κατάταξη των σχολείων σύμφωνα με τις ε τα προνόμια, με τα πλεονεκτήματα ή με τα μειονεκτήματά τους

Δασκάλα 1: Εάν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός δηλώσει ότι υπολείπεται σε κατάρτιση (.) να μην καταλήξει αυτό σε: μισθολογική υποβάθμιση ή βαθμολογική υποβάθμιση (.) Τροχοπέδη δηλαδή στην ίδια την προσωπική του εξέλιξη (.) Θα πρέπει εκεί να κατανοήσει η πολιτεία ότι πρέπει να παρέχει περισσότερη κατάρτιση (.) Να μη βρεθεί δηλαδή υπόλογος ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για τις ελλείψεις που θα δηλώσει ότι έχει (.)

Δασκάλα 11: Εγώ δεν ήθελα την πίεση του χρόνου, δεν ήθελα γιατί συνδέθηκε με την αξιολόγηση των Διευθυντών οπότε και από τους Διευθυντές επιβλήθηκε κάπως(.)

Δασκάλα 1: Ωστόσο θεωρώ=ότι με τις επικρατούσες συνθήκες είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί χωρίς τελικά να αποδειχθεί: ε:: μία σε εισαγωγικά παγίδα για τον εκπαιδευτικό και για το σχολείο και χωρίς να καταλήξει σε απώλειες(.)

2. Προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης

i. Εισαγωγή – οργάνωση της αυτοαξιολόγησης

Δασκάλα 18: Ότι είμαι θετική στην αξιολόγηση με όποιον τρόπο:: όχι με όποιον τρόπο, με τον τρόπο, με τον σωστό τρόπο(.) Δηλαδή να γίνει με βάση σωστές προϋποθέσεις και σωστά κριτήρια, να έχει κίνητρα για όλους μας και ακόμα και την... και το να εξέλξει: (.) και την εξέλιξη είτε του εκπαιδευτικού είτε της σχολικής μονάδας είναι νομίζω θετικά και έχει μετά αντίκτυπο στα παιδιά που αυτά είναι το:: το κλειδί στο τέλος της υπόθεσης(.) Αυτά θα απολαύσουνε ένα καλό σχολείο και έναν καλό δάσκαλο(.) Έτσι νομίζω(.)

Δασκάλα 11: Ενημέρωση, εμπιστοσύνη, να μας δοθεί εμπιστοσύνη(.)

Δασκάλα 11: Η διαδικασία καταρχάς θα έπρεπε: (..) θα πρέπει να τη δούμε σαν μια συνέχεια τη διαδικασία(.) Όχι σαν ένα μεμονωμένο τώρα γεγονός και τελείωσε(.) Και θα έπρεπε να ασχοληθούμε περισσότερο και να μελετήσουμε και να το συζητήσουμε και τα αποτελέσματα που θα βγάλουμε, ήθελε περισσότερο χρόνο και περισσότερη σοβαρότητα και να δούμε και την προοπτική του μέλλοντος, γιατί το κάνουμε, τι χρειάζεται(.) Πώς (..)να στρωθούμε πιο πολύ με μεγαλύτερη σοβαρότητα και υπευθυνότητα γιατί είναι κάτι που αφορά όχι μόνο εμάς, και τα παιδιά, τη σχολική μονάδα, την κοινότητα, είναι κάτι πιο σοβαρό, πιο βαθύ(.)

Δασκάλα 19: Και εκεί η αξιολόγηση:: (.) κάπως έτσι λειτουργούν οι γονείς εδώ(.) Δεν μπορείς να καταλάβεις τι ακούς(.) Τι ακούς δεν μπορείς να καταλάβεις(.) Έχεις καθημερινή αξιολόγηση και ο υπεύθυνος άνθρωπος λαμβάνει υπόψη του την αξιολόγηση(.) Μπορεί να μην μιλάει αλλά έρχονται τα μηνύματα και τα συλλαμβάνει(.) Αλλά θέλει πολύ σοφία(.) Αν πρόκειται κάποιος να σε αξιολογήσει::

και δεν νομίζω κανένας εκπαιδευτικός αρνείται την αξιολόγηση αν αυτή έχει να κάνει:: δηλαδή για μένα δεν είναι αξιολόγηση το ότι έχω δεύτερο πτυχίο(.) Τι ενδιαφέρει στο παιδί αν έχεις εσύ δεύτερο πτυχίο; Το ενδιαφέρει; Καθόλου(.) Μπορείς εσύ να κάνεις, να φέρεις αποτέλεσμα αυτό που πρέπει στην τάξη σου; Για μένα δεν έχει, δεν είναι αξιολόγηση το επειδή έχεις μεταπτυχιακό ή διδακτορικό(.) Για ποιο λόγο; Ναι να γίνεις Διευθυντής ή Υποδιευθυντής εντάξει πρέπει να βάλεις κάποια κριτήρια, αλλά μέσα στην τάξη τι ωφελούν όλα αυτά; Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ακριβώς να κάνει με το πώς περνάς στα παιδιά τα μηνύματα που πρέπει να τους περάσεις, τις γνώσεις που πρέπει να τους δώσεις και την διαπαιδαγώγηση γιατί κάνεις και διαπαιδαγώγηση και πρέπει να την κάνεις όπως πρέπει να την κάνεις(.) Αυτά έχουν αποτέλεσμα(.)

Δάσκαλος 20: Να υπάρχει ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο αξιολόγησης για να διασφαλιστεί η διάρκεια του έργου(.) Δεν μπορεί αυτό που αποφασίζουμε φέτος να αλλάζει του χρόνου(.) Πρέπει να διασφαλιστεί η διάρκεια και να υπάρχει μακροχρόνια στόχευση και δέσμευση από τους υπεύθυνους(.) Από τη στιγμή που θα προκύψει ένα κοινό, κοινή συναινέσει μια φόρμα αξιολόγησης, να υπάρχει η δέσμευση ότι θα ακολουθηθεί για κάποια χρόνια και ακολουθώντας το ελπίζουμε να καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα και αποτελέσματα(.)

Δάσκαλος 2: Για την σχολική μονάδα όμως που τρόπον τινά περιλαμβάνει και τον εκπαιδευτικό, εάν ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει τα στοιχεία που πρέπει μια σχολική μονάδα να βελτιωθεί ταυτόχρονα παρέχει καλύτερο έργο και αναγκάζεται και ο ίδιος να είναι καλύτερος σ' αυτό που χρειάζεται να παρέχει(.) Όταν υπάρχουν στόχοι, αυτοί οι στόχοι ο εκπαιδευτικός τους έχει, έχει τα προσόντα να τους υλοποιήσει γιατί αλλιώς ψάχνεται και τα βρίσκει(.)

Δάσκαλος 2: Αλλά πρέπει να αρκεστούμε στην αρχή σε... με λίγα πράγματα(.) Ας το ξεκινήσουμε έτσι σιγά-σιγά, ας μην είμαστε αιθεροβάμονες και λέμε αμάν το τι θα... ξαφνικά θα γίνουν όλα ρόδινα, αλλά νομίζω ότι σε βάθος χρόνου, ναι, θα λειτουργήσει και θα είναι καλό(.) Δηλαδή χωρίς να είναι πειστικό(.) Αυτό είπα(.) Χρόνος που χρειάζεται(.) Ποιος φοβάται; Όποιος φοβάται το να αξιολογηθεί δεν... Δεν το καταλαβαίνω(.) Εγώ δεν ε:: (..) Δεν το αισθάνομαι(.) Δεν αισθάνομαι κάτι τέτοιο(.) Όλοι πρέπει να περνάμε από αξιολόγηση(.) Απλώς θεωρώ ότι η αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο και δεν έχω βρει ακόμα εγώ κάτι που να πιστεύω, «Να, αυτός ο τρόπος εδώ είναι ο ωραίος, ο σωστός»(.) Δεν έχω βρει(.) Ίσως να υπάρχουν και να μην το ξέρω(.)

Δασκάλα 3: Θα έλεγα ότι έγινε κάπως επιφανειακό όλο αυτό γιατί δεν το πολυπιστεύαμε(.) Και νομίζω ότι τελικά για να αλλάξουν τα πράγματα, για να γίνουν καλύτερα, πρέπει να:: (.) τι να πω τώρα: (.) Χρειάζεται μεγάλη ευσυνειδησία απ' όλους τους συμμετέχοντες(.) Δηλαδή κι αν είπαμε, κι αν δώσαμε τα ερωτηματολόγια, καταγράψαμε κάποια πράγματα, είπαμε κάποια πράγματα, αυτά όλα θα μπορούσαν να μείνουν και κενά τελικά(.) Απ' την άλλη αν υπήρχε μία «επιβολή» να αλλάξουν πράγματα θα αλλάζανε στην πορεία, αλλά δεν ξέρω οι άνθρωποι κατά πόσο θα αλλάζανε που θα τα εφαρμόζαν στην πορεία(.) Όλοι δηλαδή αισθανόμαστε ότι χρειάζεται μια αλλαγή προς καλύτερη οργάνωση, καλύτερη έτσι διεκπεραίωση, απλά φοβάμαι και αυτούς που τελικά αξιολογούν γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει αξιοκρατία(.) Δηλαδή θυμάμαι τότε που λέγανε θα μας αξιολογούν, αλλά είπαμε δεν πάμε στο τι θα γινόταν αλλά το τι έγινε(.) Ας πούμε όταν λέγανε ότι θα υπάρχουν αξιολογητές(.) Ο διευθυντής(.) Ο διευθυντής, αν εγώ είμαι μαζί του ας πούμε καλά, δεν φέρνω προβλήματα, δε::ν (.) Υπάρχουν διευθυντές και διευθυντές(.) Μπορεί κάποιος διευθυντής να μη με συμπαθούσε, να μην τον συμπαθούσα κι εκεί πέρα να είχε την εξουσία(.) Και τότε ήμουν σε σχολείο αλλά δεν ήμουνα εδώ και είχα τέτοια περίπτωση(.) Κι έλεγα(.) Αυτός ο άνθρωπος θα με αξιολογήσει; Μα δεν θα δει εγώ πως είμαι(.) Θα κρίνει από το αν πάω ας πούμε αντίθετα στις απόψεις του ή αν είμαι:: έτσι πώς να το πω:: κάποιος έχουν ας πούμε την οικειότητα να είναι κοντά ή να έχουν μία άλλη σχέση ή να λένε αυτό που είναι αρεστό στους διευθυντές ή στους συμβούλους(.) Κι επειδή γενικά η Ελλάδα δε μας δίνει τέτοια σιγουριά ότι οι αξιολογητές, οι όποιοι αξιολογητές σε οποιοδήποτε επίπεδο είναι, είτε είναι καθηγητές, είτε είναι διευθυντές, είτε είναι σύμβουλοι, είτε είναι οτιδήποτε, δεν υπάρχει αξιοκρατία(.) Δεν θα γινόταν δηλαδή με βάση την αξία(.) Θα γινόταν με βάση το τι συμφέρει, με κομματικά, με οτιδήποτε άλλο(.)

Δασκάλα 3: Αν δεν εξασφαλιστεί η αξιοκρατία δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να προχωρήσει έτσι θετικά και αξιόπιστα και υπεύθυνα(.) Η ίδια η πολιτεία μας δείχνει ότι δεν υπάρχει συνέχεια(.) Η ίδια η πολιτεία(.) Πώς να το πω; Το κράτος(.) Η πορεία(.) Το πώς έγινε(.) Έδειξε ότι, δεν υπάρχει αυτό, υπάρχει αυτό τώρα(.) Τώρα

ακούμε ότι μπορεί να ξανάρθει(.) Πως θα ξανάρθει; Δεν υπάρχει σχεδιασμός μακροπρόθεσμος(.) Εμένα θα μου άρεζε να λειτουργώ σε κάποιο πλαίσιο(.) Γενικά μ' αρέσει ο προγραμματισμός(.) Να ξέρω που βρίσκομαι(.) Να ξέρω ότι υπάρχει ένα πλαίσιο(.) Μ' αρέσει αυτό(.) Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να γίνει αυτό έτσι όπως γίνεται στις άλλες χώρες(.)

ii. Υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης

Δασκάλα 3: Χώρους πιο λειτουργικούς, εργαστήρια που να υπάρχουν(.) Αλλά αυτό δεν είναι μόνο να αξιολογούμε και να διαπιστώνουμε(.) Είναι και το τι στήριξη θα έχει οικονομική(.) Περισσότερη οργάνωση στον τρόπο που κινούμαστε εδώ στα διαλείμματα, γενικά ας πούμε στο πως εξασφαλίζουμε να υπάρχει η εύρυθμη λειτουργία(.) Θα περίμενα να μουν κάποιοι κανόνες που πραγματικά να τους έχουμε πάντοτε και να εφαρμόζονται πάντοτε(.) Και σαφή έτσι κατανομή αρμοδιοτήτων και υπευθυνότητας(.)

Δασκάλα 3: Σύμπνοια σίγουρα χρειάζεται αλλά από κει και πέρα είναι και πως θα οργανωθεί όλο αυτό(.) Από το διευθυντή, δεν ξέρω πως, πόσο θα το παρουσιάσει ας πούμε ότι να όντως ωφελείται από αυτό και ότι συμμετέχουμε περισσότερο και αλλάζουμε(.) Αλλάζουμε πράγματα που μας ενοχλούν ή που δεν τα θεωρούσαμε σωστά(.) Πριν που είπαμε για το οικονομικό θέμα, όταν μας λες στα σεμινάρια και βλέπουμε κι εμείς ότι καλά θα ήταν να είχαμε έναν προτζέκτορα στην τάξη, αυτό το πράγμα άμα δεν το έχω δεν μπορώ δηλαδή μόνο να το καταγράψω ή να λέω(.) Δεν υπάρχει(.) Δηλαδή είναι ένας ο οποίος τη μια δουλεύει τη μια δε δουλεύει, μία του λείπουν πράγματα, μία είναι στην άλλη τάξη(.) Δεν είναι μόνο να καταγράφουμε και να κάνουμε προτάσεις και ιδέες(.) Θέλει η πολιτεία να έχει το σθένος να πει ότι: «Εγώ στην παιδεία θα επενδύσω αυτά»(.) Έτσι θα πιστέψουμε κι εμείς ότι όλα αυτά έχουν αξία(.) Γιατί σε 1^η φάση φάνηκε σαν να κάνουμε μια χαρτούρα(.) Είναι σαν να λέμε, να λέμε, να λέμε και τελικά να προχωρήσουν πράγματα που ούτως ή άλλως θα τα λέγαμε σε μια συνεδρίαση(.) 1, 2, 3, 4, αυτά μπορούμε να κάνουμε(.) Τα άλλα...

Δασκάλα 4: Ε::ε, πιστεύω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ στο να υπάρχει και κάποια χρηματοδότηση ώστε να υλοποιηθούν κι αυτές οι ιδέες οι οποίες ενδεχομένως θα είχαμε όσον αφορά την βελτίωση του σχολείου σαν χώρο εργασίας και μάθησης(.) Είναι πολύ σημαντική η χρηματοδότηση(.) Όταν δεν υπάρχει χρηματοδότηση, όταν

δεν υπάρχει επιχορήγηση από κάποιους φορείς, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα στο να μπορέσεις μόνος σου να βελτιώσεις τη δομή σου(.) Γιατί οι πόροι είναι ελάχιστοι, ίσως και ανύπαρκτοι απ' όσο γνωρίζω(.) Εκτός αν υπάρξει εξωτερικός φορέας ο οποίος χρηματοδοτεί το σχολείο και μέσω αυτού μπορείτε ας πούμε να κάνεις ένα πλάνο εργασιών και να μην...(.), να μπορέσεις ας πούμε να το φέρεις εις πέρας(.)

Δασκάλα 1: Αυτό θα προϋπέθετε, 1^{ov} την στήριξη της πολιτείας όπως είπαμε πριν γιατί αρκετά από αυτά τα προβλήματα είναι πρακτικά, είναι και οικονομικά δηλαδή(.) Θα άλλαζε πολύ η διδακτική μας πράξη εάν μπορούσαν να εγκατασταθούν προτζέκτορες σε όλες τις τάξεις ας πούμε(.) Αυτό όμως προϋποθέτει ένα κονδύλιο(.) Εάν μπορούσε να μου διασφαλίσει η πολιτεία ότι όταν εγώ της δηλώσω ότι δεν έχω τον προτζέκτορα θα μπει, τότε ναι, βεβαίως θα το έβλεπα πάρα πολύ θετικά(.) Ή αν της δήλωνα ότι εδώ επειδή είναι μία υποβαθμισμένη περιοχή, υπάρχουν αρκετά παιδιά με θέματα συμπεριφοράς τα οποία ξεκινάνε ίσως από το σπίτι κτλ. και μου στέλνανε έναν ψυχολόγο σε εβδομαδιαία βάση, που να προλαβαίνει να δει αρκετά αυτά τα παιδιά και να τα βοηθήσει ουσιαστικά και τις οικογένειες, τότε ναι(.) Έτσι τώρα σκέφτηκα πρόχειρα 1 – 2 πράγματα ας πούμε που θα μπορούσαν να γίνουν και να υπάρξει αντίκρισμα, να υπάρχει δηλαδή διαφορά στην καθημερινότητά μας(.) Να έχουμε αποτελέσματα(.) Η μία λοιπόν προϋπόθεση για να υπάρχει αποτέλεσμα θα ήταν αυτή(.)

Δασκάλα 4: Αν υπήρχε αυτό που λέτε, η υποστήριξη από κάποια παρουσία ερχόμενη από το πανεπιστήμιο ή από συνεχείς επιμορφώσεις που θα γινόταν μέσα στο σχολείο, θα ένιωθα κι εγώ ότι δεν μένω ίσως στάσιμη και ότι μου δίνει τη δυνατότητα το κράτος να το πω, το Υπουργείο, να εξελιχθώ χωρίς να πρέπει να προσπαθήσω μόνη μου να κάνω ότι κάνω(.)

Δάσκαλος 5: Εννοώ αν λοιπόν εννοείτε το γεγονός ότι θα πρέπει κάποιος να αξιολογείται, να βλέπουμε κατά πόσο είναι ικανός με τα εφόδια που διαθέτει να αντεπεξέλθει και να τον βοηθήσουμε να τα αποκτήσει αν δεν τα έχει(.) Ή να συμπληρώσει ενδεχομένως ελλείψεις(.) Συμφωνώ απόλυτα(.) Δηλαδή αν γίνεται μ' αυτό το σκοπό, ναι(.)

Δασκάλα 13: Αχ δεν ξέρω(.) Όσες φορές ήθελα υποστήριξη, μου τα μπέρδεψε τα πράγματα χειρότερα και θέλω να με αφήσει στην ησυχία μου, να με αφήσει ελεύθερη(.) Αυτό θέλω, να με αφήσει ελεύθερη να δράσω(.) Όμως αυτό θέλω εγώ(.) Μιλάς σε μένα(.) Δεν θα ήθελα να αφήσει κάποιους άλλους που ξέρω ελεύθερους(.) Θα ήθελα να τους μαντρώσει(.) Γιατί αν τους αφήσει ελεύθερους θα καταστρέψουν πράγματα(.) Δεν ξέρω, εγώ θα ήθελα να με αφήσει ελεύθερη εμένα, αλλά τους εκπαιδευτικούς όχι να μην τους αφήσει ελεύθερους(.) Έχει μεγάλη ευθύνη ο εκπαιδευτικός απέναντι στην κοινωνία(.) Πολύ μεγάλη ευθύνη, πολύ μεγάλη ευθύνη(.) Πρέπει να είναι καλλιεργημένος άνθρωπος(.) Άνθρωπος(.) Πώς θα γίνει αυτό πες μου(.) Ποιο σεμινάριο σου μαθαίνει πώς να είσαι άνθρωπος; Πρέπει να είναι άνθρωπος να έχει ευαισθησίες απέναντι στα παιδιά και αίσθηση ευθύνης(.) Αυτό δεν ξέρω πως γίνεται(.) Από τη στιγμή που τα έχεις αυτά:: (.) Θα μου πεις ναι τι ζητάς από την πολιτεία(.)

iii. Διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης

Δασκάλα 1: Η 2^η προϋπόθεση θα ήταν τα σχέδια δράσης αυτά να αποφασιστούν και να εφαρμοστούν από το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων(.) Δηλαδή να μην είναι μία απόφαση του ποδαριού που βρίσκει σύμφωνους 2 – 3 ανθρώπους εδώ μέσα και οι υπόλοιποι, έτσι απλά να το πω, θεωρούν ότι δεν είναι δική τους αρμοδιότητα να συμμετέχουν σ' αυτό(.) Θα έπρεπε δηλαδή να αισθανθούμε όλοι μαζί και αυτό εδώ είναι και δική μας η ευθύνη, εδώ δεν έχει να κάνει η πολιτεία ή η αξιολόγηση, αυτό είναι κάτι που θεωρώ ότι ακόμη δεν το έχουμε κατακτήσει, να αισθανθούμε όλοι μαζί ότι είμαστε μία ομάδα και ότι είναι προς το κοινό μας συμφέρον να δρούμε πάνω σε μια κοινή γραμμή(.)

Δασκάλα 1: Θεωρώ ότι δεν υπάρχει σύμπνοια και εφόσον αποφασιστεί κάτι να εφαρμόζεται, στην πράξη, όχι στα λόγια, να εφαρμόζεται από όλους με τον ίδιο τρόπο σταθερά ώστε τελικά να καταλήξει να γίνει μία ρουτίνα μέσα στη ζωή των παιδιών και να μην χρειάζεται πλέον να παλεύουμε τόσο πολύ αλλά να περάσει σαν μια φυσιολογική συμπεριφορά(.) Εκεί είναι λίγο, όχι λίγο, είναι πολύ δική μας η ευθύνη(.) Αυτό πρέπει να το πω(.) Και δική μου προσωπική και όλων μας εδώ(.) Εάν μέσω της αξιολόγησης αλλά και όχι μόνο, γενικά μέσω των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων παίρναμε κάποιες πολύ συγκεκριμένες πρακτικές αποφάσεις

τις οποίες στη συνέχεια όμως θα εφαρμόζαμε εμείς πρώτα απαρέγκλιτα, νομίζω ότι θα βλέπαμε και διαφορές τελικά(.)

Δάσκαλος : Να πω ποιο ήταν το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε;

Συνεντεύκτρια: Πείτε μου, πείτε μου(.)

Δάσκαλος 2: Ο χρόνος(.)

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα(.) Σημαντικό ζήτημα αυτό(.)

Δάσκαλος 2: Ο χρόνος(.) Δεν υπήρχε άλλο πρόβλημα(.) Ειδικά εδώ σ' αυτό το σχολείο που είμαστε και αναπτύξαμε αυτή τη δραστηριότητα, όλα κυλούσαν καλά αλλά πάντα μας έπνιγε ο χρόνος(.) Ενώ δεν πρέπει να γίνεται αυτό με πίεση χρόνου(.) Πρέπει να γίνονται πιο: (..) Και επίσης έγιναν και την τελευταία στιγμή(.) Μέχρι την τελευταία στιγμή λέγαμε αν θα γίνει ή δεν θα γίνει, αν θα κάνουμε ή δεν θα κάνουμε, με μια πιεστική κατάσταση, όχι «φέρε μου την άλλη εβδομάδα», όχι κάτι: (..) Ενώ αυτά τα πράγματα θέλουνε χρόνο και προγραμματισμό(.) Δηλαδή αν το ξεκινήσεις στην αρχή της χρονιάς είναι πάρα πολύ καλό γιατί ξέρεις ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς πρέπει να παραδώσεις κάτι(.) Ναι αλλά σε όλη αυτή τη διαδικασία δεν την αφήνεις κενή(.) Βάζεις πρόγραμμα(.) Και λες: «Τον άλλο μήνα, τάδε ώρα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί: »(.) Ο καθένας στον τομέα του(.) Το κομμάτι που έχει αναλάβει(.) Την άλλη χρονιά δεν θα αναλάβουν οι ίδιοι το ίδιο κομμάτι για να γίνει σούπα(.) Θα το αναλάβουν άλλοι αυτό το κομμάτι και αυτοί θα αναλάβουν ένα άλλο κομμάτι ούτως ώστε μέσα σε λίγο καιρό θα έχουμε όλοι μπει σε ένα πνεύμα ότι μπορούμε να ξέρουμε που πρέπει να βελτιωθούμε και να γίνουμε καλύτεροι(.) Μπορούμε να ξέρουμε(.) Κι αν δεν μπορούμε να ξέρουμε, θα ξέρουμε να ψάξουμε να το βρούμε(.) Δηλαδή η συνεργασία με άλλα σχολεία, δηλαδή με άλλα συμπεράσματα(.) Βλέπεις ότι κάποιιοι σκέφτονται πράγματα που εσένα δεν σου πέρασαν στο μυαλό(.) Το ίδιο κι εσύ που δεν πέρασαν σε αυτών το μυαλό(.) Αλλά δυστυχώς τέτοιες καταστάσεις θέλουν πολύ χρόνο και αυτός ο χρόνος δεν διατίθεται(.) Θα το αφήσω εκεί(.)

Δασκάλα 8: Αν γίνονταν η διαδικασία σωστά, δηλαδή τώρα, σωστά, χωρίς πίεση και με σκοπό πραγματικά δηλαδή τη βελτίωση της δουλειάς μας, δηλαδή να βοηθήσει να ξεπεράσουμε τέλος πάντων κάποιες δυσκολίες που υπάρχουν, να γίνουν καλύτερα τα πράγματα στη δουλειά μας, δεν θα είχα αντίρρηση(.) Θα ήθελα δηλαδή, έχοντας και την εμπειρία από το εξωτερικό, από τη Γερμανία, στο Βερολίνο που ήμουν στο Ευρωπαϊκό σχολείο, σχεδόν μια φορά, δύο φορές το μήνα είχαμε συγκεντρώσεις με το διευθυντή, με συλλόγους γονέων και με το σύλλογο διδασκόντων για να

συζητήσουμε διάφορα θέματα που προέκυπταν ας πούμε κατά διαστήματα και να δούμε πως θα επιλυθούν(.) Δηλαδή υπήρχε πολύ-πολύ συχνή, υπήρχαν πολύ συχνές συναντήσεις για να συζητηθούν θέματα σημαντικά(.) Αυτό εντάζει τώρα, δεν είναι ακριβώς αυτοαξιολόγηση αλλά είναι μια πιο ενεργή αντιμετώπιση των προβλημάτων ας πούμε(.) Δεν αφήναμε να περνάει καιρός(.) Οπότε λέω τώρα ότι η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να βοηθήσει σαν διαδικασία αλλά εντάζει, όχι μόνο να καταγράφουμε και να ασχολούμαστε με μια χαρτούρα ξέρω γω δεν ξέρω πόσων σελίδων και να διορθώνουμε τα όχι ορθογραφικά μας, τα συντακτικά μας ξέρω γω, να δούμε πως θα διατυπώσουμε πιο καλά(.) Στην πράξη δηλαδή τι θα μπορούσαμε να κάνουμε(.)

Δάσκαλος 12: Επομένως όλα αυτά είναι αλληλένδετα, όλη η διαδικασία, η ροή, η καθημερινότητα και θα πρέπει να στοχοποιούμε και να εφαρμόζουμε μεθόδους(.) Όπως στην ειδική αγωγή λες ότι δεν πέτυχα, πάω στην άλλη μέθοδο γρήγορα, όχι πρόχειρα, γρήγορα και με σκοπό και με στόχο(.) Άμα δεν βάλεις στόχους και πας μόνο με την ύλη, δηλαδή πας ας πούμε σαν να λες ήρθε στο εργοστάσιο το μπουλόνι χτύπησα, ξαναήρθε το χτύπησα, ξαναήρθε το χτύπησα, ξαναήρθε το χτύπησα, αυτό το πράγμα σε μια, σε έναν ιμάντα ο οποίος περνάει από μπροστά σου, αυτό δεν γίνεται(.)

iv. Ολοκλήρωση της διαδικασίας

Δασκάλα 1: Διασφάλιση του συστήματος της αξιολόγησης(.) Μια αντικειμενικότητα και μια διασφάλιση ότι όλα αυτά τα στοιχεία που θα μαζευτούν θα είναι προς όφελος στην πράξη(.) Ούτε για να φτιαχτούν θεωρίες και εργασίες οι οποίες θα μείνουν σε κάποια συρτάρια, ούτε και για να χρησιμοποιηθούν εναντίον τελικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου(.)

Δασκάλα 1: Θα ήθελα και την ε διασφάλιση της ευημερίας του σχολείου από εκεί και έπειτα και όχι την υποβάθμισή του (.) Του ίδιου του σχολείου(.)

Δασκάλα 3: Αν δεν εξασφαλιστεί η αξιοκρατία δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να προχωρήσει έτσι θετικά και αξιόπιστα και υπεύθυνα(.) Η ίδια η πολιτεία μας δείχνει ότι δεν υπάρχει συνέχεια(.) Η ίδια η πολιτεία(.) Πώς να το πω; Το κράτος(.) Η πορεία(.) Το πώς έγινε(.) Έδειξε ότι, δεν υπάρχει αυτό, υπάρχει αυτό τώρα(.) Τώρα ακούμε ότι μπορεί να ξανάρθει(.) Πως θα ξανάρθει; Δεν υπάρχει σχεδιασμός

μακροπρόθεσμος(.) Εμένα θα μου άρεζε να λειτουργώ σε κάποιο πλαίσιο(.) Γενικά μ' αρέσει ο προγραμματισμός(.) Να ξέρω που βρίσκομαι(.) Να ξέρω ότι υπάρχει ένα πλαίσιο(.) Μ' αρέσει αυτό(.) Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να γίνει αυτό έτσι όπως γίνεται στις άλλες χώρες(.)

Δασκάλα 3: Σύμπνοια σίγουρα χρειάζεται αλλά από κει και πέρα είναι και πως θα οργανωθεί όλο αυτό(.) Από το διευθυντή, δεν ξέρω πως, πόσο θα το παρουσιάσει ως πούμε ότι να όντως ωφελείται από αυτό και ότι συμμετέχουμε περισσότερο και αλλάζουμε(.) Αλλάζουμε πράγματα που μας ενοχλούν ή που δεν τα θεωρούσαμε σωστά(.) Πριν που είπαμε για το οικονομικό θέμα, όταν μας λες στα σεμινάρια και βλέπουμε κι εμείς ότι καλά θα ήταν να είχαμε έναν προτζέκτορα στην τάξη, αυτό το πράγμα άμα δεν το έχω δεν μπορώ δηλαδή μόνο να το καταγράψω ή να λέω(.) Δεν υπάρχει(.) Δηλαδή είναι ένας ο οποίος τη μια δουλεύει τη μια δε δουλεύει, μία του λείπουν πράγματα, μία είναι στην άλλη τάξη(.) Δεν είναι μόνο να καταγράφουμε και να κάνουμε προτάσεις και ιδέες(.) Θέλει η πολιτεία να έχει το σθένος να πει ότι: «Εγώ στην παιδεία θα επενδύσω αυτά»(.) Έτσι θα πιστέψουμε κι εμείς ότι όλα αυτά έχουν αξία(.) Γιατί σε 1^η φάση φάνηκε σαν να κάνουμε μια χαρτούρα(.) Είναι σαν να λέμε, να λέμε, να λέμε και τελικά να προχωρήσουν πράγματα που ούτως ή άλλως θα τα λέγαμε σε μια συνεδρίαση(.) 1, 2, 3, 4, αυτά μπορούμε να κάνουμε(.) Τα άλλα...

8. Τι αναμένεται

Δασκάλα 1: Θεωρήσαμε δηλαδή ότι: θα γινόταν ένα όργανο στα χέρια της πολιτείας υποβάθμισης του εκπαιδευτικού και: προσανατολισμού της εκπαίδευσης ε προς την ιδιωτικοποίηση (.) περισσότερο(.)

Δασκάλα 1: Ο άλλος λόγος που θεώρησα ότι έγινε εκ του πονηρού ήταν γιατί νομίζω πως η διεξαγωγή της διαδικασίας χρηματοδοτείται από κάποια προγράμματα, κάποια κονδύλια Ευρωπαϊκά αν δεν κάνω λάθος και κάθε φορά που συμβαίνει κάτι τέτοιο υπάρχουν κάποιοι που απορροφούν αυτά τα κονδύλια(.) Σίγουρα δεν ήμασταν εμείς(.) Οπότε πολλές φορές έχω διαπιστώσει ότι μας βάζουν να δουλεύουμε ώστε να απορροφηθούν τα κονδύλια(.) Από το Υπουργείο; Από κάποιους φορείς; Ακόμη και από κάποια στελέχη; Δεν το γνωρίζω(.) Πάντως δεν καταλήγουν αυτά τα χρήματα στο σχολείο(.) Οπότε στην ουσία ένιωθα ότι με ξεγελάνε, ότι με εκμεταλλεύονται, ότι δίνω το χρόνο μου και τον κόπο μου για να μαζευτούν κάποια στοιχεία(.)

Δασκάλα 1: Ωστόσο είμαι καχύποπτη απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία γιατί θεωρώ ότι μπορεί να συμβαίνει ώστε να «τιμωρηθεί» το σχολείο για τις ελλείψεις του και το ίδιο και ο εκπαιδευτικός ατομικά(.) Και αντί να υποστηριχθεί και να βοηθηθεί από την πολιτεία, να βρεθεί ξαφνικά σε σχολείο δεύτερης κατηγορίας(.)

Δασκάλα 1: Εγώ θεώρησα ότι γίνεται για δύο πονηρούς σκοπούς(.) Το είπα και πριν(.) Τον έναν ανέφερα από αυτούς(.) Ότι θα μπορούσε ίσως να χρησιμοποιηθεί εναντίον και όχι υπέρ του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ακόμη και για υποβάθμιση χρηματοδοτική και μισθολογική του εκπαιδευτικού και χρηματοδοτική του σχολείου(.) Γιατί γενικά υπήρχε αυτό το κλίμα, το βγείτε προς άγρα πόρων σε ιδιωτικούς χορηγούς(.)

Δάσκαλος 2: Δεν θα πω αν μου προσέφερε κάτι ο τομέας στον οποίο εγώ ασχολήθηκα(.) Αλλά θεωρώ ότι προσέφερε σε όλους μας ένα πράγμα το οποίο μέχρι τότε, όχι ότι δεν το σκεφτόμασταν όλοι ή ότι δεν υπήρχε, αλλά μας έβαλε σε μια διαδικασία σκέψης που μέχρι τότε δεν ήταν έντονη(.) Ότι κάθε σχολική μονάδα πρέπει να κοιτάει και να βλέπει ποιες είναι οι ανάγκες και πρέπει να αφουγκράζεται όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα ξεκινώντας από μαθητές, γονείς, υλικοτεχνική υποδομή, τα πάντα, ούτως ώστε να βελτιώνεται και να γίνεται καλύτερη(.) Και πάντοτε η πεποίθησή μου και η αντίληψή μου ήταν ότι δεν θα πρέπει σε τίποτα η δημόσια εκπαίδευση να υστερεί σε σχέση με την ιδιωτική(.) Στην πλειονότητα των σχολείων αυτή παρέχεται πολύ καλύτερα από την ιδιωτική αλλά υπάρχουν και κάποια δημόσια που υστερούν και θα πρέπει και αυτά να πάνε μπροστά(.)

Δασκάλα 3: Η εμπειρία ήταν ότι γινότανε κάτι καινούριο το οποίο όμως ήδη μας είχαν προκαταβάλλει ότι θα ήταν για όχι καλό σκοπό(.) Και έχει ακουστεί κιόλας ότι θα ήταν μέσα: (..)ότι θα υπήρχε η πρόθεση να το πω έτσι να εκδιωχτούν και κάποιοι συνάδελφοι από το σχολείο(.) Κάτι λέγανε για ένα ποσοστό 15% που θα θεωρούνταν ας πούμε ότι δεν ήτανε, θα παίρνανε ας πούμε το χαμηλό βαθμό και αυτό όλο είχε ανακινήσει συλλόγους, ΔΟΕ, διάφορα, με αποτέλεσμα να ξεκινήσουμε με σκεπτικισμό και με προβληματισμό και με κάποιο φόβο όλο αυτό(.) Όσον αφορά

αυτό που τελικά κάναμε εδώ, που προλάβουμε να κάνουμε γιατί μετά καταργήθηκαν όλα αυτά ή τουλάχιστον δεν προχώρησαν, δεν ξέρω αν θα επανέλθουν, αν καταργήθηκαν όντως(.) Ε, έτσι όπως έγινε, πάνω στους τομείς που ζητήσανε, πέρα από το ότι μας βάλανε σε μια διαδικασία έτσι να κάνουμε μια ενδοσκόπηση τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα, πως θα μπορούσε να είναι καλύτερα, κατά τα άλλα ήταν έτσι πιο πολύ γραφειοκρατικό, πιο πολύ να πούμε, να γράψουμε, να:: Ναι(.) Κι επειδή γινόταν έτσι και με μια δυσθυμία θα έλεγα ότι δεν ήταν και τόσο χρήσιμο τελικά(.) Δεν μας φάνηκε ότι ήταν απαραίτητο(.) Αλλά είναι γενικά το πλαίσιο που δημιούργησε όλη αυτή την ατμόσφαιρα(.)

Δασκάλα 11: Οπότε και αυτό σε συνεργασία με τα σχολεία της γειτονιάς θετική είμαι γιατί ήδη σε κάθε γειτονιά, σε κάθε συνοικία ακούγονται είτε ότι το τάδε σχολείο είναι καλύτερο, το άλλο λιγότερο, εκείνο κάνει ένα πρόγραμμα, εκείνο κάνει άλλο και χρειάζεται συνεργασία(.) Αλλά θέλει προσπάθεια ή θέλει ένα πρόγραμμα(.) θέλει βήματα να πατάς κάπου και κάποιος να έχει την ευθύνη όλων αυτών(.) Γίνονται όλα πρόχειρα και βιαστικά χωρίς σκοπό, χωρίς προγραμματισμό(.) Και εκείνο που έχω καταλάβει, μόνο δίνεται η ευκαιρία σε κάποιους συναδέλφους οι οποίοι έχουν και τις ικανότητες, να προβάλλονται μέσα από αυτά(.) Υπάρχει και αυτό το κομμάτι(.)

Δασκάλα 16: Ε: (.) την κάναμε τελικά την αυτοαξιολόγηση(.) Με την ε:: (..) με πολύ σκεπτικισμό βέβαια το αντιμετωπίσαμε, με πολύ σκεπτικισμό, γιατί θεωρούμε ότι ξεκινάμε από πράγματα τα οποία δεν άπτονται των υποχρεώσεων του υπουργείου και γενικότερα της πολιτείας απέναντι στην εκπαίδευση αλλά προσπαθούν να ελέγξουν και να επιβαρύνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να προσφέρουν και τις αντίστοιχες διευκολύνσεις που χρειάζονται(.)

9. Επαγγελματισμός

i. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Δάσκαλος 2: Η λέξη επαγγελματίας και εκπαιδευτικός μου είναι λίγο έτσι, δεν ταιριάζουν αυτά τα 2(.) Αν και φυσικά έχει υπόσταση γιατί η λέξη επαγγελματίας όταν συνυφάνεται με την κατάρτιση την καλή τότε ναι έχει σχέση η λέξη με τον εκπαιδευτικό(.) Όταν όμως η λέξη επαγγελματίας συνυφάνεται με την απολαβή κερδών και πραγμάτων υλικών τότε αυτή δεν έχει επαφή το ένα με το άλλο(.) Είναι 2

ξεχωριστά πράγματα(.) Και εκεί αυτή η διαφορούμενη έννοια του επαγγελματία πρέπει να ξεχωριστεί, να διαχωριστεί σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς(.) Δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι ένας λειτουργός για μένα(.) Είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει εκπαιδευτεί, έχει καταρτιστεί και κυρίως η εμπειρία του μέσα από τη δουλειά τον οδηγούν στο να μπορεί να παρέχει όσο το δυνατόν καλύτερες υπηρεσίες στα παιδιά με τα οποία έρχεται σε επαφή(.)

Δάσκαλος 2: Ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται ούτως ή άλλως καθημερινά(.)

Δασκάλα 3: Και αν δεν αγαπάς πολύ τα παιδιά και την δουλειά αυτή ίσως γίνεται δύσκολο, δύσκολο να το κάνεις(.) Δεν έχεις να κάνεις με χαρτιά(.) Έχω δουλέψει και σε υπηρεσία που ήμουν με χαρτιά και μάλιστα με οικονομικά(.)

Συνεντεύκτρια: Ναι(.)

Δασκάλα 3: Δεν έχεις να κάνεις με τέτοια, έχεις να κάνεις με ψυχές(.) Αυτό που μου αρέσει σ' αυτή τη δουλειά είναι ότι όταν νοιάζεσαι με τα παιδιά και είσαι δίκαιος το καταλαβαίνουν αυτό και έρχονται και τα βλέπεις έτσι σιγά-σιγά πως υπάρχει μία σχέση αλληλοσεβασμού σιγά-σιγά(.) Αυτό έχει μια μαγεία για μένα(.) Είναι για μένα ένα στοίχημα που πρέπει να το κερδίσω(.)

Δασκάλα 3: Πρέπει να είμαστε επαγγελματίες με την έννοια να κάνουμε υπεύθυνα τη δουλειά(.)

Δασκάλα 4: Που για μένα πιο πολύ είναι η αγάπη, η ενασχόληση και η διάθεση στο να τα αγκαλιάσουμε και μετά μέσα από αυτό να τους μάθουμε κι όλα αυτά που χρειάζονται(.) Αυτό πιστεύω(.) Γιατί και το προηγούμενό μου επάγγελμα έχει να κάνει με την διάθεση για... Ένα επάγγελμα που στηρίζεται στο να έχεις να δώσεις σε έναν άνθρωπο, τη διάθεση να δώσεις και μέσα απ' αυτό να του προσφέρεις ότι καλύτερο μπορείς(.) Αν δεν έχεις τη διάθεση και την καλλιέργεια φυσικά νομίζω ότι δεν είναι επάγγελμα το οποίο στηρίζεται βασικά μόνο στο να ανοίξουμε το βιβλίο και να πούμε «Παιδιά τι θα μάθουμε σήμερα;»(.) Το παιδί έχει την ανάγκη και από μας και από την ιδιωτικότητα και από την αγάπη και τη διάθεση να του προσφέρουμε ολοκληρωμένα τη μάθηση(.) Που σημαίνει όχι μόνο μάθηση αλλά και αγάπη μέσα από τη μάθηση ώστε να γίνει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα(.) Ειδικά στο

δημοτικό(.) Γιατί νομίζω ότι το παιδί ότι αποκομίσει από μας στο δημοτικό το ακολουθεί μια ζωή μέχρι να αποφοιτήσει από το δημοτικό(.) Μετά νομίζω ότι είναι ήδη μια εδραιωμένη προσωπικότητα(.) Πολύ λίγα πράγματα θα μπορούσαν να το επηρεάσουν(.) Ενώ εμείς (..) τη δυνατότητα να το επηρεάσουμε θετικά και να αποτελέσουμε γι' αυτό ένα θετικό πρότυπο(.) Αυτό(.)

Δασκάλα 6: Απλά συνεχίζω να πιστεύω ότι εάν βελτιωθεί κάτι επαφίεται κυρίως στο φιλότιμο πάρα πολύ των δασκάλων το οποίο είναι ευτυχώς πολύ μεγάλο(.) Δηλαδή κοιτάμε πάρα πολύ να βοηθήσουμε ο καθένας με όποιον τρόπο μπορούμε τα παιδιά και σε προσωπική βάση(.)

Δασκάλα 6: Εγώ πλέον με τόσα χρόνια κι επειδή το σχολείο μας είναι μεγάλο σχολείο και έχει μεγάλο αριθμό παιδιών, εάν το μεσημέρι απαραίτητα δεν ξεκουραστώ δεν μπορώ μετά να λειτουργήσω κανονικά(.) Εντάξει, σίγουρα έχω μεγαλώσει, είμαι 50 χρονών, είναι και η κούραση της ηλικίας αλλά όλο αυτό είναι, η κούραση που εισπράττεις είναι αθροιστική(.) Δηλαδή συσσωρεύεται(.) Το κάνεις με μεγαλύτερη δυσκολία από ένα σημείο και μετά(.) Θεωρώ ότι θα ήτανε καλό κάποια στιγμή λίγο να αλλάζαμε ίσως τομέα(.) Δεν ξέρω(.) Αυτό θα μπορούσε ίσως να προβλεφθεί(.) Πάντως 30 χρόνια για τέτοιες μικρές ηλικίες είναι κουραστικό(.)

Δασκάλα 9: Λειτουργώ αισθάνομαι εγώ, γιατί επάγγελμα θα έβγαζα και λεφτά(.) Λεφτά δεν βγάζω(.) Εντάξει αστειεύομαι, βγάζω λεφτά, τα προς το ζην, δεν στέκομαι σε αυτό, παρόλο και με τις μειώσεις και με αυτά που έχουνε συμβεί, τις εξωφρενικές, δεν, και νιώθω πολύ καλά με αυτό(.) Δεν κάνω τίποτα λιγότερο από όσο έκανα, ίσα – ίσα κάνω περισσότερο γιατί η δουλειά μας δεν είναι μια απλή δουλειά, δεν σηκώνει λάθη με την έννοια ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά, που περνούνε μια φορά από την συγκεκριμένη ηλικία, μια φορά από συγκεκριμένη τάξη, μια φορά από συγκεκριμένο δάσκαλο και έχουμε ευθύνη και χρέος να δώσουμε ότι καλύτερο μπορούμε σε αυτό το κομμάτι(.) Οπότε έτσι αυτή την, την αντίληψη έχω ότι πρέπει να είμαστε, να δίνουμε το καλύτερο και ότι μπορεί και ότι επιτρέπει ο καθένας, ότι του επιτρέπει ο εαυτός του και τα προσωπικά του(.) Γιατί είναι και αυτό(.) Είναι λειτουργώ δηλαδή βλέπω την δουλειά μας σαν λειτουργώ και όχι σαν επάγγελμα(.) Αμειβόμαστε, παίρνουμε χρήματα, ζούμε τις οικογένειές μας από αυτό, σύμφωνα, αλλά είναι και

πολλά, πολλά πάρα πολλά άλλα(.) Πάρα πολλά άλλα(.) Παίρνουμε χαρά εμείς οι εκπαιδευτικοί, παίρνουμε πολλές χαρές και αυτό πρέπει να το, να το πούμε, δηλαδή μπορεί να μην είναι λεφτά αλλά είναι χαρές(.) Είναι πολύ, παίρνουμε την ικανοποίηση, νιώθεις δημιουργικός, νιώθεις ότι κάνεις καλό, πολλές φορές έχεις ενοχές γιατί δεν έκανες κάτι, γιατί έκανες κάτι λάθος(.) Και αυτό δεν είμαστε αλάνθαστοι(.) Για αυτό το λέω ότι είναι, ότι είναι λειτουργήματα(.)

Δασκάλα 11: Τελείως(.) Τελείως λείπει(.) Όλα είναι αφημένα στο φιλότιμο, στην ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού(.) Ακόμα και ο Διευθυντής δεν χρησιμοποιεί τον ρόλο του δεν θα πω ότι αν χρησιμοποιούσε άλλη λέξη(.) Όλα επαφίενται στην υποτίθεται τώρα στην ευσυνειδησία έτσι του υπαλλήλου και αυτό δεν λειτουργεί στην ελληνική πραγματικότητα(.) Και το βλέπεις όχι μόνο σαν εκπαιδευτικός και σαν γονέας το ζήσαμε(.) Είναι όλα λίγο χαλαρά χωρίς συνέπειες πράξεων(.) Στην πραγματικότητα δηλαδή έτσι είναι(.) Όχι σε μεγάλο βαθμό αλλά σε μικρά καθημερινά που μπορούν να βελτιωθούν με την αξιολόγηση και που δεν θα είναι ένας φόβος μπροστά(.) Δεν θα είναι ένας παράγοντας για να φοβόμαστε και να λειτουργούμε πιεστικά(.) Το αντίθετο να απελευθερωθούμε να λειτουργούμε πιο συνειδητά έτσι πιο υπεύθυνα πιο σωστά(.)

Δασκάλα 11: Ναι εννοείται(.) Ναι πιστεύω βέβαια(.) Φυσικά και από την εμπειρία μου(.) Αυτό είναι (..) κάποια πράγματα είναι στα αυτονόητα κιόλας του επαγγέλματος για το μέσο:: βεβαίως καθημερινά(.) Βέβαια, δεν γίνεται αλλιώς(.) Δεν βελτιώνεσαι(.) Και το να βελτιωθείς εσύ ή εγώ αυτό έχει αντίκτυπο στα παιδιά, στο επάγγελμα(.) Το ίδιο το επάγγελμα σε κάνει να το κάνεις αυτό(.) Βέβαια(.)

ii. Επαγγελματική ανάπτυξη

Δάσκαλος 12: Να αναπτύσσεται, θα το συνδέσω με τα προηγούμενα τι είναι να αναπτύσσεται(.) Είναι κάποιος να φτάνει σε ένα σημείο που να λέει ότι πάντα ποτέ δεν είσαι... καταρχήν ευχαριστημένος γιατί σίγουρα κάτι σου έχει ξεφύγει(.) Αν το πάμε δηλαδή σε εκείνη τη διάσταση ότι ξέρεις εγώ είμαι άρτιος, τότε φτάνεις σε σημεία ότι δεν επικοινωνείς, δεν έχεις επικοινωνία με το περιβάλλον(.) Πώς είσαι άρτιος; Αυτή τη στιγμή και τα πάντα αλλάζουν από την μια αλλά και από την άλλη αλλάζεις και εσύ, αλλάζει και το περιβάλλον, αλλάζουν και τα project, αλλάζει η

τεχνολογία, ανεβαίνει, ξέρω εγώ δημιουργούνται άλλα δεδομένα σε καθημερινό επίπεδο(.) Θα πρέπει να κάνεις εσύ αυτοαξιολόγηση είτε μέσα στο μυαλό σου είτε με μια καταγραφή τουλάχιστον καταγραφή θα πρέπει να κάνεις για τα project, τα προγράμματα που έχεις κάνει σε συνεργασία με άλλους(.) Έστω και άτυπα(.) Αυτό που λέγαμε πριν, δηλαδή πώς το είδες; Τι είδες ξέρω εγώ; Όταν αυτό το κάνεις και πεις ότι εγώ έκανα για τα ηφαίστεια φέτος και:: αλλά το έκανα άρτια(.) Γιατί; Γιατί έκανα και δραματοποίηση και θεατρικά και ξέρω εγώ και συνεργάστηκα με τους γονείς κλπ κλπ και συν το χρόνο αυτά τα καταγράφεις, κρατάς ένα ημερολόγιο(.) Το ημερολόγιο αυτό θα είναι και μια άτυπη αξιολόγηση που κάνεις στον εαυτό σου(.)

Δάσκαλος 12: Και επίσης το άλλο που λέγαμε για το προφίλ ότι το να μαζεύω ας πούμε ξέρω εγώ σεμινάρια, ημερίδες, διημερίδες τα συναφή πολλοί κάθονται, πολλοί πάνε 5 λεπτά παίρνουν το χαρτί και φεύγουν(.) Πολλοί άμα έχουν γνωστό κάποιο καθηγητή παίρνουν το χαρτί και φεύγουν(.) Πολλοί ε:: πάνε δεν καταλαβαίνουν τίποτα, δεν τους δίνεται η δυνατότητα ας πούμε να πάρουν κάποιες διευκρινήσεις σε αρκετές περιπτώσεις όσον αφορά τις επιμορφώσεις(.) Πολλές φορές κάνουν οι σύμβουλοι σεμινάρια είτε προ της σχολικής χρονιάς είτε κατά το τέλος για να βγάλουνε να εξαχθούνε κάποια συμπεράσματα κλπ(.) Πολλοί σιωπούν γιατί δεν θέλουν να κάνουνε, δεν θέλουν να ζορίζουν το μυαλό τους(.) Άλλοι συμμετέχουν παιδαριωδώς(.) Δηλαδή, δυστυχώς πετάνε κάποιοι κάποιες ανοησίες ας πούμε εκείνη τη στιγμή που δεν ξέρω:: μπορούν να πουν πολλά(.) Από το επίπεδο τους, από το επίπεδο γνώσεων, από τον χαρακτήρα τους, από το ε:: από πολλούς παράγοντες αυτά συνυφαίνονται εκείνη τη στιγμή(.)

Δασκάλα 13: Μάλιστα(.) Διαβάζοντας, μορφώνοντας τον εαυτό του(.) με αυτό τον τρόπο να διαβάζει συνέχεια, να διαβάζει(.) Να διαβάζει και να(.) τι να σου πω; Ξανά να σου πω να αγαπάει τα παιδιά(.) Να διαβάζει και να αγαπάει τα παιδιά και να αλληλεπιδρά μαζί τους,(.) Να μαθαίνει, να νοιώθει ότι δεν είναι ο παντογνώστης(.) Και να μαθαίνει καθημερινά από αυτά(.) Να μαθαίνει από τα παιδιά(.) Και όχι να τα μαθαίνει(.) Αν νοιώθεις ότι είσαι εκεί σε αυτή τη θέση για να μάθεις τα παιδιά πράγματα δεν είναι έτσι(.) Είσαι εκεί και για να μάθεις από αυτά(.) Αλληλεπιδράς μαζί τους και να μάθεις(.) Και μέσα από αυτά γίνεσαι καλύτερος(.) Γιατί αφουγκράζεσαι την κοινωνία, η κοινωνία αλλάζει κάθε φορά(.) Τώρα ζούμε αυτές τις

αλλαγές που συνέβησαν στην κοινωνία, τις εισπράτουμε εμείς στο σχολείο(.) Αλλά για να τις εισπράξουμε πρέπει να είμαστε σε επαφή με τα παιδιά(.) Όταν δεν είμαστε σε επαφή με τα παιδιά, δεν εισπράττεις τίποτα(.) Επομένως δεν μπορείς να γίνεις καλύτερος για να είσαι κοντά τους και να τα βοηθήσεις ως εκπαιδευτικός, ως δάσκαλος, ως άνθρωπος(.) Πρέπει να αφουγκράζεσαι τις αλλαγές της κοινωνίας μέσα από τα παιδιά(.) Υπάρχουν παιδιά που οι γονείς τους τώρα έχουν χάσει τη δουλειά τους(.) Βλέπουμε ότι όλο αυτό το κουβαλάνε στο σχολείο(.) Παλιότερα στα σχολεία ερχότανε οι μαμάδες συνέχεια και φέρνανε τα παιδιά(.) Τώρα άλλαξε αυτό(.) βλέπουμε συχνά μπαμπάδες στο σχολείο(.) Γιατί είναι άνεργοι οι άνθρωποι ή γιατί ανέλαβε και ο πατέρας κάποια πράγματα που παλιότερα τα είχε μόνο η μητέρα(.) Και ερχόμενος σε επαφή, αλληλεπιδρώντας καθημερινά με το παιδί καταλαβαίνεις και τι κουβαλάει το παιδί και πάνω εκεί εξάλλου που πας να χτίσεις και δεν είναι δυνατόν ας πούμε σε ένα παιδάκι πάνω σε αυτό που κουβαλάει και σε αυτό που φέρνει από το σπίτι του, πάνω εκεί πας να παρέμβεις εκπαιδευτικά(.) Αν αυτό το πράγμα δεν το γνωρίζεις και είσαι στην κοσμάρα σου, δεν μπορείς να παρέμβεις ούτε να γίνεις καλύτερος(.) Έρχεται ένα παιδάκι καθημερινά βρώμικο, παράδειγμα(.) Αν δεν μάθεις τις συνθήκες γιατί είναι βρώμικο αυτό το παιδί τότε θα του λες φύγε μακριά μου μη με πιάνεις, μη με ακουμπάς, το έχω δει να συμβαίνει με εκπαιδευτικό, μη με αγγίζεις, να μη με λερώσεις(.) Τι καλύτερος θα γίνεις έτσι; Θα είσαι στην έδρα σου ή θα είσαι μακριά; Για αφουγκράσου τι συμβαίνει σε αυτό το παιδί; Γιατί είναι έτσι; Μόνο έτσι θα γίνεις καλύτερος(.) Βλέποντας τη δουλειά σου ως αποστολή, αυτό που σου είπα από την αρχή(.) Έτσι θα κλείσω(.) Βλέποντας τη δουλειά του εκπαιδευτικού ως αποστολή(.) Είναι η αποστολή μου αυτή(.) Έχω μια αποστολή(.) Να αγαπώ τα παιδιά(.) Αυτή είναι η αποστολή(.)

Δασκάλα 14: Περισσότερες επιμορφώσεις, δεν θεωρώ κάτι παραπάνω(.) Αυτό(.) Και σίγουρα καλές συνθήκες εργασίας(.) Το να είμαι εγώ συμβασιούχα 6 χρόνια, 10 και 15 αυτό σίγουρα δεν με κάνει να έρχομαι με το χαμόγελο κάθε Οκτώβριο Νοέμβριο και σε λίγους μήνες θα πάρω την απόλυση(.) Καλές συνθήκες εργασίας(.) Και αυτό και σίγουρα και επιμορφώσεις(.) Επίσης σε αυτό το κομμάτι θα ήθελα να πω ότι δεν γίνεται εγώ να έχω τις ίδιες υποχρεώσεις με όλους τους συναδέλφους στο σχολείο αλλά να μην έχω τα ίδια δικαιώματα(.) Γιατί εγώ αν αρρωστήσω θα πάρω το μισό ημερομίσθιο ή εγώ αν μείνω έγκυος θα πάρω 4 μήνες άδεια χωρίς ένσημα(.) Όλα

αυτά κανένας δεν τα λαμβάνει υπόψη και τι ψυχολογία έχω εγώ για να έρθω στο σχολείο(.) και αυτό είναι ένα πολύ αρνητικό κομμάτι των αναπληρωτών(.)

Δασκάλα 16: Ε:: με την ενδοσχολική επιμόρφωση, με τις συζητήσεις που γίνονται ανάμεσα στους συναδέλφους που εδώ οι συζητήσεις γίνονται μεταξύ καφέ και διορθώματος έτσι: (..) το λέω όπως γίνεται πραγματικά για να δείξω ότι είναι πάρα πολύ βεβιασμένο αυτό(.) εντάξει; γιατί όταν έχεις 20 λεπτά διάλλειμα πρέπει να διορθώσεις τις εργασίες των μαθητών σου, θα πρέπει να προετοιμάσεις (..) να ελέγξεις αυτά που προετοίμασες για την επόμενη ώρα, να αποφορτιστείς και λίγο γιατί υπάρχει μεγάλη πίεση μέσα στην τάξη(.) Τα παιδιά όσο περνάει ο καιρός, βιώνοντας αυτό που βιώνουμε την οικονομική κρίση και την κοινωνική όλη αυτή κατάσταση που υπάρχει σήμερα, έχουν γίνει και αυτά πολύ πιο δύσκολα(.) Έχουμε περισσότερες κρίσεις να διαχειριστούμε μέσα σε μια τάξη απ' ότι πριν 5-10 χρόνια(.) Σήμερα είναι πολλά τα παιδιά με δυσκολίες όχι μόνο μαθησιακές αλλά και με δυσκολίες συμπεριφοράς, με ψυχολογικά προβλήματα έτσι και με οικονομικά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν(.) Όταν το παιδί στο σπίτι έχει μάνα και πατέρα άνεργο (...)

iii. Προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

Δασκάλα 1: Εγώ θα ήθελα να με διευκολύνει(.) Εδώ βέβαια πρέπει να πω ότι η πολιτεία με διευκόλυνε πάρα πολύ στο να κάνω το μεταπτυχιακό αυτό γιατί πήρα εκπαιδευτική άδεια στη διάρκεια της οποίας πληρωνόμουν(.) Οπότε θεωρώ ότι η πολιτεία έκανε μια επένδυση πάνω μου(.) Δαπάνησε κάποια χρήματα εκείνο το διάστημα που εγώ δεν παρείχα υπηρεσίες ώστε να γίνω καλύτερη(.) Αυτό το καλύτερη βέβαια εγώ θεωρώ ότι έγινα και το εφαρμόζω στην τάξη μου, αλλά ούτε μισθολογικά, ούτε βαθμολογικά μπορώ να θεωρήσω... Υπάρχει ένα μικρό όφελος βαθμολογικό, με ποια έννοια(.) Ότι θεωρείται ότι έχω πάρει κάποια επιπλέον χρόνια προϋπηρεσίας αλλά ούτε κρίσεις γίνονται για βαθμολογική ανέλιξη, ούτε τίποτα(.) Οπότε στην ουσία πέφτει στο κενό όλο αυτό(.) Και δεν έχω χρησιμοποιηθεί ίσως και για κάποιο πιο ιδιαίτερο σκοπό(.) Δεν ξέρω ποιος θα μπορούσε να είναι αυτός(.) Για το σχεδιασμό υλικού ας πούμε; Για την ανάπτυξη άλλων μεθόδων; Αυτά(.) Δεν έχω δει δηλαδή κάτι να γίνεται(.) Θα ήθελα να υπάρχει το κίνητρο ώστε το γίνομαι καλύτερη να έχει και ένα αντίκρισμα(.)

Δασκάλα 1: Αυτά= νομίζω ότι αν κάνει ένας, αν έχει τη διάθεση ένας εκπαιδευτικός να ασχοληθεί=να σκύψει πάνω από το αντικείμενο ε: και ταυτόχρονα να του προσφερθούν και τα μέσα (.) νομίζω ότι θα υπάρχει αυτή η εξέλιξη(.)

Δάσκαλος 2: Ε:::, η πολιτεία(.) Εγώ δεν θα ήθελα η πολιτεία να στηρίζει κάτι(.) Η πολιτεία έχει θεσμούς, έχει όπως είπες το πανεπιστήμιο, έχει σχολικούς συμβούλους, έχει προϊσταμένους(.) Δεν είναι ανειδίκευτοι αυτοί(.) Εξειδικευμένοι είναι και ξέρουν πράγματα(.) Το να λέμε ότι η πολιτεία... Η πολιτεία έχει τα πανεπιστήμια, έχει τους καθηγητές, έχει τα πάντα(.) Δεν χρειάζεται να κάνει τίποτα(.) Το μόνο πρέπει να πούμε εμείς μόνοι μας «Πάμε ρε παιδιά να το λειτουργήσουμε»(.) Υπάρχουν και οι άνθρωποι, υπάρχουν και τα μέσα(.) Δόξα τω Θεώ(.) Υπάρχουν όλα(.) Εγώ δεν είμαι υπέρ του, ας πούμε, του αμάν πρέπει και όλα να βελτιωθούν και όλα να γίνουν(.) Όχι(.) Μπορούν κάποια πράγματα να πάμε να τα βελτιώσουμε αλλά ποτέ δεν πρέπει να λέμε «Ααα, δεν έχω υλικοτεχνική υποδομή(.) Ααα, δεν έχω επιμόρφωση»(.) Δεν λείπουν αυτά(.) Όποιος την κυνηγάει τη βρίσκει(.)

Δασκάλα 3: Μπορεί να είναι εφησυχασμένος κάποιος, να μη θέλει περισσότερο, έτσι σκοτούρες ή να αφιερώσει χρόνο ή κόπο ή οτιδήποτε άλλο(.) Αυτό είναι πως το βιώνει σαν άτομο(.) Απλά σ' αυτό για την πολιτεία εγώ θα ήθελα να υπήρχαν περισσότερα: (..) περισσότερες όχι επιμορφώσεις, αυτό ας πούμε το στάδιο του μεταπτυχιακού να υπήρχαν χωρίς οικονομική επιβάρυνση(.) Να υπήρχε μια παροχή ας πούμε(.) Αυτό είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην εποχή που ζούμε(.) Το να πληρώνεις για να κάνεις μεταπτυχιακό(.) Να ήταν μόνο σε στυλ εξετάσεων(.) Να είσαι ας πούμε καλός να πας στις εξετάσεις και να έρθεις και να το κάνεις(.) Δεδομένου ότι παλιότερα όταν κάνανε μεταπτυχιακά είχαν και άδεια από το σχολείο, δηλαδή δε δουλεύανε(.) Τώρα ναι μεν θα είσαι εδώ αλλά να επιβαρυνθείς κιόλας οικονομικά... Γιατί δεν το αντέχουν πολλοί(.) Εγώ είμαι τέτοια περίπτωση(.) Θα ήθελα(.) Αλλά έχω να διαθέσω λίγα χρήματα(.) Δηλαδή όταν τα παιδιά μου σ' αυτή τη φάση που σπουδάζουν και θα έρθουν δεν μπορώ να διαθέσω για μένα(.) Αλλά πιστεύω ότι εγώ πέρα από το χαρτί ας πούμε του μεταπτυχιακού, εγώ σαν άτομο βρίσκω τον τρόπο να μάθω(.) Αυτό είναι αν ενδιαφέρεσαι και ψάξεις και ενημερωθείς(.) Αυτό μόνος σου διαβάζοντας(.)

Δασκάλα 4: Και σεμινάρια δεν έχω ιδιαίτερα παρακολουθήσει πολλά γιατί πάντοτε βρίσκoμαι σε μία κατάσταση διαρκούς μετακίνησης γιατί σαν αναπληρώτρια ποτέ δεν ήμουν κοντά στο σπίτι μου ώστε να μπορώ να παρακολουθώ ένα σεμινάριο(.) Μόνο φέτος στην ουσία από τα 9 χρόνια τα οποία εργάζομαι ως εκπαιδευτικός μόνο φέτος είναι στο νομό τον οποίο μένω κιόλας(.) Πάντοτε είχα πολύ μεγάλη χιλιομετρική απόσταση να διανύσω προκειμένου να δουλέψω στο σχολείο που είχα διοριστεί(.) Επομένως δεν περίσσευε καθόλου χρόνος ώστε να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο(.) Και λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων κτλ. Οπότε δεν έχω να σας πω πάρα πολλά(.) Σεμινάρια κάποια: (.)

Δασκάλα 4: Δηλαδή αν υπήρχε όλο αυτό μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμη και με έξτρα ώρες παραμονής στο σχολείο, εγώ δεν είμαι καθόλου αντίθετη σ' αυτό(.) Θα προτιμούσα να παραμείνω στο σχολείο, να παραταθεί η παραμονή μου στο σχολείο παρά να πρέπει να ψάχνω το Σαββατοκύριακο, που μου είναι ένα χρονικό διάστημα το οποίο το περιμένω πως και πως για να πάρω μια ανάσα, να επιμορφωθώ μόνη μου ώστε να μπορέσω να γίνω καλύτερη και να εξελιχθώ στο επάγγελμά μου(.) Θα ήθελα να γίνεται αυτό κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο, έστω κι αν χρειάζεται να παραταθεί το ωράριό μου(.) Δεν θα με πείραζε αυτό(.) Γιατί θα κερδίσω μέσα απ' αυτό και θα το δω στην πράξη(.) Το να πηγαίνω σε διάφορα σεμινάρια τα οποία θα ψάχνω μόνη μου, που θα πάω, πως θα πάω, το Σαββατοκύριακο που είναι ο μόνος ελεύθερος χρόνος που μπορώ να διαθέτω, είναι κάτι το οποίο μου δημιουργεί πολύ μεγάλο στρες, δεν με αφήνει να ξεκουραστώ και ξεκινάει η εβδομάδα μου στο σχολείο με άγχος και κούραση μπορώ να πω(.) Ενώ όταν ξέρω ότι θα επιμορφωθώ στο σχολείο, ότι θα με βοηθήσουν πρόσωπα τα οποία έρχονται για να εξελίξουν τη δομή και να βοηθήσουν κι εμάς τους εκπαιδευτικούς το να εξελιχθούμε μέσα από διάφορες διαδικασίες, δεν ξέρω ποιες θα ήταν αυτές, θα με έκανε να νιώθω ασφαλής και κατά συνέπεια και παραγωγικός(.)

10. Η Διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

i. Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση

Δασκάλα 1: Μία όμως πολύ αρνητική εμπειρία που έχω από το κλίμα εκείνης της εποχής ήτανε το γεγονός ότι αρκετοί συνάδελφοι, κάποιοι συνάδελφοι ακολούθησαν πιο πρόθυμα στη συμμετοχή και κάποιοι όχι τόσο πρόθυμα(.) Υπήρχε μία σχετική τριβή μεταξύ των συναδέλφων(.) Η χειρότερή μου εμπειρία όμως είναι ότι μία μέρα

μπήκε ο τότε διευθυντής, δεν είναι ο ίδιος με τον παρόντα, στην συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων με μία λίστα με τα ονόματα όλων των εκπαιδευτικών εκείνης της χρονιάς στα χέρια του και απαίτησε ονομαστικά να του δηλώσουμε αν συμμετέχουμε στην αξιολόγηση ή όχι(.). Τότε παρενέβην εγώ προσωπικά και του είπα ότι δεν είχε το δικαίωμα να το κάνει αυτό γιατί είμαστε ένα συλλογικό όργανο και το μόνο που υποχρεούμαστε να κάνουμε είναι να ψηφίσουμε συλλογικά εάν θέλουμε ή δεν θέλουμε ως σύλλογος να συμμετέχουμε σ' αυτή τη διαδικασία και όχι ονομαστικά να γράφεται δίπλα στο όνομα του καθενός, σε μια δική του βέβαια ανεπίσημη λίστα, ένα «ναι» ή ένα «όχι»(.). Μου ακούστηκε ως φακέλωμα(.). Απλά(.). Αναγκάστηκε να τη σταματήσει επομένως αυτή τη διαδικασία(.). Ευτυχώς κανένας συνάδελφος δεν βρέθηκε στη δυσάρεστη θέση να απαντήσει προσωπικά(.). Και στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε το δικαίωμά μας για αποχή(.).

Δασκάλα 4: Η εμπειρία μου απ' αυτή τη συμμετοχή ήταν σκιασμένη από την πολύ έντονη παρουσία και προσωπικότητα της διευθύντριας μου τότε, η οποία είχε πάρα πολύ άγχος μην τυχόν και κάτι δεν πάει έτσι όπως έπρεπε, μην τυχόν και κάτι πάει στραβά και το σχολείο δεν ανταπεξέλθει σε όλο αυτό το κομμάτι στο οποίο είχε κληθεί να παρουσιάσει ως πούμε, αυτό το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης της δομής και κατά συνέπεια αμαυρώθηκε το όνομά της ως διευθύντρια(.). Την ενδιέφερε πάρα πολύ ότι γινόταν στο σχολείο, γινόταν όλα έτσι όπως πρέπει να πάνε, να ανταπεξέλθει το σχολείο απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία και η ίδια ως διευθύντρια να είναι πλήρως καλυμμένη ότι το προσωπικό, ότι ο σύλλογος έφερε εις πέρας όλη αυτή τη διαδικασία(.). Ένιωθα πάρα πολύ έντονα το άγχος και την πίεση για την διεξαγωγή όλης αυτής της διαδικασίας που πραγματικά με επιβάρυνε πάρα πολύ ψυχολογικά, μου δημιουργούσε πολύ μεγάλο στρες και ένιωθα ότι δεν γίνεται μόνο και μόνο για να αυτοαξιολογηθεί η δομή και να δούμε ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά τμήματα τα οποία θα πρέπει να τα βελτιώσουμε(.). Αλλά ένιωθα ότι έπρεπε να φανεί, όλα να φανούν τέλεια ώστε να πάρουμε μια πολύ θετική κρίση και μέσα από αυτό να κριθεί και η διευθύντρια θετικά ως ως πούμε πρόσωπο το οποίο διεξάγει όλη αυτή τη διαδικασία μέσω του συλλόγου(.). Αυτό ένιωθα(.).

Δασκάλα 3: Στο σχολείο μας; Έγινε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας(.). Όχι αυτο...(.). Μάλλον, ναι, έγινε ένα είδος αυτοαξιολόγησης σαν σχολική μονάδα(.). Ε::,

αναλάβαμε κάποιες (..)γίνανε ομάδες, αναλάβαμε κάποια θέματα η κάθε ομάδα, δόθηκαν ερωτηματολόγια, αλλά έτσι, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας(.)

Δάσκαλος 2: Φυσικά(.) Είχαν γίνει συζητήσεις και μάλιστα αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο, επιμερίστηκε η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που κάναμε εδώ πέρα(.) Αυτό έγινε πρόπερσι(.) Και ο καθένας ανέλαβε έναν τομέα πάνω στον οποίο φυσικά έκανε τις έρευνές του και ανέπτυξε τα συμπεράσματα της δουλειάς του(.) Και το τι πρέπει να γίνει ούτως ώστε το σχολείο να λειτουργήσει καλύτερα(.)

Δάσκαλος 2: Βεβαίως(.) Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετείχαν(.) Καταρτίσαμε ομάδες των τριών ή τεσσάρων το πολύ εκπαιδευτικών κι ο καθένας από μας ασχολήθηκε με τους... Ας πούμε ότι υποδιαιρέσαμε, ας πούμε ότι κάναμε μία κατανομή ας πούμε των τμημάτων του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει το σχολείο και ο καθένας ανέλαβε έναν τομέα στον οποίο θα έπρεπε να κάνει την έρευνά του(.) Υπήρξαν ερωτηματολόγια, υπήρξαν για τους μαθητές, κάποια απευθύνονταν και σε γονείς, ούτως ώστε να μπορέσουμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για τη λειτουργία τη δικιά μας(.) Γιατί κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και απ' αυτά πρέπει... Γι' αυτό και εξάλλου πρέπει να γίνεται αυτό το πράγμα(.) Γιατί η κάθε σχολική μονάδα δεν μοιάζει, ακόμα και με μια γειτονική της μπορεί να είναι πολύ διαφορετική(.) Και θα πρέπει μέσα από αυτή την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας να εξάγονται όλα εκείνα τα απαιτούμενα που είτε έχει το σχολείο και τα υλοποιεί καλά ή εκείνα που δεν έχει και πρέπει να τα επιδιώξει ούτως ώστε να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες(.)

Κα Σωτηρίου: Θα έλεγα ότι έγινε κάπως επιφανειακό όλο αυτό γιατί δεν το πολυπιστεύαμε(.) Και νομίζω ότι τελικά για να αλλάξουν τα πράγματα, για να γίνουν καλύτερα, πρέπει να..., τι να πω τώρα: (.) Χρειάζεται μεγάλη ευσυνειδησία απ' όλους τους συμμετέχοντες(.) Δηλαδή κι αν είπαμε, κι αν δώσαμε τα ερωτηματολόγια, καταγράψαμε κάποια πράγματα, είπαμε κάποια πράγματα, αυτά όλα θα μπορούσαν να μείνουν και κενά τελικά(.) Απ' την άλλη αν υπήρχε μία «επιβολή» να αλλάξουν πράγματα θα αλλάζανε στην πορεία, αλλά δεν ξέρω οι άνθρωποι κατά πόσο θα αλλάζανε που θα τα εφάρμοζαν στην πορεία(.) Όλοι δηλαδή αισθανόμαστε ότι χρειάζεται μια αλλαγή προς καλύτερη οργάνωση, καλύτερη έτσι διεκπεραίωση, απλά φοβάμαι και αυτούς που τελικά αξιολογούν γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει αξιοκρατία(.) Δηλαδή θυμάμαι τότε που λέγανε θα μας αξιολογούν, αλλά είπαμε δεν

πάμε στο τι θα γινόταν αλλά το τι έγινε(.) Ας πούμε όταν λέγανε ότι θα υπάρχουν αξιολογητές(.) Ο διευθυντής(.) Ο διευθυντής, αν εγώ είμαι μαζί του ας πούμε καλά, δεν φέρνω προβλήματα, δεν (..) Υπάρχουν διευθυντές και διευθυντές(.) Μπορεί κάποιος διευθυντής να μη με συμπαθούσε, να μην τον συμπαθούσα κι εκεί πέρα να είχε την εξουσία(.) Και τότε ήμουν σε σχολείο αλλά δεν ήμουνα εδώ και είχα τέτοια περίπτωση(.) Κι έλεγα(.) Αυτός ο άνθρωπος θα με αξιολογήσει; Μα δεν θα δει εγώ πως είμαι(.) Θα κρίνει από το αν πάω ας πούμε αντίθετα στις απόψεις του ή αν είμαι: (...) έτσι πώς να το πω: (..) κάποιιοι έχουν ας πούμε την οικειότητα να είναι κοντά ή να έχουν μία άλλη σχέση ή να λένε αυτό που είναι αρεστό στους διευθυντές ή στους συμβούλους(.) Κι επειδή γενικά η Ελλάδα δε μας δίνει τέτοια σιγουριά ότι οι αξιολογητές, οι όποιοι αξιολογητές σε οποιοδήποτε επίπεδο είναι, είτε είναι καθηγητές, είτε είναι διευθυντές, είτε είναι σύμβουλοι, είτε είναι οτιδήποτε, δεν υπάρχει αξιοκρατία(.) Δεν θα γινόταν δηλαδή με βάση την αξία(.) Θα γινόταν με βάση το τι συμφέρει, με κομματικά, με οτιδήποτε άλλο(.)

ii. Συμμετοχή στις ομάδες έρευνας

Δασκάλα 6: Δεν το θυμάμαι και πάρα πολύ καλά(.) Πάντως είχαμε γίνει κάποιες ομάδες εργασίας, είχαμε χωριστεί αφού συνεννοηθήκαμε μεταξύ μας(.) Και είχαμε αναφέρει:: είχαμε ένα θέμα ο καθένας μας αν θυμάμαι(.) Τώρα το θέμα συγκεκριμένα δεν το θυμάμαι(.)

Δασκάλα 8: Αναλάβαμε επί μέρους θέματα(.) Εντάξει(.) Ως διαδικασία θεωρώ ότι ήταν σωστή(.) Και ασχοληθήκαμε μ' αυτά τα συγκεκριμένα θέματα μόνο(.) Υπάρχουν και κάποια θετικά(.) Δηλαδή εντάξει, αν δεν υπήρχε αυτή η ένταση που προείπα νομίζω ότι ήταν καλό αυτό το ότι ασχοληθήκαμε με την καταγραφή των προβλημάτων, επί μέρους προβλημάτων(.) Γιατί σίγουρα αν τα ξανασυζητούσαμε γιατί δεν ξανασχοληθήκαμε ποτέ, συντάχθηκε αυτό το κείμενο, το παραδώσαμε, από κει και πέρα δεν ξαναμιλήσαμε γι' αυτά(.)

Δασκάλα 10: Δεν ήτανε δύσκολο(.) Βασικό, βασικό πράγμα, πολύ σημαντικό ήτανε το ότι δεν μας, δεν μας ανάγκασε κανείς να είμαστε μια ομάδα, αποφασίσαμε μόνοι μας να το κάνουμε και δεν ήτανε δύσκολο ούτε να γράψουμε κάτι, ούτε να πούμε ποια είναι τα προβλήματα, ούτε να αξιολογήσουμε την μονάδα, δεν την αξιολογήσαμε με άριστα, εγώ τουλάχιστον αυτό θυμάμαι(.) Τώρα από εκεί και μετά

βέβαια δεν χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία οπότε και δεν μπορώ να σου πω και τίποτε παραπάνω πάνω σε αυτό(.)

Δασκάλα 11: Κοίταξε, ήρθε κάπως πιεστικά(.) Μας επιβλήθηκε, ήρθε κάπως βίαια και νομίζω και έτσι το αντιμετωπίσαμε(.) Δηλαδή εγώ είδα 2 κατηγορίες συναδέλφων(.) Κάποιοι το δέχτηκαν αλλά δεν μπορώ να το ερμηνεύσω με ποιά διάθεση και φιλοσοφία και το υπηρετήσαν ακριβώς όπως τους ζητήθηκε(.) Δηλαδή κάνανε τις ομάδες εργασίας, δώσανε ερωτηματολόγια και έτσι και άλλοι το είδανε λιγότερο έτσι σοβαρά και πολύ σύντομα και γρήγορα συμπληρώσανε ή συμπληρώσαμε την εργασία που τους ζητήθηκε γιατί γενικά δεν υπήρχε ένας προγραμματισμός, δεν υπήρχε μια ενημέρωση(.) Εντάξει, ένας προβληματισμός πάνω στο τι είναι αυτό, γιατί μας ζητείται, με ποια προοπτική(.) Δηλαδή κάπου επιβλήθηκε(.) Έτσι το κατάλαβα εγώ(.)

Δασκάλα 11: Σου είπα, εγώ ήμουν σε μια ομάδα που δουλέψαμε στο σπίτι(.) Δεν ήταν τόσο δύσκολο να το κάνεις, δεν υπήρχε η διάθεση, αυτό ήτανε(.) Η εργασία που χρειάστηκε να κάνουμε, 2 ώρες και να αφιερώσουμε δεν ήτανε τόσο δύσκολη πολύ αλλά δεν υπήρχε η διάθεση(.) Οπότε κάπως βιαστικά(.)

Δασκάλα 11: Ναι, μπήκαμε σε ομαδούλες σύμφωνα με τις σχέσεις τις προσωπικές που είχαμε και ήτανε πιο εύκολο(.) Ναι, ναι(.) Μας δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουμε και όπου τα καταφέραμε συνεχίστηκε έτσι, ήτανε κάπως πιο εύκολο(.) Απλά είχαμε μια πίεση, ένα συναίσθημα να το κάνουμε να τελειώσει(.) Δεν δώσαμε τη σοβαρότητα που έπρεπε να δώσουμε(.) Γιατί ήτανε τέτοιο το κλίμα και το περιβάλλον της εποχής εκείνης, φαινότανε ότι είχε επιβληθεί από τους ανώτερους και έπρεπε εμείς να το υπηρετήσουμε χωρίς σκοπό(.) Δεν μας κέρδισαν την εμπιστοσύνη ότι ακόμα και αυτά που γράψαμε, οι καταγραφές, τα συμπεράσματα, οι προτάσεις, θα είχανε ένα αποτέλεσμα(.) Οπότε ήτανε κάπως πρόχειρα αυτά και ταυτόχρονα και αγχωτικά σε όλους και φάνηκε(.) Απλά κάποιοι συνάδελφοι το είδανε λίγο δεν ξέρω πιο ώριμα, πιο σοβαρά, ασχολήθηκαν περισσότερο, δώσανε ερωτηματολόγια, έτσι ναι γίνανε σε κάποιες ομάδες (..) μια έτσι

Δάσκαλος 12: Και το ανούσιο του πράγματος ήταν ότι εμείς κάναμε στην αρχή μια καταγραφή της σχολικής μονάδας είτε σε υλικό είτε ας πολύ με σε έμπυχο υλικό ας

πούμε όπως είναι οι μαθητές κλπ, αλλά το κυριότερο είναι κάναμε, εγώ τουλάχιστον στην ομάδα μου, κάναμε μια καταγραφή των χώρων(.) Τετραγωνικά κλπ, κάτι σχέδια(.) Δες και ήμασταν αρχιτέκτονες ας πούμε(.)

Δάσκαλος 12: Εμ δεν θα έχεις και κάποια: ε:: τάση κριτικής ας πούμε έναντι των συναδέλφων; Έλεγε κοιτάξε να δεις τώρα, αυτός δεν βοηθάει(.)

Δασκάλα 13: Ναι, γράψαμε σαχλαμάρες, σαχλαμάρες αλήθεια σου λέω και αυτά, τίποτα άλλο(.) Τίποτα ουσιαστικό(.) Τυπικά το κάναμε αλλά με μεγάλη αδιαφορία(.)

Δασκάλα 14: Όχι, δεν συνεργαστήκαμε ουσιαστικά(.) Δεν ξεκίνησε σχεδόν καθόλου(.) Απλά γράψαμε στα πρακτικά ο καθένας τι είχε αναλάβει(.) Δεν ξεκίνησε κάποια συνεργασία(.)

Δάσκαλος 20: Το αντιμετωπίσαμε χαλαρά, δεν τρομάξαμε(.) Κάναμε: δημιουργήσαμε ομάδες εργασίας όπου ο καθένας αξιολόγησε κάποιο τομέα, κάθε ομάδα αξιολόγησε κάθε τομέα και στη συνέχεια σε 2 συνεδριάσεις αν θυμάμαι καλά, καταλήξαμε σε κοινά συμπεράσματα(.) Το χαρακτηριστικό είναι ότι δεν υπήρχαν διαφωνίες στις απόψεις(.) Αυτό που αξιολογούσε δηλαδή η μια ομάδα ήταν σύμφωνο με την άποψη των υπολοίπων όταν άκουγαν την αξιολόγηση(.)

iii. Αξιολόγηση ομοτέχνων

Δασκάλα 11: Ίσως με βρίσκει και σύμφωνη, έχω και τις ενστάσεις, το βρίσκω δύσκολο να γίνει σε μας τώρα(.) Ειδικά στους μεγαλύτερους(.) Ίσως στα νεότερα παιδιά με μια άλλη φιλοσοφία πάνω και στα εκπαιδευτικά θέματα, με μια άλλη νοοτροπία ζωής, με μια άλλη στάση ζωής είναι πιο θετικά και αν το βλέπουμε καλύτερα ή να μπορούν να δουλέψουν πάνω σε αυτό(.) οι μεγαλύτεροι πιστεύω ότι έχουμε τις αμφιβολίες μας, κουβαλάμε μια νοοτροπία αμφισβήτησης(.) Ναι έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα πιστεύω στο να υπηρετήσουμε αυτό το κομμάτι(.)

Δασκάλα 11: Οφείλεται στην εμπειρία καταρχήν και στην έλλειψη εμπιστοσύνης που πηγάζει από πάνω(.) Ναι(.)

Δάσκαλος 12: Δηλαδή τώρα εγώ πω να αξιολογήσω τον εαυτό μου ή να αξιολογήσω κάποιο συνάδελφο θα έχω πλήρη εικόνα; Δεν θα έχω(.) Γιατί δεν ξέρω δεν μπορώ να του βάλω κάμερα ας πούμε μέσα στο μάθημα(.) Κάμερα και μικρόφωνο ας πούμε για

να ξέρω τι κάνει σε καθημερινή βάση ή ας πούμε ο καθένας έχει το άλλοθι ή και την πραγματική δικαιολογία, την πραγματικότητα, την αντικειμενική δικαιολογία ότι ξέρεις μια κρίση θα μπορούσε να ήταν η ύλη(.) Το να διεκπεραιώσω να τελειώσω την ύλη και λέει ο άλλος όχι γιατί εμένα ο νόμος, το Υπουργείο κλπ μου δίνει τη δυνατότητα να εξακτινίζομαι κάθε φορά σε ένα μάθημα και να μπορώ ας πούμε να βάζω και άλλες ενότητες μέσα στη διάρκεια του μαθήματος είτε ως προπομπός, δηλαδή να κάνω ένα μάθημα προπομπό των άλλων ενοτήτων είτε να κάνω ένα μάθημα το οποίο θα μου κάνει επανάληψη σε αυτά που έχω ήδη κάνει(.) Και επίσης και σου λέει εγώ δεν προλαβαίνω, άρα δηλαδή ποιο θα είναι ένα αντικειμενικό κριτήριο που σου λέει αν τελείωσες την ύλη (...) δεν μπορεί να γίνει αυτό που το έχουνε πολλοί συνάδελφοι αυτό(.) Θα μου πεις έτσι είναι ποταπό έτσι κριτήριο αυτό δηλαδή το να τελειώσω την ύλη είναι κάτι το οποίο είναι άνευ σημασίας κατά την άποψη μου αλλά το έχουνε πολλοί συνάδελφοι δηλαδή σου λέει: (.)

Δασκάλα 13: Γιατί μπαίνει πολύ τι να πω, προσωπικός παράγοντας μέσα, τα προσωπικά(.) Δεν ξέρω, πάντως το θεωρώ πάρα πολύ δύσκολο να γίνει αυτό εδώ σε μας, πολύ δύσκολο(.) Δηλαδή όταν θα μπω μέσα στην τάξη, εμείς εδώ είμαστε πάρα πολλά χρόνια οι ίδιοι δάσκαλοι, ξέρω ότι θα μπω μέσα στη φίλη μου την Γιώτα ας πούμε(.) Θα την αξιολογήσω με βάση τη ματιά, τη συνολική ματιά που έχω για την Γιώτα(.) Δεν είναι πολύ υποκειμενικό;

Δασκάλα 14: Αρνητικά γιατί ποιος θα με αξιολογήσει εμένα; Ένας συνάδελφος; Θα έπρεπε να καθοριστεί κάποιος που έχει κριτήρια για να με αξιολογήσει(.) Δεν θα μπορούσε ένας συνάδελφος θεωρώ να με αξιολογήσει, ούτε εγώ να αξιολογήσω έναν συνάδελφο γιατί δεν έχω τις γνώσεις(.) Θα έπρεπε κάποιος ο οποίος έχει γνώσεις πάνω σε αυτό το κομμάτι(.)

Δασκάλα 14: Ναι, ναι(.) Ας πούμε ίσως κάποιος μπορεί να είναι εξαιρετικός και εγώ να το γνωρίζω ότι είναι εξαιρετικός συνάδελφος αλλά λόγω του ότι μπορεί να έχουμε μια κακή σχέση να μη τον αξιολογούσα σωστά(.) Άρα θα ήταν κάτι λάθος(.)

Δασκάλα 15: Ούτε και αυτό νομίζω ότι είναι δεκτό γιατί τώρα και θα χαλάσει και η ηρεμία της τάξης και όταν χάνουμε χρόνο ή:: τώρα να μπει σε μένα κάποιος

εκπαιδευτικός για να με αυτοαξιολογήσει δεν θα ήτανε και ό,τι ας πούμε σημαντικό(.) Πιστεύω ότι για εμάς αυτά είναι χάσιμο χρόνου(.) Δεν το θεωρώ, δηλαδή τι να με αξιολογήσει; Δεν θα... εγώ το θεωρώ ότι για μένα αυτό είναι χάσιμο χρόνου(.) Δεν το θεωρώ δηλαδή ουσιαστικό καθόλου αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης(.) Δεν το θεωρώ ωφέλιμο ότι θα ωφελήσει(.) Η ουσία είναι τα παιδιά, η διδασκαλία να είναι οι στόχοι, τα παιδιά να μάθουνε μέσα απ' όλα αυτά να πετύχω στόχους και δεν με ενδιαφέρει καθόλου το όλο αυτό κομμάτι της αξιολόγησης, το πώς θα αξιολογηθώ εγώ και όλα αυτά(.) Νομίζω ότι αυτό θα είναι το πιο ουσιώδες(.)

Δασκάλα 16: Δεν θα ήθελα να μπει ένας συνάδελφος μου σαν κριτής(.) Θέλω όμως να συνεργαστώ, να μπει σαν συνεργάτης ο οποιοσδήποτε συνάδελφος θέλει(.) Έτσι; Να συνεργαστούμε, να μου προτείνει κάποιες αλλαγές που μπορώ να κάνω, κάτι που θεωρεί εκείνος ότι θα μπορούσα να το κάνω με άλλο τρόπο και να είμαι πιο αποδοτικός, ναι αυτό το θέλω(.) Αλλά να μπει όπως ήταν παλιά ο επιθεωρητής, ο οποιοσδήποτε έτσι, και να αρχίσει να με ζυγίζει από πάνω μέχρι κάτω χωρίς να έχω καμία ανατροφοδότηση εγώ από αυτό το πράγμα(.) Έτσι;

Δασκάλα 17: Νομίζω ότι η κοινωνία μας δεν είναι ώριμη για κάτι τέτοιο, δεν έχει εκπαιδευτεί σε αυτά τα πράγματα(.) Θεωρητικά θα θεωρούσα ότι δεν είμαι ικανοποιημένος, δεν θα μου άρεσε ας πούμε σε προσωπικό επίπεδο να μπει κάποιος, να μου πει μετά τα λάθη μου ή τι είδε καλό σε αυτό που έκανα, όπως και εγώ θα το έφτιαχνα χωρίς να έχω σκοπό να μειώσω τον συνάδελφο, αλλά νομίζω ότι δεν είμαστε έτοιμοι ακόμα και εγώ σε ένα ευρύ επίπεδο δεν ξέρουμε πως θα χρησιμοποιηθεί(.) Έτσι;

Δασκάλα 18: Νομίζω δύσκολα(.) Φοβάμαι, η αλήθεια είναι ότι το φοβάμαι γιατί δεν ξέρω τις συγκρούσεις που μπορεί να γίνουνε μέσα σε μια σχολική μονάδα(.) Και το θέμα είναι ποιος θα μας αξιολογήσει; Δηλαδή νομίζω και αυτό είναι πάντα και ο προβληματισμός και της εκάστοτε κυβέρνησης και υπουργείου(.) Θα αξιολογηθεί ο... θα αξιολογούμαστε από τον Διευθυντή; Από προϊστάμενο; Από το σχολικό σύμβουλο; Ποια θα είναι τα κριτήρια; Δηλαδή έκανα σωστά, παρέδωσα σωστά το μάθημα μου δεν το παρέδωσα, κατάλαβαν τα παιδιά δεν κατάλαβαν; Δηλαδή πρέπει να γίνει πολύ καλή μελέτη και να αποφανθεί το ποιος θα είναι αυτός που θα μας αξιολογήσει(.) Θα μπει άλλος συνάδελφος να δει; Νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο το

ζήτημα(.). Όσο και να είμαστε υπέρ του να κάποια στιγμή θα πρέπει να γίνει και στα σχολεία και αυτά, λίγο μας προβληματίζει το πώς θα γίνει, ποιος θα την κάνει και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα της(.)

Δασκάλα 1: Πολύ αρνητικά(.). Θα έβλεπα θετικά την παρακολούθηση του μαθήματός μου από έναν ή περισσότερους συναδέλφους αλλά χωρίς να κατατεθούν αυτά τα στοιχεία πουθενά έξω από μας(.). Να ζητήσω ή να μου ζητήσει κάποιος συνάδελφος να παρακολουθήσω το μάθημά του ώστε σαν ένας τρίτος παρατηρητής να μπορέσω να τον ανατροφοδοτήσω με πληροφορίες που ίσως αφορούν τη διδασκαλία του θα το έκανα πολύ ευχάριστα και θα μπορούσα να το ζητήσω κι εγώ από συναδέλφους μου(.). Αλλά οτιδήποτε συμβεί και οτιδήποτε κρίνουμε θα ήθελα να μείνει μετά μεταξύ μας(.). Δηλαδή εγώ που θα το ζητήσω, να χρησιμοποιήσω αυτές τις πληροφορίες επειδή μου χρειάζονται(.). Γιατί άλλωστε γι' αυτό θα το είχα ζητήσει κιόλας, ώστε να γίνω καλύτερη στη δουλειά μου(.). Αλλά όχι να βγουν αυτές οι πληροφορίες εκτός(.).

Συνεντεύκτρια: Στα πλαίσια δηλαδή του σχολείου(.)

Δασκάλα 1: Ούτε καν στου σχολείου(.)

Συνεντεύκτρια: Μεταξύ σας(.)

Δασκάλα 1: Μεταξύ μας και μόνο(.). Δηλαδή ζητώ από την τάδε συνάδελφο που την εκτιμώ ως εκπαιδευτικό και γνωρίζω ότι μπορεί, είναι σε θέση να καταλάβει τι κάνω εκείνη την ώρα και γιατί, να έρθει να παρακολουθήσει 2 – 3 μαθήματά μου και να δει αν αυτά που κάνω λειτουργούν ή έχει ίσως να μου προσφέρει κάτι από τη δική της εμπειρία ώστε να βελτιωθώ(.). Αλλά εκείνη κι εγώ(.). Τετ α τετ(.). Χωρίς αυτό να καταγραφεί και χωρίς αυτό να αξιολογηθεί από κανέναν άλλο που δεν είναι παρών και που δεν είναι και προσκεκλημένος μου(.).

iv. Σχέδια και έρευνα δράσης

Δασκάλα 1: Θα το έβλεπα θετικά αν τα προβλήματα βεβαίως βρίσκανε λύση(.)

Δασκάλα 1: Το σχέδιο δράσης αυτό θεωρώ ότι υιοθετήθηκε ως η πιο εύκολη, η πιο βατή λύση, δηλαδή μια λύση ανάγκης(.). Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε άλλο(.). Ας κάνουμε τουλάχιστον αυτό(.). Ας έχουμε να παρουσιάσουμε έτσι να το πω τυπικά κι εμείς κάποιο έργο(.). Ότι από αυτή την ιστορία βγήκε μια απόφαση να κάνουμε

αυτό(.) Στην πράξη δεν άλλαξε τίποτα(.) Στην καθημερινότητά μας και για τα παιδιά και για μας δεν άλλαξε απολύτως τίποτα(.)

Δάσκαλος 2: Ναι, ναι(.) Στο τέλος αυτής της διαδικασίας αυτό που προκρίναμε ότι έπρεπε να κάνουμε είναι ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου(.) Που είδαμε ότι και η ελλιπής γνώση υπήρχε σε ότι αφορά τους συναδέλφους και ότι θα έπρεπε να κάνουμε κάτι για να αναδειχθούν καίρια κομμάτια της λειτουργίας του σχολείου και αποφασίστηκε ότι την επόμενη χρονιά θα γινότανε ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου(.) Εγώ την επόμενη χρονιά έφυγα από το σχολείο και δεν ξέρω τι έγινε(.)

Δασκάλα 4: Έγινε σε μορφή σχεδίου βέβαια(.) Υπήρξε μία συζήτηση γιατί εμείς είχαμε αποφασίσει σαν σύλλογος ότι θα ασχοληθούμε και θα βελτιώσουμε και θα τροποποιήσουμε τη βιβλιοθήκη του σχολείου(.) Έγινε η καταμέτρηση των βιβλίων από την αρχή, κάποια βιβλία δωρίστηκαν, κάποια βιβλία αχρηστεύτηκαν, με κάποια βιβλία εμπλουτίστηκε η βιβλιοθήκη, την καθαρίσαμε, τοποθετήσαμε εκ νέου ράφια κτλ. γιατί δεν υπήρχε και χώρος ξεχωριστός(.) Αυτό ήταν από την αρχή ένα σαφές πρόβλημα και ένα θέμα προς επίλυση του σχολείου που δεν υπήρχε ξεχωριστός χώρος ώστε να στεγαστεί η βιβλιοθήκη και ήταν μία τάξη η οποία φιλοξενούσε και τη βιβλιοθήκη και δεν μπορούσαν τα παιδιά να την επισκεφθούν ότι ώρα ήθελαν(.) Αυτό βέβαια το πρόβλημα δεν μπορούσε να λυθεί γιατί υπήρχε πρόβλημα χώρου στο σχολείο(.) Ήδη μία τάξη:: Υπήρχαν 2 τάξεις που ήτανε λυόμενα, λυόμενες κατασκευές, εκ των οποίων η μία ήτανε και αίθουσα υπολογιστών πλήρως επιστευμένη, που είχαμε συζητήσει τότε να την θέσουμε σε λειτουργία, να φύγουν οι υπολογιστές από κει οι οποίοι ήταν υπολογιστές προς απόσυρση, δεν υπήρχαν καν υπολογιστές μέσα αλλά η διευθύντρια δε συμφωνούσε να μεταφερθεί εκεί η βιβλιοθήκη γιατί θεωρούσε ότι η τάξη είχε κριθεί:, δεν μπορούσε να στεγάσει τη βιβλιοθήκη με ασφάλεια γιατί μπορεί να υπήρχαν κάποιες διαρροές και να καταστραφούν κομμάτια των βιβλίων, όλων των υλικών που αποτελούσαν τη βιβλιοθήκη και δεν ήταν σίγουρο ότι μπορούσε να φιλοξενηθεί σ' αυτή την αίθουσα(.) Και η αίθουσα παρέμενε κλειστή(.) Ούτε καν δηλαδή μας επέτρεψε καν να την ξεκλειδώσουμε και να την δούμε ή να φέρουμε κάποιον από τους ιθύνοντες του Υπουργείου και να την αξιολογήσει ή να υποστεί κάποια εργασία προκειμένου να φιλοξενήσει τη βιβλιοθήκη(.) Και μέσα σ' αυτό το κομμάτι εκεί της παρουσίας της βιβλιοθήκης να μπορέσουμε ας πούμε να βάλουμε και κάποιους Η/Υ ώστε να γίνει

σαν ένα εργαστήριο η αίθουσα(.). Το είχαμε σκεφτεί και κάπως έτσι(.). Να υπάρχει μία αίθουσα που να είναι σαν εργαστήρι πολλαπλών χρήσεων από τα παιδιά(.). Αλλά ήταν εντελώς κατηγορηματική, αρνητική, δεν δέχθηκε ούτε καν ας πούμε να μπούμε σ' αυτή τη διαδικασία(.). Δεν άνοιξε καν την αίθουσα(.). Δεν την είδαμε ποτέ πως είναι μέσα αυτή η αίθουσα(.). Και απλά μείναμε στο να μπορέσουμε να κάνουμε οποιαδήποτε βελτίωση στην ήδη υπάρχουσα βιβλιοθήκη(.). Ήταν η 3^η τάξη του σχολείου που στην ουσία φιλοξενούσε τη βιβλιοθήκη(.). Ότι εργασία έγινε από μας έγινε μέσα σ' αυτή την τάξη(.). Την ήδη υπάρχουσα δηλαδή

Δασκάλα 6: Με αυτή τη μορφή ευπρόσδεκτο θα ήτανε(.). Και γίνονται και τέτοιες δράσεις(.). Έχουνε γίνει στο σχολείο μας(.).

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Δασκάλα 6: Έχει υπάρξει συνεργασία με το σύλλογο γονέων, έχει υπάρξει συνεργασία με φορείς έξω κι έχουν γίνει ενέργειες, δεσ εδώ, ενημερώσεις, έχουμε καλέσει από διάφορες άλλες υπηρεσίες άτομα που έχουν έρθει για συνεργασία ή για ενημέρωση(.). Αυτό είναι ευπρόσδεκτο και λειτουργούνε συμπληρωματικά όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο των παιδιών(.).

Δασκάλα 10: Όχι γιατί, μένει εκεί, όταν ζητάς προτζέκτορες, βίντεο και, δεν εξαρτάται από εσένα(.). Ξέρουμε ότι η γραφειοκρατία είναι πάρα πολύ μεγάλη και δύσκολα τα πράγματα κινούνται(.). Οπότε τι να κάνουμε εμείς;

Συνεντεύκτρια: Όσον αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών που βρήκατε στο σχολείο σας τότε(.). Καταγράψατε όλα αυτά που είδατε σαν προβλήματα, μετά έγινε κάποια προσπάθεια να γίνει κάτι πάνω σε αυτά;

Δασκάλα 14: Όχι, όχι(.). Δεν έγινε κάτι(.).

Συνεντεύκτρια: Ούτε κάποιο σχέδιο για να αναληφθεί κάποια δράση(.).

Δασκάλα 14: Όχι, όχι καθόλου(.). Δε:ν (.). ίσως και να μην είχε πέσει τότε στην αντίληψη μου αλλά νομίζω πως όχι(.). Ήτανε ένα τεράστιο σχολείο τότε με 18 τμήματα, επομένως πολλά πράγματα γινόντουσαν και δεν τα αντιλαμβανόμασταν αλλά νομίζω πως όχι(.).

v. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Δασκάλα 1: Σεμινάρια έχουνε γίνει(.) Έχουμε φέρει δηλαδή εξωτερικούς φορείς όπως πούμε το δίκτυο Α για ενημέρωση σε σχέση με τη σχολική βία(.) Για την κυκλοφοριακή αγωγή, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, για θέματα πολιτιστικά(.) Ναι, αυτά συμβαίνουν στο σχολείο μας(.)

Συνεντεκτήρια: Θεωρείτε ότι με την αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε αυτό να γίνει πιο συστηματικά;

Δασκάλα 1: Δεν είναι απαραίτητη γι' αυτό(.) Το σχολείο μπορεί και τώρα χωρίς την αυτοαξιολόγηση να αποφασίσει ότι έχει ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να τη διενεργήσει(.) Δεν είναι ανάγκη να υπάρχει το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης γι' αυτό το σκοπό(.)

Δάσκαλος 2: Το σχολείο κάνει επιμορφώσεις(.) Αλλά νομίζω ότι όταν αυτό θα λειτουργούσε έτσι: (.) Κατ' αρχάς θα σας πω τι έγινε μια φορά και πάντα η 1η φορά είναι δύσκολη ενώ αν γινόταν κάθε χρόνο θα ήταν μια διαδικασία η οποία θα είχε αφομοιωθεί από τους εκπαιδευτικούς, δεν θα ήταν μια «ωχ κι εκεί τι θα κάνω;» Θα ξέρανε τι θα κάνουν σε κάθε τομέα και θα ξέραμε να αντλούμε και καλύτερα, να παίρνουμε στοιχεία από τα οποία θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για τη λειτουργία του σχολείου(.) Και για τις προσφερόμενες υπηρεσίες στον κόσμο(.)

Δασκάλα 3: Νομίζω ότι αυτό θα ήταν ότι καλύτερο(.) Σίγουρα όταν ακούς πράγματα βγαίνεις αν μη τι άλλο με περισσότερες ιδέες, περισσότερα εφόδια(.) Ότι ακούς, ότι δεις, ότι βιώσεις και όσα είναι βιωματικά έχουν έτσι ένα καλό(.) Σου μένει(.) Εε, σίγουρα η επιμόρφωση χρειάζεται(.) Σαν να επαναπροσδιορίζεσαι(.) Όταν είναι βέβαια και καλή η επιμόρφωση(.)

Δασκάλα 4: Ε φυσικά το θεωρώ εφικτό να γίνει(.) Συνήθως γίνεται 1 – 2 φορές το χρόνο στη διεύθυνση, πηγαίνουμε για μία επιμόρφωση από τους συμβούλους και από κάποιους άλλους προσκεκλημένους, είτε άλλους συμβούλους, είτε διευθυντές εκπαίδευσης, είτε εκπαιδευτικούς, είτε από κάποιον άλλο φορέα(.) Νομίζω είναι ότι πιο σημαντικό μπορεί να γίνει έτσι ώστε να εξελιχθούμε κι εμείς μέσα από αυτή την επιμόρφωση, να ενημερωθούμε περισσότερο, να υπάρχει και μία αλληλεπίδραση μεταξύ μας, μία συζήτηση, να εκφράσουμε κι εμείς τις απόψεις μας όσον αφορά το κομμάτι αυτό, να ενημερωθούμε και μεταξύ μας περισσότερο, να γνωριστούμε, αλλά

δυστυχώς δεν γίνονται επιμορφώσεις(.) Είναι ένα κομμάτι το οποίο μετά το 2010 – 11 έχουν ελαχιστοποιηθεί(.) Πολλές φορές, ας πούμε πέρσι δεν είχα πάει και σε καμία νομίζω επιμόρφωση(.) Μόνο σε μία που αφορούσε μόνο το κομμάτι πολύ συγκεκριμένων (..) διδασκαλίας μαθημάτων(.) Όχι για τη αξιολόγηση κτλ. Το θέμα αυτό έχει αφεθεί προς το παρόν σε μια γωνιά(.) Τώρα δεν ξέρω αν σιγά-σιγά αρχίσει να επανέρχεται πάλι(.) Κάτι διαβάζω ότι σιγά-σιγά πάλι θα αρχίσει να μας απασχολεί(.) Θα δούμε(.)

Δασκάλα 4: Δηλαδή αν υπήρχε όλο αυτό μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμη και με έξτρα ώρες παραμονής στο σχολείο, εγώ δεν είμαι καθόλου αντίθετη σ' αυτό(.) Θα προτιμούσα να παραμείνω στο σχολείο, να παραταθεί η παραμονή μου στο σχολείο παρά να πρέπει να ψάχνω το Σαββατοκύριακο, που μου είναι ένα χρονικό διάστημα το οποίο το περιμένω πως και πως για να πάρω μια ανάσα, να επιμορφωθώ μόνη μου ώστε να μπορέσω να γίνω καλύτερη και να εξελιχθώ στο επάγγελμά μου(.) Θα ήθελα να γίνεται αυτό κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο, έστω κι αν χρειάζεται να παραταθεί το ωράριό μου(.) Δεν θα με πείραζε αυτό(.) Γιατί θα κερδίσω μέσα απ' αυτό και θα το δω στην πράξη(.) Το να πηγαίνω σε διάφορα σεμινάρια τα οποία θα ψάχνω μόνη μου, που θα πάω, πως θα πάω, το Σαββατοκύριακο που είναι ο μόνος ελεύθερος χρόνος που μπορώ να διαθέτω, είναι κάτι το οποίο μου δημιουργεί πολύ μεγάλο στρες, δεν με αφήνει να ξεκουραστώ και ξεκινάει η εβδομάδα μου στο σχολείο με άγχος και κούραση μπορώ να πω(.) Ενώ όταν ξέρω ότι θα επιμορφωθώ στο σχολείο, ότι θα με βοηθήσουν πρόσωπα τα οποία έρχονται για να εξελίξουν τη δομή και να βοηθήσουν κι εμάς τους εκπαιδευτικούς το να εξελιχθούμε μέσα από διάφορες διαδικασίες, δεν ξέρω ποιες θα ήταν αυτές, θα με έκανε να νιώθω ασφαλής και κατά συνέπεια και παραγωγικός(.)

Δασκάλα 8: Εντάξει(.) Γίνεται(.) Θα μπορούσε να γίνεται και πιο συχνά(.) Νομίζω ότι μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει αυτό δηλαδή εξωτερικοί φορείς ξέρω γω που ασχολούνται με θέματα έτσι σημαντικά να επισκέπτονται το σχολείο και να είχαμε ενημέρωση, μόρφωση κτλ. Τώρα σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση πως το συνδέετε δηλαδή; Πως; Τι; Τι σχέση μπορεί να έχει;

Δασκάλα 9: Ναι(.) Γίνεται θα πω πάλι θα αναφερθώ στα ίδια, γίνεται με την κουβέντα μεταξύ των συναδέλφων, κάτι που θα με προβληματίσει, κάτι που θα κάνω και θα με ενθουσιάσει που θα το μεταφέρω στον καφέ, με την συνάδελφο, με τον συνάδελφο, γίνεται σε εκείνο το, το σημείο, έτσι; Και αντίστοιχα και εγώ να ακούσω από τους άλλους(.)

Συνεντεύκτρια: Δεν προχωράει από αυτό το σημείο και μετά(.)

Δασκάλα 9: Δεν προχωράει γιατί δεν γίνεται κάτι πιο συστηματικό, δηλαδή δεν υπάρχει ενδοσχολική, ενδοσχολικά να μαζευτούμε και ο καθένας ας πούμε πχ να παρουσιάσει κάτι που θεώρησε ότι, να το πω κοινά σε εισαγωγικά, ότι περπάτησε πολύ μέσα στην τάξη(.) Κάτι, μια τακτική, μια στρατηγική, για την συμπεριφορά, για τα μαθηματικά, για, για κάτι που θεώρησε ότι πήγε πολύ καλά(.) Ας μην στεκόμαστε μόνο στα αρνητικά(.) Να γίνει μια ανταλλαγή έτσι τέτοιου τύπου(.)

Συνεντεύκτρια: Θα θέλατε να συμβαίνει κάτι τέτοιο;

Δασκάλα 9: Ναι εγώ θα το ήθελα πολύ(.) Θα το ήθελα(.)

vi. Πρόσωπα που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση

Σύλλογος διδασκόντων

Δασκάλα 14: Σίγουρα πιστεύω μάχιμοι εκπαιδευτικοί(.) Δεν μπορεί τώρα ένας σύμβουλος ο οποίος δεν έχει πατήσει τα τελευταία 20 χρόνια σε τάξη να αξιολογήσει έναν εκπαιδευτικό(.) Σίγουρα έχει παραπάνω γνώσεις δεν το αμφισβητώ αλλά και μάχιμοι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μουν σε όλη αυτή τη διαδικασία(.) Σημασία δεν έχει πώς να... είναι τόσο δύσκολη όλη η εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί κάποιος να τα λέει τόσο υπέροχα αλλά αυτά στην πράξη να μη γίνονται, να μη μπορείς να τα εφαρμόσεις(.)

Δασκάλα 19: Όχι, μπορεί να το κάνει και γιατί πώς... το σχολείο θα το αξιολογήσεις σαν μέλος του σχολείου πώς το νοιώθεις πάνω σου το σχολείο(.) Πρέπει να είσαι στην τάξη για να το καταλάβεις(.) Κατάλαβες; Δεν γίνεται αλλιώς να καταλάβεις τις ανάγκες του σχολείου γιατί θεωρητικά μπορεί να λες πολλά(.) Στην πράξη πρέπει να τα ζήσεις για να το αξιολογήσεις κιόλας(.) Γιατί πολλά θεωρητικά δεν μπορούν να σταθούν και στην πράξη καθόλου(.) Ή πολλά που θεωρητικά τα απορρίπτεις, άμα είσαι μέσα στο σχολείο και λειτουργείς θα δεις ότι δεν απορρίπτονται εύκολα(.) Εγώ νομίζω σαν μέλος μπορείς να αξιολογήσεις(.) Όπως ας πούμε είσαι ένας

οργανισμός(.). Κάθε κομμάτι του οργανισμού νοιώθει ας πούμε αν πόνεσε, υπάρχει κάποια βλάβη σε ένα σημείο του γιατί έχει συνέπειες παντού(.).

Διευθυντής

Δάσκαλος 12: Υπήρξε μια ε:: (.). έτσι τροφοδοσία στην αυταρχικότητα των Διευθυντών οι οποίοι ας πούμε σχεδόν όλοι, με σπουδή ας πούμε προσπάθησαν να... να διεκπεραιώσουν τη διαδικασία και αυτοί ίσως ε:: (.). χωρίς να έχουνε κάποιο, χωρίς να βλέπουν ας πούμε τη σκοπιμότητα ή την ωφέλεια εν πάση περιπτώσει αν θέλεις(.).

Δάσκαλος 12: Δηλαδή ότι οι Διευθυντές προσπάθησαν οι διεκπαιρευτικοί πλην ελαχίστων εξαιρέσεων σε όλη την Ελλάδα:: δημιουργήθηκαν οι εντάσεις, δημιουργήθηκαν προβλήματα μεταξύ των συναδέλφων(.).

Δασκάλα 1: Η χειρότερή μου εμπειρία όμως είναι ότι μία μέρα (.). μπήκε ο τότε διευθυντής °δεν είναι ο ίδιος με τον παρόντα° στην συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων με μία λίστα με τα ονόματα όλων των εκπαιδευτικών εκείνης της χρονιάς στα χέρια του και απαίτησε ονομαστικά να του δηλώσουμε αν συμμετέχουμε στην αξιολόγηση ή όχι (.). Τότε παρενέβην εγώ προσωπικά και του είπα ότι δεν είχε το δικαίωμα να το κάνει αυτό γιατί είμαστε ένα συλλογικό όργανο και το μόνο που υποχρεούμαστε να κάνουμε είναι να ψηφίσουμε συλλογικά εάν θέλουμε ή δεν θέλουμε ως σύλλογος να συμμετέχουμε σ' αυτή τη διαδικασία και όχι ονομαστικά να γράφεται δίπλα στο όνομα του καθενός, σε μια δική του βέβαια ανεπίσημη λίστα, ένα «ναι» ή ένα «όχι» (.). Μου ακούστηκε ως φακέλωμα (.). Απλά(.). Αναγκάστηκε να τη σταματήσει επομένως αυτή τη διαδικασία(.). Ευτυχώς κανένας συνάδελφος δεν βρέθηκε στη δυσάρεστη θέση να απαντήσει προσωπικά (.). Και στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε το δικαίωμά μας για αποχή(.).

Δασκάλα 4: Ε πολύ σημαντικό(.). Πάρα πολύ σημαντικό(.). Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός(.). Είναι ένα κομμάτι το οποίο είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας, είτε λειτουργώντας ως συνεργάτης, είτε λειτουργώντας ως καθοδηγητής, λειτουργώντας ως: (.). τι να πω: (.). ως το πλέον αρνητικό για μένα, ως κριτής και ως ελεγκτής(.). Γιατί υπάρχουν διευθυντές πιστεύω που ήταν συνεργάτες, άλλοι που ήταν καθοδηγητές και άλλοι που είχαν εντελώς ένα ρόλο επικριτικό και το ρόλο του

ελεγκτή που έπρεπε να απολογηθείς και ένιωθες ότι έπρεπε να ανταποκριθείς σ' αυτό τον πλήρη έλεγχο που έκανε, το οποίο σας είπα ήταν πάρα πολύ:: σαν διαδικασία ήταν πάρα πολύ αγχωτική και επηρέαζε και τη διδακτική διαδικασία δηλαδή(.) Μπαίναμε στην τάξη έχοντας πάρα πολύ άγχος γιατί λέγαμε ότι μετά αφού σχολάσουμε και ασχοληθούμε με την διαδικασία, τις εργασίες των ομάδων, νιώθαμε ότι έπρεπε: Η παρουσία του διευθυντή θα μας δημιουργούσε πάρα πολύ άγχος σε όλη αυτή τη διαδικασία(.)

Δάσκαλος 5: Λοιπόν(.) Θα μπορούσε να γίνει(.) Ανώνυμα όμως(.) Να μην ξέρει κανείς από ποιον αξιολογήθηκε(.) Να γίνεται όχι ατομικά αλλά ομαδικά(.) Με την έννοια του ότι έχουμε, χωρίζουμε τους τομείς της δουλειάς μας σε διάφορους τομείς και αναλαμβάνει τέλος πάντων μία ομάδα να αξιολογήσει τον κάθε συνάδελφο ανώνυμα όμως(.) Τότε θα φαινόταν πολλά πράγματα(.) Θα βγαίνανε πάρα πολλά πράγματα στη φόρα(.)

Δασκάλα 13: Ενωτικός, πρέπει να είναι ενωτικός και όχι να είναι αυταρχικός και όχι να επιβάλλει πράγματα, να είναι ενωτικός(.) Μόνο τότε το σχολείο λειτουργεί ωραία(.)

Δασκάλα 1: Ο διευθυντής για μένα θα πρέπει να είναι μόνο ένας διευκολυντής των εκπαιδευτικών, καθόλου παρεμβατικός, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εντελώς ελεύθερος να λειτουργεί μόνος του όπως θεωρεί ότι είναι καλύτερα και όταν χρειάζεται συνεννόηση και υποστήριξη από το διευθυντή, ο διευθυντής να παρέχει ότι βοήθεια μπορεί να παρέχει(.) Είτε είναι σε υλικό, σε υλικοτεχνική υποδομή, είτε είναι σε επίπεδο αδειών, κατάρτισης του προγράμματος ή διευκόλυνσης στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε σεμινάρια, διοργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών, οτιδήποτε άλλο(.) Μόνο να βοηθάει πρέπει και να αναλαμβάνει ένα μέρος του οργανωτικού κομματιού γιατί ο διευθυντής είναι διοικητικό στέλεχος(.) Και πρέπει να λειτουργεί ως διοικητικό στέλεχος(.) Δεν μπορεί να έχει παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο(.)

Δασκάλα 16: Ο ρόλος του Διευθυντή νομίζω επειδή είναι διοικητικός, έτσι, είναι ο εμπυχωτής, ο οργανωτής, αυτός ο οποίος θα δώσει κάποιες (..) θα ακούσει τις γνώμες των συναδέλφων, θα τις συγκεράσει και θα δώσει και κάποιες κατευθύνσεις(.) Ναι(.)

Δάσκαλος 20: Ο ρόλος του πρέπει να είναι συντονιστικός και φυσικά να έχει και ο ίδιος δικαίωμα άποψης από τη στιγμή που είναι εκπαιδευτικός με εμπειρία(.)

Γονείς και μαθητές

Δασκάλα 9: Αυτό είναι λίγο παγίδα, είναι λίγο παγίδα(.) Με τους, με την εμπλοκή άλλων(.) Οι άξονες πρέπει να είναι τόσο ξεκάθαροι και αυτός που παίρνει να κάνει την αξιολόγηση να είναι τόσο αντικειμενικός, όσο χρειάζεται(.) Δεν συμβαίνει αυτό εύκολα, δηλαδή πολύ εύκολα θα ακούσεις μια θετική κρίση από έναν γονιό και πάρα πολύ εύκολα και μια αρνητική(.) Δεν ξέρω σε ποιο πρέπει να στηριχτούμε(.) Αυτή που θα, έχει δηλαδή και την, έχει παγίδες νομίζω αυτό(.) Έχει παγίδες(.) Σε τι να με αξιολογήσει ο γονιός; Με αξιολογεί καθημερινά(.) Με αξιολογεί με το που βλέπει, γυρίζει το παιδί στο σπίτι, με αξιολογεί(.) Γιατί θα πρέπει να τον βάλω σε αυτό το παιχνίδι να με αξιολογήσει και επίσημα με κάποιο έγγραφο; Νομίζω δεν πρέπει να τα συγχέουμε πολύ τα πράγματα(.) Η κοινωνία μας και τους, είναι έτσι σήμερα που οι γονείς είναι, ενδιαφέρονται για τα παιδιά περισσότερο, είναι δίπλα τους, δεν ξέρουν και στην πόλη και έτσι είναι τα πράγματα, δεν σε αφήνουνε σε, δηλαδή συμμετέχουν, έχουνε άποψη σε αυτό που κάνεις(.) Ας το αφήσουμε αυτό σε επίπεδο διαπροσωπικό(.) Να το συζητήσω, να τον ακούσω, να το, να νοιαστώ, να συμμεριστώ, να αλλάξω πράγματα σε εμένα αν είναι να αλλάξω(.) Νομίζω ότι δεν πρέπει να τα συγχέουμε τα πράγματα(.)

Δασκάλα 10: Ναι δεν, το πρόβλημα δεν είναι, το σχολείο μπορεί να τις κάνει αυτές τις γραμμές, το θέμα είναι ότι σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει άλλου είδους δικαιώματα(.) Που δεν τα έχει το σχολείο(.) Ενώ θα, θα έπρεπε να τα έχει το σχολείο, το σχολείο θα έπρεπε να είναι υπεύθυνο για τα παιδιά την ώρα που είναι τα παιδιά εδώ(.) Δεν θα, για μένα οι μεγάλοι, το, το, το γεγονός ότι οι γονείς εμπλέκονται τόσο πολύ και συγνώμη που θα το πω, αλλά χωρίς να έχουνε οι περισσότεροι καμία επαγγελματική κατάρτιση, απλά είναι γονείς, επεμβαίνουν στο παιδαγωγικό έργο, εγώ αυτό το θεωρώ απαράδεκτο(.) Απαράδεκτο(.) Δεν μπορεί να έρχεται ένας γονιός, επειδή είναι γονιός, να μου πει πως θα κάνω μάθημα(.) Εγώ το έχω σπουδάσει αυτό, έχω πτυχίο για αυτό το πράγμα(.) Αυτός δεν έχει τίποτα, έκανε ένα παιδί και καλά κάνει βέβαια και το υπερασπίζεται αλλά ας το υπερασπίζεται σε άλλες περιπτώσεις(.)

Σε αυτή την περίπτωση δεν ξέρει πιο είναι το καλό του παιδιού του(.) Το καλό του παιδιού του παιδαγωγικά το ξέρω εγώ(.) Αυτό εννοώ(.)

Δασκάλα 11: Οι γονείς είναι συμπορευτές μας μαζί(.) Αλλά να ξέρουν και αυτοί τα όρια τους(.) Βεβαίως και οι γονείς(.)

Δασκάλα 13: Ωχ Παναγία μου μην ανοίγουμε αυτούς τους ασκούς, ωχ Παναγία μου, Παναγία μου(.) Κατά τη γνώμη μου ναι(.) Αλλά η αξιολόγηση προϋποθέτει ανθρώπους ώριμους, καλλιεργημένους και με παιδεία και δυστυχώς δεν είμαστε έτσι(.) μπαίνουν προσωπικά συμφέροντα όταν μπαίνει μέσα αυτό ακόμα και στους γονείς(.) Αν κάποιος γονιός θεωρήσει, το έχω δει ότι το παιδί του εδώ αδικήθηκε έναντι κάποιου άλλου, νομίζω και έρθει η ώρα να αξιολογήσει τον δάσκαλο ή τη δασκάλα, θα βγάλει το προσωπικό του(.) Δεν είμαστε μαθημένοι για τέτοιο πράγμα(.) Δεν ξέρω τι πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτό(.) Είναι φοβερά απογοητευτικό (.)

Δασκάλα 16: Εδώ υπάρχει μεγάλη προκατάληψη(.) Έτσι; Υπάρχει και από την μεριά των γονέων και των εκπαιδευτικών(.) Αντί να είμαστε σε πολλές περιπτώσεις ερχόμαστε σε σύγκρουση και ειδικά με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί τώρα, υπάρχει μεγάλη καχυποψία και όταν ο άλλος είναι άνεργος(..) Εντάξει; εσένα σε θεωρεί κάπως(.)

Δασκάλα 17: Τους μαθητές τους πλάθεις(.) Τους καθοδηγείς(.) Αν τους δώσεις τους στόχους και τους πεις γιατί κάνεις κάτι, ναι(.) Ως ένα σημείο ναι τους φέρνεις(.) Με όλους δεν έχεις το ίδιο αποτέλεσμα αλλά όλους μπορείς να τους φέρεις σε μια, στο να κατανοήσουν και να γίνουν ως ένα βαθμό συνεργάσιμοι τουλάχιστον(.)

Δασκάλα 18: Όσον αφορά τα παιδιά εντάξει πάλι με ένα σωστό ερωτηματολόγιο... μπορούσαν και οι γονείς, απλά να έχουμε σωστά τα κριτήρια, σωστά τις προϋποθέσεις για να γίνει η αυτοαξιολόγηση(.) Ότι κάποια στιγμή νομίζω ότι όλοι πρέπει να μούνε στη διαδικασία για να κάποια πράγματα να μούνε στην θέση τους ναι πιστεύω ότι όλοι και οι γονείς και τα παιδιά ίσως θα πρέπει να εκφέρουν κάποια γνώμη για το πώς βλέπουν τον δάσκαλο τους(.) Νομίζω ότι θα βοηθήσει άσχετα αν λίγο μας αγχώνει(.)

Δάσκαλος 20: Είναι πάρα πολύ επικίνδυνο(.) Ίσως με πολλές προϋποθέσεις αλλά έτσι όπως λειτουργούν αυτά τα χρόνια οι γονείς δεν το βλέπω καθόλου χρήσιμο(.) Μάλλον θα είναι κάθετα εναντίον μας(.) Δεν ξέρω αν γνωρίζουν ποιο θα είναι το καλό των παιδιών τους(.) Τι θα έπρεπε να τους προσφέρει η εκπαίδευση(.)

Άλλα βοηθητικά πρόσωπα

Δασκάλα 1: Όσον αφορά το πανεπιστήμιο και την οποιαδήποτε παρέμβαση πανεπιστημιακών στην εκπαιδευτική διαδικασία, φοβάμαι ότι η εμπειρία μου δεν είναι καλή γιατί διαπιστώνω πάρα πολλές θεωρητικές γνώσεις και πολύ λίγες πρακτικές και πολύ μεγάλη αποχή από την πραγματική εκπαιδευτική πράξη(.) Οι περισσότεροι πανεπιστημιακοί παράγοντες είναι άνθρωποι που, δεν αμφισβητώ καθόλου την αξία τους και το έργο τους σε εκείνο το επίπεδο, δυστυχώς απέχουν παρασάγγας από το τι συμβαίνει καθημερινά μέσα στα σχολεία και δυστυχώς δεν μπαίνουν και στον κόπο να το μάθουν(.) Οπότε καταλήγουμε σε ασκήσεις επί χάρτου που λέγαμε πριν(.)

Δασκάλα: Δεν θα είχα αντίρρηση(.) Ίσα-ίσα το πανεπιστήμιο βρίσκεται πάντοτε ένα βήμα μπροστά, έρχεται σε επαφή με το εξωτερικό, με το πώς γίνονται:: με το πώς λειτουργούν τα σχολεία του εξωτερικού(.) Φυσικά και θα μας έκανε καλό να μας ενημερώσει και να μας βοηθήσει και να είναι παρών στη διαδικασία αυτή της αυτοαξιολόγησης(.) Θα έβρισκα πολύ θετική την παρουσία τους σε όλη αυτή τη διαδικασία προσωπικά και πιστεύω ότι θα μπορούσε ίσως να μας αποσαφηνίσει κιόλας σε κάποια σκοτεινά κομμάτια της διαδικασίας τα οποία κι εμείς δεν ξέραμε πού να τα απαντήσουμε(.) Ή ίσως μπορώ να πω ότι πολλές φορές η επιλογή του συγκεκριμένου έργου στο σχολείο, που επιλέξαμε τη βιβλιοθήκη, έγινε για το γεγονός ότι ήταν και η ασφαλής επιλογή(.) Ότι ξέραμε, επειδή θα ήμασταν μόνοι μας, ξέραμε ακριβώς και τι να κάνουμε(.) Γιατί αν ασχολούμασταν με κάτι άλλο δεν ήμασταν σίγουροι αν θα μπορούσαμε να το φέρουμε εις πέρας(.) Γιατί δεν είχαμε και την καθοδήγηση όπως σας είπα(.) Αν υπήρχε τότε ένας βοηθός, είτε από το πανεπιστήμιο, είτε από κάποιον άλλο φορέα σε σχέση με την εκπαίδευση να μας καθοδηγήσει και να μας στηρίξει, φυσικά και μπορεί να είχαμε αναλάβει κάποια άλλη: (..) κάποιον άλλον τομέα στο σχολείο(.) Κάποιο άλλο τμήμα να επεξεργαστούμε όσον αφορά τη δομή για να την αναπροσαρμόσουμε και να έρθει ένα

θετικό αποτέλεσμα, να κάνουμε κάτι διαφορετικό, κάτι καινούριο στη δομή μας(.) Το είχε ανάγκη το σχολείο μας όπως σας είχα πει αυτό το δημιουργικό εργαστήριο ασ πούμε(.) Θα ήμουν πολύ θετική όσον αφορά αυτή την παρουσία(.)

Δασκάλα 3: Σχολικός σύμβουλος, ίσως και κάποιος ψυχολόγος(.) Γιατί προκύπτουν θέματα που εμείς υποθέτουμε πως θα είναι το καλύτερο(.) και τα δύο (.) Ο σύλλογος γονέων πρέπει να του δίνονται σαφείς όροι πόσο να επεμβαίνει, να κάνει(.) Νομίζω ότι μία σωστή χρήση, μια σωστή έτσι παρέμβαση του συλλόγου γονέων σε κάποιο θέμα θα βοηθούσε(.) Αλλά θέλει πολλή προσοχή πόσο(.)

Δάσκαλος 2: Δεν θα είχα αντίρρηση καμία αλλά η εμπλοκή ξένων παραγόντων... Είπαμε πόσο δύσκολο είναι μέσα στο σχολείο(.)

vii. Εμπόδια στην εφαρμογή

Δασκάλα 11: Κοίταξε, ήρθε κάπως πιεστικά(.) Μας επιβλήθηκε, ήρθε κάπως βίαια και νομίζω και έτσι το αντιμετωπίσαμε(.) Δηλαδή εγώ είδα 2 κατηγορίες συναδέλφων(.) Κάποιοι το δέχτηκαν αλλά δεν μπορώ να το ερμηνεύσω με ποιά διάθεση και φιλοσοφία και το υπηρετήσαν ακριβώς όπως τους ζητήθηκε(.) Δηλαδή κάνανε τις ομάδες εργασίας, δώσανε ερωτηματολόγια και έτσι και άλλοι το είδανε λιγότερο έτσι σοβαρά και πολύ σύντομα και γρήγορα συμπληρώσανε ή συμπληρώσαμε την εργασία που τους ζητήθηκε γιατί γενικά δεν υπήρχε ένας προγραμματισμός, δεν υπήρχε μια ενημέρωση(.) Εντάξει, ένας προβληματισμός πάνω στο τι είναι αυτό, γιατί μας ζητείται, με ποια προοπτική(.) Δηλαδή κάπου επιβλήθηκε(.) Έτσι το κατάλαβα εγώ(.)

Δασκάλα 11: Υπήρχε μια σύγχυση στην αρχή(.) Υπήρχε μια σύγχυση, ένας προβληματισμός αν θα έπρεπε να το κάνουμε, αν μας επιβάλλεται, τι ζητάνε από εμάς όσον αφορά το χρόνο με υπονοούμενα πίσω για τα χρήματα και όλα αυτά που πήραν οι υπεύθυνοι (..)

Δασκάλα 11: Εγώ δεν ήθελα την πίεση του χρόνου, δεν ήθελα γιατί συνδέθηκε με την αξιολόγηση των Διευθυντών οπότε και από τους Διευθυντές επιβλήθηκε κάπως(.)

Δασκάλα 6: Και έγινε λίγο ας πούμε και με τον φόβο(.) Όχι ακριβώς με τον φόβο(.) Ότι ήταν κάτι υποχρεωτικό οπότε ήμασταν αναγκασμένοι να το κάνουμε και δεν υπήρχε έτσι αυτή, πώς να το χαρακτηρίσω για να είμαι ακριβής τώρα, η διάθεση πραγματικά να βγει κάτι ουσιαστικό(.) Ήταν πιο πολύ ε θεωρητικό επίπεδο(.) Δε νομίζω ότι άφησε κάτι ουσιαστικό στον καθένα μας(.) Πέρα δηλαδή από ένα μαστίγιο που το νιώθαμε πάνω από το κεφάλι μας το οποίο έπρεπε να γίνει για να τελειώνουμε από αυτήν την διαδικασία δε νομίζω ότι άφησε κάτι ουσιαστικό στον καθένα μας(.)

Δάσκαλος 7: Η:: είναι πολύ(...) η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική όπως όλα τα πράγματα της ζωής, από το τάβλι μέχρι τη δουλειά και ο καθένας αξιολογείται, αυτοαξιολογεί τον εαυτό του, γιατί του έπιασα αυτό το πούλι και όχι το άλλο, αλλά όταν αξιολογείται από το Υπουργείο είμαι πάντα επιφυλακτικός(.)

Δάσκαλος 7: Ή όπως λένε: «Εμείς σου πουλήσαμε, εσύ δεν αγόρασες»(.) Δε γίνεται το ένα χωρίς το άλλο(.) Το θέμα τη αξιολόγησης και η έννοια της αυτοαξιολόγησης είναι πάρα πολύ σοβαρό(.) Ότι κάνουμε σ' αυτή τη ζωή έχει συνέπειες(.) Και πρέπει να αξιολογούμε γιατί οι στόχοι που βάλουμε δεν πετύχανε(.) Και πρέπει στο μυαλό μας να επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία των στόχων, το τι κάναμε, που κάναμε λάθος και δεν πέτυχε και να το κάνουμε καλύτερα την επόμενη φορά(.) Από το τάβλι μέχρι την εκπαίδευση, μέχρι οτιδήποτε(.) Κι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ σοβαρά(.) Είναι τόσο πολύ σοβαρά που προφανώς το Υπουργείο Παιδείας δεν μπορεί να τα αναλάβει(.) Είναι ακόμα πολύ πίσω(.) Για να αναφέρω για παράδειγμα, οι άνθρωποι έχουν άλλα πράγματα στο μυαλό τους(.) Βγήκε φέτος μια:: ψηφίστηκε ένας νόμος τώρα το φθινόπωρο που λέει ότι όσοι έχουν πάρει φέτος απόσπαση σε φορείς, την απόσπαση σε εφορίες την απόσπαση σε εφορίες την ξέρεις άμα έχεις κάποιο μπάρμπα, μπορούν να πάρουνε, να κάνουν αίτηση μετάταξης(.) Μόνο αυτοί!! Στο φορέα(.) Δηλαδή κάποιος επειδή έχω κάνει πολλά χρόνια στην Τζια κάποιος που είναι σε ένα νησί έχει ένα μπάρμπα και έρθει στη Θεσσαλονίκη μπορεί φέτος να πάρει και μια μετάθεση και να μην ξαναπάει εκεί(.) Ένα πολιτικό σύστημα που μπορεί να κάνει μόνο τέτοια πράγματα, ε δεν μπορεί να ασχοληθεί ούτε με την αυτοαξιολόγηση ούτε με την αξιολόγηση(.) Και αν είναι καλό: αυτό που έμαθα από τη δική μου αυτοαξιολόγηση, να περιορίζεται σ' αυτά που μπορεί να κάνει να μην κοιτάζει να κάνει αυτά που δεν μπορεί(.) Αυτό έτσι για να κλείσω(.)

Δασκάλα 9: Ήτανε στο ότι απαιτούσε χρόνο, γενικά όλες οι επιπλέον διαδικασίες απαιτούνε χρόνο από τους εκπαιδευτικούς και είμαστε αρκετά φορτισμένοι και, με την εκπαιδευτική διαδικασία, με την τάξη που δεν είναι εύκολα τα πράγματα σήμερα με 25 μαθητές στην πρώτη τάξη και να έχεις, είσαι δηλαδή όλες τις ώρες δοσμένος εκεί(.) Η αλήθεια είναι ότι μας είχε πάρει ενέργεια όλο αυτό(.) Απαιτούσε δηλαδή δουλειά εκτός ωρών εργασίας(.) Πέρα από όλο αυτό που κάνουμε για το, βέβαια εντάξει με την ανάλογη χρησιμότητα, δεν λέω ότι, δεν το απορρίπτω, αλλά όλο αυτό μας προκάλεσε την αναστάτωση γιατί δεν μπορούμε να κουβαλάμε πολλά καρπούζια κάτω από μια μασχάλη(.) Αυτή είναι η, αυτός ήτανε πιστεύω ο κύριος λόγος και αν αντιδράσαμε, αντιδράσαμε(.)

Δασκάλα 15: Πάντως αυτή η εργασία ήταν πολύ επίπονη, χρονοβόρα που μας έβγαζε από το εργασιακό μας ωράριο και από τις όλες υποχρεώσεις που είχαμε καθημερινά και μέσα στην τάξη και στη διδασκαλία και στο να βγάλουμε φωτοτυπίες και στο να διορθώσω, χίλια δύο και τη διδασκαλία ας πούμε που και στο κάτω-κάτω και δεν μας φέρανε ένα ας πούμε μια αυτή εργασία που θα την έλεγα ότι ήταν καθαρά πανεπιστημιακή(.) Τα έχουμε κάνει όταν ήμασταν στο πανεπιστήμιο(.) Γιατί να μας τα ζητάνε τώρα; Να δούνε τι από όλα αυτά; Τις απόψεις μας αν μπορούμε να τα κάνουμε; Σε αυτή τη θέση ας πούμε εμείς δεν είμαστε τώρα για να κάνουμε διατριβές και να καθόμαστε και να γράφουμε, είμαστε δάσκαλοι και το πιο ουσιώδες είναι το έργο μας μέσα στην τάξη να έχουμε δύναμη και χρόνο και δουλειά που θέλει η τάξη(.) Γι' αυτό με την αξιολόγηση ακούμε αλλά δεν γνωρίζουμε τι ζητάνε(.) Αν ας πούμε είναι κάτι το τυπικό, δηλαδή να είσαι στην ώρα σου, αν δηλαδή ο Διευθυντής αξιολογήσει μια συνέπεια του υπαλλήλου, στο να είναι τυπικός στην ώρα του, στον να είναι τυπικός στην υπηρεσία του, ας πούμε αν τηρεί όλα αυτά, τότε ναι αλλά τώρα δεν γνωρίζουμε τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης και γι' αυτό έχουμε και μια επιφύλαξη και λέμε όχι(.)

Δασκάλα 13: Δεν ξέρω με την αξιολόγηση νομίζω δεν τα πάμε καλά(.) Δεν έχουμε ούτε καλλιέργεια, ούτε παιδεία να το κάνουμε αυτό το πράγμα(.)

viii. Αποτελέσματα

Δασκάλα 17: Δηλαδή το κάναμε και τι έγινε; Τίποτα δεν έγινε(.) Όπως και τα περισσότερα πράγματα στην Ελλάδα γίνονται έτσι, ξεκινάνε για 1-2-3-5 χρόνια,

σταματούν και δεν έχουν καμία τύχη όλα αυτά(.) Δεν αξιοποιούνται πουθενά(.) Είναι σαν τα βιβλία που γράφουμε διορθώστε, τις διορθώσεις και την επόμενη χρονιά τα βλέπεις ξανά με τα ίδια λάθη(.) Αυτή είναι η άποψη μου(.)

Δασκάλα 17: Μπα όχι δεν είχαμε καμία: (..) όχι, τίποτα(.) Δεν επηρέασε δηλαδή, ίσα-ίσα το κλίμα δηλαδή που υπήρχε υπάρχει και τώρα, δεν... και υπήρχε και πριν στο πλαίσιο της συνεργασίας που είχαμε πάντα(.) Όπως συνεργαζόμαστε πάντα έτσι συνεργαστήκαμε και τότε(.) Δεν είχε αντίκτυπο(.)

Δασκάλα 1: Μία όμως πολύ αρνητική εμπειρία που έχω από το κλίμα εκείνης της εποχής ήτανε το γεγονός ότι αρκετοί συνάδελφοι, κάποιοι συνάδελφοι ακολούθησαν πιο πρόθυμα στη συμμετοχή και κάποιοι όχι τόσο πρόθυμα (.) Υπήρχε μία σχετική τριβή μεταξύ των συναδέλφων(.)

Δασκάλα 1: Αντιθέτως, θεωρώ ότι είχε αρνητικό αποτέλεσμα λόγω της διαφοράς των απόψεων και του όλου πλαισίου(.) Αλλά αυτό βέβαια το συγκεκριμένο θέμα, δεν θα το θεωρούσα αυτό αρκετό λόγο για να μη γίνει(.) Γιατί πάντα σε οποιοδήποτε θέμα και να προκύψει ο καθένας μπορεί να έχει την άποψή του και να αντιδράσει με όποιο τρόπο κρίνει(.) Αλλά ως μια αφορμή συνεργασίας δεν ήταν κάτι ιδιαίτερο, ούτε κάτι πρωτόγνωρο, ούτε περιμέναμε την αξιολόγηση για να συνεργαστούμε(.)

Δασκάλα 6: Κοιτάζετε(.) Η διαδικασία τώρα σαν διαδικασία θεωρώ ότι επειδή έγινε βεβιασμένα, δηλαδή ήμασταν υποχρεωμένοι να το κάνουμε, δε νομίζω ότι είχε και τόσο θετικά αποτελέσματα(.) Δηλαδή μπήκαμε σε μία διαδικασία υποχρεωμένοι σε αυτήν και αυτό δεν είχε φαντάζομαι τα αποτελέσματα που θα ήτανε ουσιαστικά για να βοηθήσουν την μονάδα(.)

Δάσκαλος 2: Μα ως διαδικασία αυτή που ακολουθήσαμε καταλάβαμε ένα κομμάτι στο οποίο έπασχε η σχολική μας μονάδα(.) Η δικιά μας μονάδα έπασχε εδώ(.) Οι άλλες μονάδες (..) Κάπου ψάχτηκε ο καθένας και ανέπτυξε μια δράση(.) Ή θα έπρεπε να αναπτύξει(.) Αυτό έγινε βέβαια, έγινε μια χρονιά που την επόμενη είχαμε κρίση διευθυντών, άλλαξαν οι διευθυντές κι έτσι αυτά χάθηκαν, έμειναν έτσι(.) Δηλαδή ούτε καν αυτό(.) Ξέρεις κάτι; Έχουμε τώρα ας πούμε φέτος θα γίνουν κρίσεις

διευθυντών(.). Πάμε μέσα από αυτές τις κρίσεις διευθυντών ποια έργα θέλουμε να υλοποιήσουμε μέσα σ' αυτή την διετία, τριετία, τετραετία που είναι η θητεία τους(.). Και στο τέλος της θητείας και αυτοί και εμείς και ο καθένας να έχει κάπου να πει κάτι(.). Δεν είπα εγώ ότι θα είναι όλα τέλεια(.). Ποτέ δεν μπορεί να είναι όλα τέλεια(.). Αλλά σίγουρα μπορούν να γίνονται όλο και καλύτερα(.). Είναι σίγουρο αυτό(.).

11. Σχέση αυτοαξιολόγησης – επαγγελματικής ανάπτυξης

Δασκάλα 8: Αν γίνονταν η διαδικασία σωστά, δηλαδή τώρα, σωστά, χωρίς πίεση και με σκοπό πραγματικά δηλαδή τη βελτίωση της δουλειάς μας, δηλαδή να βοηθήσει να ξεπεράσουμε τέλος πάντων κάποιες δυσκολίες που υπάρχουν, να γίνουν καλύτερα τα πράγματα στη δουλειά μας, δεν θα είχα αντίρρηση(.). Θα ήθελα δηλαδή, έχοντας και την εμπειρία από το εξωτερικό, από τη Γερμανία, στο Βερολίνο που ήμουν στο Ευρωπαϊκό σχολείο, σχεδόν μια φορά, δύο φορές το μήνα είχαμε συγκεντρώσεις με το διευθυντή, με συλλόγους γονέων και με το σύλλογο διδασκόντων για να συζητήσουμε διάφορα θέματα που προέκυπταν ας πούμε κατά διαστήματα και να δούμε πως θα επιλυθούν(.). Δηλαδή υπήρχε πολύ-πολύ συχνή, υπήρχαν πολύ συχνές συναντήσεις για να συζητηθούν θέματα σημαντικά(.). Αυτό εντάζει τώρα, δεν είναι ακριβώς αυτοαξιολόγηση αλλά είναι μια πιο ενεργή αντιμετώπιση των προβλημάτων ας πούμε(.). Δεν αφήναμε να περνάει καιρός(.). Οπότε λέω τώρα ότι η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να βοηθήσει σαν διαδικασία αλλά εντάζει, όχι μόνο να καταγράφουμε και να ασχολούμαστε με μια χαρτούρα ξέρω γω δεν ξέρω πόσων σελίδων και να διορθώνουμε τα όχι ορθογραφικά μας, τα συντακτικά μας ξέρω γω, να δούμε πως θα διατυπώσουμε πιο καλά(.). Στην πράξη δηλαδή τι θα μπορούσαμε να κάνουμε(.).

Δασκάλα 9: Αυτό ίσως να, άμα, φαντάζομαι ότι το σε κάνει πιο να είσαι μέσα στα πράγματα, να είσαι ενήμερος σε ότι θέματα αφορά την σχολική μονάδα, σε πιο συστηματικό πλαίσιο, οπότε με αυτή την έννοια ναι φυσικά(.). Γιατί θα γνωρίζεις το, θα γνωρίζεις τα θέματα, βάζεις τους στόχους, είσαι μέλος της ομάδας που βάζει τους στόχους, προσπαθείς για αυτό, οπότε αυτό σε εξελίσσει φυσικά, έτσι, έτσι νομίζω ναι(.).

Συνεντεύκτρια: Τελειώνοντας τώρα να πούμε πώς βλέπετε τη σχέση μεταξύ αυτοαξιολόγησης, μιας αξιολόγησης ενός σχολείου εσωτερικής δηλαδή και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού; Μπορείτε να δείτε κάποια σύνδεση σε αυτό;

Δασκάλα 11: Νομίζω ότι παράλληλα είναι αυτά τα δύο(.) Μαζί πηγαίνουνε(.) Όταν υπάρχει η αυτοαξιολόγηση που σημαίνει ο εκπαιδευτικός έχει την ωριμότητα να πετάξει τα αρνητικά, να δει τα θετικά, να βελτιώνεται, θα βελτιωθεί και το σχολείο σαν σύνολο(.) Οπότε είναι θετικό(.) Γιατί όσο μένουμε παθητικοί δεν κερδίζουμε τίποτα(.)

Δασκάλα 17: Ναι, απλά το θεωρώ πολύ ιδεατό για να γίνει πραγματικότητα(.) Αυτό πιστεύω(.) Θα το ήθελα πολύ, το λέω, αλλά είναι πολύ ιδεατό(.) Γιατί δυστυχώς δεν ξέρω πώς γίνεται, καταφέρνουμε και τα διαστρεβλώνουμε όλα αυτά τα πράγματα και τελικά αντί να είναι προς όφελος μας γυρίζουν μπούμερανγκ συνήθως(.) Ενώ ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση(.) Η φιλοσοφία αυτή είναι αλλά δεν ξέρω πώς το καταφέρνουμε και γίνεται πάντα να έρχεται μπούμερανγκ(.) Να μην είναι εφικτό αυτό που θέλεις να γίνει(.) Ή θα χρησιμοποιηθούν μισθολογικά, ή θα χρησιμοποιηθεί δεν ξέρω με ποιόν άλλο τρόπο, δεν είναι όμως έτσι(.) εντάξει αιωρείται και η άλλη άποψη γιατί ένας δάσκαλος ο οποίος είναι αδιάφορος κλπ ας πούμε να πληρώνεται το ίδιο με έναν δάσκαλο ο οποίος δουλεύει(.) Ναι αλλά δεν συμφωνώ απόλυτα με αυτό(.) Θα έπρεπε να υπάρχει ένα πλαφόν επιβίωσης για όλους(.) Και από εκεί και πέρα μετά εντάξει αλλά να μπορεί να επιβιώσει και ο βλάκας ας το πούμε έτσι δάσκαλος(.) Να μη χρειάζεται να γίνει κλέφτης για να ζήσει(.)

Συνεντεύκτρια: Εσείς βλέπετε κάποια σύνδεση μεταξύ της εσωτερικής αξιολόγησης και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία;

Δάσκαλος 20: Φυσικά(.)

Συνεντεύκτρια: Με ποιους τρόπους; Σε ποιους τομείς δηλαδή την βλέπετε περισσότερο; Πώς μπορεί δηλαδή να τον βοηθήσει;

Δάσκαλος 20: Είναι αυτό που είπα προηγουμένως, όταν υπάρχει το πλαίσιο, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εργαστεί καλύτερα(.) Να βελτιωθεί, επομένως να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στη δουλειά του(.)

12. Το σύγχρονο σχολείο

i. Η κοινωνία ως παράγοντας επιρροής

Δασκάλα 1: Αρκετά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα, γενικά, οποιοδήποτε σχολείο πέρα από τις ιδιαιτερότητες του καθενός (.)

έχουν να κάνουν με μία εξωτερική γενικότερη κατάσταση, αυτή τη λεγόμενη κρίση που λέμε (.) Τα προβλήματα που ταλανίζουν τη σημερινή ελληνική κοινωνία μας αγγίζουν άμεσα (.) Γιατί εδώ ζούμε με τα παιδιά της κάθε ελληνικής οικογένειας (.) Και πολλές φορές καλείται το σχολείο να δώσει λύσεις χωρίς να είναι ούτε η θέση του, ούτε η αρμοδιότητά του, αλλά πόσο μάλλον ούτε οι δυνατότητές του να φτάνουν στο να δώσουν λύση στα προβλήματα αυτά (.)

Δάσκαλος 2: Όχι (.) Δεν πιστεύω ότι γενικά θα επηρεάζε (.) Ούτε και θεωρώ ότι είμαι δικαιολογημένος που με επηρέασε (.) Αλλά ωστόσο το έκανε (.) Δε νομίζω ότι γενικευμένα θα υπήρχε αυτό το θέμα (.) Όχι (.) Κατ' αρχάς για να ξέρουμε τι λέμε, ειδικά στο δικό μας κλάδο υπάρχει αλλά δεν υπάρχει αυτό που υπάρχει έξω στην κοινωνία (.) Καμία σχέση (.) Έξω η κοινωνία υποφέρει (.) Εμείς εδώ είμαστε καλά κλεισμένοι σε μια γυάλα (.)

Δάσκαλος 7: Δε νομίζω (.) Δεν μπορεί να αλλάξει κάτι στη:ν

Συνεντευκτρια: Που το αποδίδετε αυτό ότι είναι δύσκολο;

Δάσκαλος 7: Στο ότι η κοινωνία δυστυχώς δεν πιστεύει ότι οι πράξεις έχουν συνέπειες (.) Δηλαδή υπάρχει μία δουλικότητα (.) Είμαστε πάντα δουλικοί απέναντι στους ανωτέρους μας και απεχθανόμαστε τη σύνδεση των πράξεών μας με τις συνέπειές τους (.)

Δάσκαλος 7: Οπότε νομίζω ότι καθώς το πολιτικό σύστημα αποδυναμώνει συνεχώς τη δημόσια διοίκηση: (.) Στις υπόλοιπες χώρες η δημόσια διοίκηση υπάρχει από μόνη της (.) Χωρίς τις εκλογές που γίνονται κάθε φορά (.) [...] Εδώ το ποιος γίνεται τι εξαρτάται άμεσα από το ποιον ξέρει, οπότε καθώς έχει σπάσει όλο αυτό το κομμάτι της δημόσιας διοίκησης και δεν μπορεί να υπάρξει αυθύπαρκτο, επηρεάζεται πάρα πολύ από τις συνεχείς αλλαγές στο πολιτικό σύστημα οπότε δεν μπορεί να υπάρξει κάποια διαδικασία με την οποία θα γίνει κάτι (.) Πρακτικά εννοώ (.)

Δασκάλα 11: Τελείως (.) Τελείως λείπει (.) Όλα είναι αφημένα στο φιλότιμο, στην ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού (.) Ακόμα και ο Διευθυντής δεν χρησιμοποιεί τον ρόλο του δεν θα πω ότι αν χρησιμοποιούσε άλλη λέξη (.) Όλα επαφίενται στην υποτίθεται τώρα στην ευσυνειδησία έτσι του υπαλλήλου και αυτό δεν λειτουργεί στην ελληνική πραγματικότητα (.) Και το βλέπεις όχι μόνο σαν εκπαιδευτικός και σαν γονέας το ζήσαμε (.) Είναι όλα λίγο χαλαρά χωρίς συνέπειες πράξεων (.) Στην

πραγματικότητα δηλαδή έτσι είναι(.) Όχι σε μεγάλο βαθμό αλλά σε μικρά καθημερινά που μπορούν να βελτιωθούν με την αξιολόγηση και που δεν θα είναι ένας φόβος μπροστά(.) Δεν θα είναι ένας παράγοντας για να φοβόμαστε και να λειτουργούμε πιεστικά(.) Το αντίθετο να απελευθερωθούμε να λειτουργούμε πιο συνειδητά έτσι πιο υπεύθυνα πιο σωστά(.)

Δασκάλα 11: Η πολιτεία εγώ το μόνο που θα ήθελα:: όχι το μόνο, ένα από αυτά που θα ήθελα ήταν να έχει μια συνέπεια λόγων και πράξεων και να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό γιατί είναι ένας μαχητής σε μια πολύ δύσκολη... σε έναν δύσκολο αγώνα(.) Μια σοβαρότητα θέλω, μια υπευθυνότητα, να μην αλλάζουν τόσο εύκολα προγράμματα και υποσχέσεις και όλες αυτές οι ανακοινώσεις και όλα καλά(.) Με αυτά τα λίγα που έχουμε μπορούμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα(.) Απλά είμαστε σε μια αντιπαλότητα που δεν θα έπρεπε γιατί είναι εις βάρος των παιδιών(.) Αυτό: (..) ήρεμα, απλά πράγματα, συγκεκριμένα, με στόχο, με πρόγραμμα και νομίζω ότι αρκούν(.) Το λίγο χτίζει το πολύ(.) Όταν ακούμε πολλά, πολλά, πολλά εξαγγελίες κλπ χωρίς να φτάνουν ουσιαστικά στα σχολεία και στα παιδιά και στις οικογένειες(.) Μια σύγχυση, ένα μπέρδεμα ζω εγώ(.)

Δασκάλα 16: Μεγαλύτερη:: πάντα υπήρχε αυτή η στόχευση εναντίον των εκπαιδευτικών(.) Κριτικάρουν, μας κριτικάρουν για τις διακοπές, μας κριτικάρουν για το ωράριο: έτσι; Είμαστε στο στόχαστρο(.) Τώρα είναι πιο έντονα όλα αυτά(.)

Συνεντεύκτρια: Πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η κριτική απέναντι στους εκπαιδευτικούς γενικότερα;

Δασκάλα 16: Σου είπα στο όλο το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο(.) Όσο δυσκολεύουν τα πράγματα:: Έτσι;

Δασκάλα 16: Τα παιδιά όσο περνάει ο καιρός, βιώνοντας αυτό που βιώνουμε την οικονομική κρίση και την κοινωνική όλη αυτή κατάσταση που υπάρχει σήμερα, έχουν γίνει και αυτά πολύ πιο δύσκολα(.) Έχουμε περισσότερες κρίσεις να διαχειριστούμε μέσα σε μια τάξη απ' ότι πριν 5-10 χρόνια(.) Σήμερα είναι πολλά τα παιδιά με δυσκολίες όχι μόνο μαθησιακές αλλά και με δυσκολίες συμπεριφοράς, με ψυχολογικά προβλήματα έτσι και με οικονομικά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν(.) Όταν το παιδί στο σπίτι έχει μάνα και πατέρα άνεργο (..)

Δασκάλα 16: ...εργαλεία, εφόδια αλλά και την αντίστοιχη να μην πω αίγλη:: την αντίστοιχη:: ε:: τον ρόλο να τον απογυμνώνουμε(.) Η κοινωνία έχει απογυμνώσει τον ρόλο μας, δεν βλέπει όλα αυτά που κάνουμε(.) Βλέπει μόνο ότι έχουμε διακοπές τόσες μέρες, βλέπουν ότι το ωράριο μας είναι αυτό μέχρι τις 1(.)15 χωρίς να βλέπουν όλα τα άλλα που εμείς κάνουμε για να μπορέσουμε αυτές τις ώρες που είμαστε στο σχολείο να είμαστε αξιοπρεπείς και σωστοί και αποδοτικοί(.) Και ούτε μπορεί κανείς να αντιληφθεί το συναισθηματικό φορτίο το οποίο κάθε μέρα κουβαλάμε και εισπράττουμε από το σχολείο που είναι πάρα πολύ μεγάλο όταν έχεις να αντιμετωπίσεις τόσα πράγματα γιατί κάθε παιδί είναι μια ψυχή(.) Έτσι; ένα σύνολο από ψυχή, σώμα, μυαλό, έτσι το οποίο έτσι το βλέπεις και έτσι πρέπει να το βλέπεις(.) Και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, το λέω ας πούμε μετά λόγου γνώσεως, 30 χρόνια δασκάλα, έτσι το βλέπουν(.) Έτσι σε κάθε χώρο βέβαια υπάρχουν και:: εντάξει και οι εξαιρέσεις όπως σε όλα τα επαγγέλματα, αλλά οι περισσότεροι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σκύβουν κάτω από κάθε:: πάνω από κάθε παιδί σαν σύνολο(.) Δεν το βλέπουμε σαν ένα α::, ε:: δοχείο που πρέπει να το γεμίσουμε πληροφορίες(.) Ναι, και αυτό σε:: σε κουράζει και σε φθείρει και χρειάζεσαι και εσύ την υποστήριξη πάρα πολλές φορές(.)

Δασκάλα 16: Με ένα σκοπό, με ένα στόχο, έτσι, και μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοεκτίμησης(.) Γιατί ξέρεις αισθανόμαστε ότι δεν εκτιμάνε τη δουλειά μας(.) Δεν εκτιμάει την προσφορά μας το κοινωνικό σύνολο αλλά και η οργανωμένη πολιτεία(.) Αυτό που μας λέγανε σαν καραμέλα και λεγόταν τόσα χρόνια ότι ο δάσκαλος δεν είναι επαγγελματίας, είναι λειτουργός, εντάξει, ήταν ένα δίκιο μαχαίρι να σε φέρουν εσένα στο φιλότιμο::

ii. Ζητήματα του σύγχρονου σχολείου

Δασκάλα 1: Το να θέλουμε λοιπόν να εντοπίσουμε τα προβλήματα του σχολείου φαντάζει στα δικά μου μάτια σαν μια μετάθεση ευθυνών(.) Αντί να λύσουμε τα προβλήματα στη ρίζα τους δηλαδή στο: ε τι πραγματικά φταίει για να έρθει ένα παιδί θυμωμένο στο σχολείο ή πεινασμένο στο σχολείο ε:: ή με αδιαφορία για τη μάθηση (.) αντ' αυτού ψάχνουμε να δούμε τι δεν πάει καλά με το ίδιο το σχολείο(.)

Δασκάλα 1: Δεν έχω όμως υπολογιστή μέσα στην τάξη (.) Και δεν έχω και προτζέκτορα μέσα στην τάξη (.) Και με δεδομένο ότι εγώ σαν ειδικότητα μπεινοβγαίνω κάθε ώρα σε διαφορετικό τμήμα, δεν είναι καθόλου εύκολο και εφαρμόσιμο να εγκαθιστώ συνεχώς τα μηχανήματα πριν το μάθημά μου (.) Δεν θα πρέπει να κάνω καθόλου διάλειμμα=το δοκίμασα κάποτε και αρρώστησα από κούραση(.)

Δασκάλα 1: Ναι(.) Θεωρώ ότι δεν υπάρχει σύμπτωση και εφόσον αποφασιστεί κάτι να εφαρμόζεται, στην πράξη, όχι στα λόγια, να εφαρμόζεται από όλους με τον ίδιο τρόπο σταθερά ώστε τελικά να καταλήξει να γίνει μία ρουτίνα μέσα στη ζωή των παιδιών και να μην χρειάζεται πλέον να παλεύουμε τόσο πολύ αλλά να περάσει σαν μια φυσιολογική συμπεριφορά(.) Εκεί είναι λίγο, όχι λίγο, είναι πολύ δική μας η ευθύνη(.) Αυτό πρέπει να το πω(.) Και δική μου προσωπική και όλων μας εδώ(.) Εάν μέσω της αξιολόγησης αλλά και όχι μόνο, γενικά μέσω των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων παίρναμε κάποιες πολύ συγκεκριμένες πρακτικές αποφάσεις τις οποίες στη συνέχεια όμως θα εφαρμόζαμε εμείς πρώτα απαρέγκλιτα, νομίζω ότι θα βλέπαμε και διαφορές τελικά(.)

Δασκάλα 1: Υπάρχει ευθύνη μεγάλη αλλά όχι αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό(.) Αυτό που με έχει ενοχλήσει τα τελευταία χρόνια είναι ότι φορτώνεται διαρκώς ο εκπαιδευτικός με ολοένα και καινούριες ευθύνες, εργασίες γραφειοκρατικές, να εφαρμόσει καινούριες μεθόδους υποχρεωτικά ακόμη κι όταν δεν ταιριάζουν στις συνθήκες του σχολείου, να εκπονήσει πολλά καινοτόμα προγράμματα, όταν έχει έναν πάρα πολύ μεγάλο όγκο ύλης και ταυτόχρονα πολύ μικρό χρόνο μέσα στον οποίο πρέπει να βγάλει όλη αυτή την ύλη του(.) Τελικά καταλήγει αυτό να γίνεται ένας κυκεώνας μέσα στον οποίο ο εκπαιδευτικός χάνεται(.) Και τα παιδιά(.) Και οι μαθητές(.) Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να είναι πολύ λιγότερη η ύλη, να μην υπάρχει αυτή η πίεση, αυτό το άγχος της άμεσης και γρήγορης απόδοσης των παιδιών(.) Και από κει και πέρα να αναλάβει και ο εκπαιδευτικός την ευθύνη του και με τον τρόπο που είπαμε πριν(.) Να γνωρίζει την ψυχολογία του μαθητή να μάθει πώς να επικοινωνεί σωστά(.) Να ανανεώνει τη μεθοδολογία του από μόνος του έτσι όπως κρίνει ότι ταιριάζει στην τάξη(.) Να του παρέχονται τα μέσα, να τα χρησιμοποιήσει εφόσον του παρέχονται(.) Εκεί είναι το κομμάτι της δικής μας της ευθύνης(.) Δηλαδή

άμα δεν έχουμε προτζέκτορα και υπολογιστή... Εάν μπει όμως μέσα στην τάξη μετά εννοείται πως είναι δική μου ευθύνη να το χρησιμοποιώ και να μάθω πώς να το χρησιμοποιώ(.) Υπάρχει μεγάλη ευθύνη(.) Και επίσης τις σταθερότητες στις αποφάσεις που παίρνουμε(.) Αυτό που είπα(.) Δηλαδή μία κοινή γραμμή, ένας κοινός τρόπος συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές και στους γονείς οπωσδήποτε μας ελαφρύνει το βάρος του καθενός(.) Γινόμαστε ένα συλλογικό όργανο που δρα με ένα συγκεκριμένο τρόπο(.) Αυτά είναι οι δικές μας οι ευθύνες(.)

Δάσκαλος 2: Και βέβαια φτάνουμε στο σημείο να μην έχουμε καμιά αξιολόγηση(.) Και αυτό είναι κακό(.)

Δασκάλα 3: Εγώ θα έλεγα κατ' αρχήν να εξασφαλιστεί, να επιδιωχθεί η συνεργασία μεταξύ των τμημάτων στο ίδιο σχολείο(.) Ένα(.) Γιατί δε συμβαίνει πάντα(.) Θα τύχει να είσαι με συναδέλφους που θέλουν να συνεργαστούν, με συναδέλφους που δε θέλουν, έχουν συνηθίσει με τον εαυτό τους(..) Α, κι ένα πράγμα που φοβόμασταν με την αξιολόγηση ήταν ότι αυτό θα γινόταν κατά κόρον(.) Δηλαδή ο καθένας θα ήταν περιχαρακωμένος, να δείξω, να κάνω... Ενώ όταν υπάρχει συνεργασία στα τμήματα αυτοί που κερδίζουν είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες και κανένας άλλος(.) Ένα καλό που δεν υπάρχει αξιολόγηση είναι αυτό δηλαδή(.) Ότι εγώ σαν δασκάλα θα δώσω και στο συνάδελφο(.) Θα κάνουμε αυτό το θεατρικό, θα κάνουμε αυτό(.) Πως το βλέπεις αυτό; Ενώ με την αξιολόγηση πιστεύω ότι ο καθένας θα δούλευε έτσι σε πιο μεμονωμένο πλαίσιο(.) Και ίσως και να μη μάθει ο άλλος, για να μην κάνει, για να φανώ(.) Αυτό δηλαδή πολύ το φοβόμουν(.) Ένα ότι πιστεύω δεν θα υπήρχε αξιοκρατικός τρόπος να κρίνουν, αυτοί που θα έκριναν και το άλλο ήταν αυτό(.) Ότι μεταξύ μας δεν θα είχαμε καλή σχέση(.) Θα γινόμασταν μονάδες(.) Καχύποπτες μονάδες κιόλας(.) Τώρα όσον αφορά γειτονικά σχολεία(.) Ναι(.) Γιατί όχι; Μπορούσαμε(.) Αλλά νομίζω ότι πρέπει πρώτα να υπερβούμε αυτά μέσα στη σχολική μονάδα(.) Γιατί συμβαίνει και τώρα που δεν υπάρχει αξιολόγηση(.) Δηλαδή να μαθαίνεις ότι συνάδελφος κάπου έχει μπει σ' ένα πρόγραμμα που δεν έχει ενημερώσει καν, δε::ν (.) Και να μην ξέρεις τι γίνεται(.) Δηλαδή να έρχεται ένα χαρτί και να λέμε: «Ποιος της τετάρτης αυτό;» Να λες δεν ξέρω, δεν ξέρω και να το κάνει δηλαδή:: κατ' αρχήν αυτό συμβαίνει μέσα στη σχολική μονάδα(.) Να καταλάβουμε ότι μόνο τα παιδιά ωφελούνται απ' αυτό(.)

Δάσκαλος 5: Ποτέ στο παρελθόν σε όλα τα χρόνια που είμαι εγώ δεν συνεργαστήκαμε με άλλο σχολείο για να αντιμετωπίσουμε ένα κοινό πρόβλημα(.) Καθένας ασχολείται με τα δικά του(.)

Δασκάλα 6: Πολλές φορές οι δάσκαλοι δεν θέλουν να μοιραστούν δουλειές που έχουν και να τις δώσουν σε κάποιους άλλους συναδέλφους(.) Εκεί λίγο εντάζει(.) Ο καθένας λειτουργεί και λίγο μεμονωμένα(.) Οπότε αυτό είναι μία δυσκολία και ίσως και πολλοί επειδή έχουν οικογένειες, έχουν την προσωπική τους ζωή, δεν προλαβαίνουν, επαφίενται σ' αυτά που έχουν ήδη και δεν τα ανανεώνουν(.) Εντάζει(.) Το σέβομαι αυτό αλλά αν ο καθένας είχε από αυτή την παρακαταθήκη που σου έλεγα θα μπορούσε έστω και το παραμικρό που ξέρει να το προσθέτει(.) Σίγουρα όμως υπάρχουν και αρκετοί δάσκαλοι οι οποίοι επειδή θέλουν να «φαίνονται» ότι αυτή είναι δική τους μόνο δουλειά, δεν θέλουν και να τα μοιραστούνε(.) Αυτό μου έχει τύχει κατά καιρούς και σε συνεργασία με δασκάλους που είναι στην ίδια τάξη(.) Με κάποιους συνεργάζομαι καλύτερα(.) «Έχω εγώ αυτό, έχω αυτή την άποψη, έχω αυτή την ιδέα(.) Τι λες εσύ;»(.) Με κάποιους συνεργάζομαι σ' αυτό το επίπεδο ενώ με κάποιους άλλους είμαστε απλά δύο τάξεις που είναι δίπλα-δίπλα(.) Δεν υπάρχει καμία συνεργασία(.) Κάνει ο καθένας ακριβώς αυτό που νομίζει και έχει στο μυαλό του(.) Δεν ανταλλάσσουμε έτσι ιδέες(.) Αυτό έγκειται, τώρα εντάζει, στο χαρακτήρα και πως θα ταιριάζουν μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί(.)

Δάσκαλος 7: Σαν ατομική διαδικασία(.) Στα ελληνικά σχολεία συνεννοούμαστε πάρα πολύ δύσκολα για οτιδήποτε(.) Όπως για το αν θα κλειδώνουμε ή θα αφήνουμε ξεκλειδωτες τις τάξεις μας, εάν θα κατεβάζουμε τα παιδιά στην αυλή ή όχι, μιλάμε απλά πράγματα με απλές λύσεις(.) Ε, δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε για κάτι πιο δύσκολο(.)

Συνεντεύκτρια: Το θεωρείτε δύσκολο να γίνει(.)

Δάσκαλος 7: Όχι(.) Επιστημονική φαντασία το θεωρώ(.)

Δασκάλα 8: Οι σχέσεις είναι πάρα πολύ καλές(.) Η συνεργασία είναι κατά περίπτωση πάντα(.) Ανάλογα με το ποιους συναδέλφους έχεις στην τάξη που έχεις ας πούμε, με ποιους συνεργάζεσαι(.) Άλλες φορές πιο πολύ άλλες φορές λιγότερο(.) Αλλά εντάζει(.) Νομίζω ότι στις πιο μικρές τάξεις συνεργάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί(.) Εγώ τουλάχιστον στις πιο μικρές τάξεις πιο πολύ συνεργαζόμουν(.) Τώρα είναι και λίγο:: Άλλος είναι στον πάνω όροφο, άλλος είναι στον κάτω όροφο(.)

Λοιπόν(.) Λίγο έχουμε χαθεί(.) Έχουμε πολύ καλές σχέσεις, εντάξει και καλή συνεργασία αλλά δεν ακολουθούμε ας πούμε τα ίδια, δεν είμαστε στο ίδιο μάθημα, δεν (..) τόσο δεν συνεργαζόμαστε, ναι(.)

Συνεντεύκτρια: Συνεργασία υπάρχει;

Δασκάλα 8: Όχι, υπάρχει(.) Συζητήσεις γίνονται αλλά μάλλον περισσότερο ακολουθεί ο καθένας το δικό του πρόγραμμα(.) Ενημερώνουμε βέβαια πάντα τι δουλεύουμε, ξέρω γω αν υπάρχει κάποιο υλικό που ταιριάζει σε κάποιο μάθημα, δίνουμε ο ένας στον άλλον ξέρω γω κάτι που έχουμε ετοιμάσει, αλλά νομίζω ότι πιο πολύ μοναχική είναι η πορεία μας(.) Μόνο για φέτος θα μιλήσω εγώ τώρα ας πούμε, για φέτος που έχω 3^η τάξη(.) Τώρα στην 1^η τάξη ας πούμε συνεργαζόμουν περισσότερο γιατί ένιωθα την ανάγκη να το μοιραστώ με τη συνάδελφο κάπως, ίσως και πιο πολύ ανασφάλεια(.) Δεν ξέρω(.)

Δασκάλα 11: Γιατί υπάρχει γενικά μια χαλαρότητα στα πάντα(.) Δεν αναλαμβάνουμε ευθύνες, η ανευθυνότητα του άλλου γίνεται ευθύνη δική μου, πολλές φορές συγκρουόμαστε με συμπεριφορές συναδέλφων, δυσκολεύεσαι ακόμα και να ξεχωρίσεις το σωστό από το λάθος, να πάρεις θέση, να πεις πράγματα, είναι δύσκολο(.) Πρέπει, θεωρείς ότι κάποια άτομα είναι στην δικιά σου την ευθύνη, κάποιες συμπεριφορές που έχουνε αντίκτυπο και σε σένα, ή και στην δικιά σου τάξη, στα παιδιά και στην σχολική σου ζωή(.) Και με την αξιολόγηση μπαίνει μια σειρά(.)

Δασκάλα 9: Αυτό σας αποθαρρύνει στην όλη διαδικασία; Ότι ίσως δεν υπάρχουνε τα υλικά μέσα για να γίνει;

Συνεντεύκτρια: Φυσικά με αποθαρρύνει και φυσικά φανταζόμουναι και φαντάζομαι και ονειρεύομαι ένα άλλο σχολείο(.)

Συνεντεύκτρια: Πείτε μου(.)

Δασκάλα 9: Ένα σχολείο με λιγότερα παιδιά που θα είναι δωδεκαθέσιο και θα λειτουργεί δωδεκαθέσιο, που θα έχει τα τμήματα και τις αίθουσες τις άδειες για να έχουμε τους ανάλογους χώρους της μουσικής, της πληροφορικής, της, των πειραμάτων και τα λοιπά(.) Φυσικά και θα ήθελα να είναι λιγότερα τα παιδιά στο σχολείο και να υπάρχει αυτή η άνεση του χώρου και στην αυλή να παίζουνε και να μην είμαστε συνέχεια σε προστριβές(.) Είναι όμως πράγματα που δεν μπορούν να αλλάξουνε εύκολα(.) Μπορεί να αλλάξει όμως η υλικοτεχνική υποδομή, που εμείς εδώ δεν το έχουμε στο σχολείο, ας πούμε οι τάξεις μας δεν είναι εξοπλισμένες(.)

Μιλάμε για εκσυγχρονισμό αλλά πάμε με βήματα χελώνας(.) Και κάνει ο καθένας ότι μπορεί με, από μόνος του(.)

iii. Προτάσεις

Δάσκαλος 12: Το τμήμα θα πρέπει να είναι εξωστρεφές, θα πρέπει να πάει και στα άλλα τμήματα(.) Και σε όλο το σχολείο(.) Είναι αυτό που λέμε, όταν γίνεται μια παράσταση θεατρική λέει τι κάνεις; Λέει καμιά θεατρική παράσταση θα πω τους γονείς την Τετάρτη το βράδυ(.) Τι την Τετάρτη το βράδυ; Κάνε και μια παράσταση στο σχολείο να την δουν τα παιδιά στο σχολείο(.)

Δάσκαλος 12: Μια καλή παρέμβαση δεν θα ήτανε να πήγαινε ο προηγούμενος δάσκαλος να υποβάλει κάρτες και να κάνει κάποιες συνεδρίες εντός εισαγωγικών κάποιες συνπαραδόσεις με τον επόμενο; Για να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση από τον έναν στον άλλον; Δηλαδή κάποιος που είχε τρίτη τετάρτη και τα παίρνει κάποιος πέμπτη έκτη(.) Στην αρχή δεν θα έπρεπε όποτε μπορεί σε κάποιο κενό έστω ένα δεκάλεπτο να πηγαίνει μέσα στο τμήμα και να κάνουν σε συνεννόηση από πριν και να υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ τους και να το βλέπουν και τα παιδιά, σου λέει συμφωνούν, αυτά τα παιδιά το μεταφέρουν στους γονείς, υπάρχει μια επιτακτικότητα, υπάρχει μια σύνδεση, υπάρχει ένα καλό σχήμα, δεν υπάρχει το ασύνδετο σχήμα, υπάρχει μια σχηματοποιημένη αλυσίδα που:: υπάρχει μια συνέχεια εν πάση περιπτώσει και βλέπουν ότι από εκεί και πέρα δεν έχουν να προσάψουνε τίποτα στην διαδικασία(.)

Δασκάλα 13: Αυτό που σου είπα(.) Οι εκπαιδευτικοί(.) Οι εκπαιδευτικοί και η οργάνωση η οποία ξεκινάει από τη διοίκηση του Διευθυντή αλλά όχι μόνο οργάνωση, να υπάρχει το καλό κλίμα(.) Σε ένα σχολείο από την εμπειρία μου τόσα χρόνια αν υπάρχει ένα καλό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς το σχολείο πετάει(.) Αυτό με ένα μαγικό τρόπο μεταφέρεται σε όλο το σχολείο(.) Μεταφέρεται στους μαθητές και μέσα στις αίθουσες(.) Το έχουμε δει, το έχουμε ζήσει(.) Έχουμε την τύχη να είμαστε τέτοιο σχολείο(.) Όταν οι σχέσεις μας για διάφορους λόγους διαταράσσονται είτε γιατί έρχονται συγκρούσεις λόγω του ότι διαφωνούμε σε κάποια πράγματα, είναι ολοφάνερο εκείνη τη εβδομάδα διαταράσσεται όλο το σχολείο(.) διαταράσσονται και οι μαθητές(.) Για μένα το Α και το Ω είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους

σε ένα σχολείο και αυτό το κοντρολάρει και ο Διευθυντής(.) Όταν υπάρχει διάσπαση είναι τρομερό(.) Δεν μπορεί να λειτουργήσει τίποτα(.)

Δασκάλα 13: Ναι το θέλω αυτό(.) Για μένα το θέλω(.) Το θέλω μέσα στο πλαίσιο που σου μίλησα του φιλότιμου, της αγάπης της δουλειάς, μόνο αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός(.) Την ελευθερία να δράσει(.)

Δασκάλα 16: Ναι: ε:: θα θέλαμε οπωσδήποτε να υπάρχει κάποιος σχολικός ψυχολόγος που θα μπορεί να καταπιαστεί με τα προβλήματα: και ένας κοινωνικός λειτουργός που να καταπιαστεί με τα προβλήματα των μαθητών μας, έτσι και να μπορούμε, εμείς δεν μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στις οικογένειες(.) Όταν ένα παιδί έρχεται εδώ και κοιμάται όρθιο ή είναι αφηρημένο χαμένο στον κόσμο του δεν μπορούμε να ξέρουμε από πού ξεκινάει το πρόβλημα(.) Τι συμβαίνει στην οικογένεια και αυτό το παιδάκι σήμερα ήταν άπνο(.) Δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί(.) Ή αυτό το παιδάκι σήμερα ήρθε και ήτανε κακοντυμένο, ήτανε αναστατωμένο(.) Εντάξει; Κάτι συμβαίνει(.) Γιατί ένα παιδί που αλλάζει η κατάσταση του από μέρα σε μέρα ή ένα παιδί που το βλέπουμε να έρχεται συνέχεια σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση, κάτι συμβαίνει(.) Ένα παιδί που έχει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν προέρχεται μόνο από εμάς γιατί συνήθως κατηγορούν τους δασκάλους για οτιδήποτε συμβαίνει στα παιδιά(.) Δεν μπορεί ένα παιδί που είναι στην τρίτη τάξη ή στην τετάρτη τάξη και έχει τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση, έτσι, να φταίει ο δάσκαλος(.) Κάτι άλλο προϋπήρξε γιατί το παιδί φτάνοντας στην πρώτη δημοτικού ήδη έχει διαμορφωθεί σαν χαρακτήρας(.) Εντάξει; Ένα παιδί που έρχεται και είναι επιθετικό και δεν δέχεται το δάσκαλο και απαξιώνει το δάσκαλο του, φταίει ο δάσκαλος μόνο; Τι να υπήρξε; Τι συμβαίνει στο σπίτι; Τι συνέβη από το δρόμο από το σπίτι μέχρι το σχολείο στο δρόμο;

Δασκάλα 16: Έτσι(.) ε:: προσπαθούμε να του μάθουμε του παιδιού ας πούμε, ορθογραφία, πολλαπλασιασμό, πρόσθεση κλπ(.) Όταν το μυαλουδάκι του είναι απασχολημένο από άλλα πράγματα(.) Πώς να μας προσέξει εμάς; Λοιπόν, η παρουσία λοιπόν ενός κοινωνικού λειτουργού ή η δυνατότητα να προσφύγουμε σε έναν κοινωνικό λειτουργό να πάει να δει τι γίνεται στο οικογενειακό πλαίσιο(.) Γιατί απουσιάζει αυτό το παιδί; Έχουμε παιδιά που σταθερά απουσιάζουν Δευτέρα και Παρασκευή για παράδειγμα ή απουσιάζουν πολλές μέρες(.) Γιατί απουσιάζει αυτό το παιδί; Μας λέει ότι ήταν άρρωστο, ότι πήγε στο νοσοκομείο, χαρτιά δεν έρχονται(.) Λοιπόν, εμείς δεν μπορούμε να πάμε στο σπίτι, δεν νομιμοποιούμαστε να πάμε στο

σπίτι να ελέγξουμε(.) Εντάξει; Ή ένα παιδί που έρχεται: το βλέπεις, άπλυτο ξέρω εγώ, δεν μπορείς να το πλησιάσεις(.) Προσπαθείς ένα παιδί να το ε:: ενσωματώσεις, έτσι, και βλέπεις ότι υπάρχουνε πραγματικά εμπόδια (.) υπαρκτά εμπόδια(.) Το παιδί δεν μπορείς να το παρακάμψεις(.) Δεν μπορείς να το πάρεις το παιδί και να το πλύνεις να μη μυρίζει ξέρω εγώ ή να του αλλάξεις τα ρούχα(.)

Δασκάλα 17: Ως ένα σημείο ναι(.) Απλά θεωρώ ότι η δουλειά μας έχει ένα βασικό μειονέκτημα(.) Ο χρόνος που έχουμε να βρεθούμε είναι λίγος(.) Δηλαδή σε άλλες υπηρεσίες υπάρχει χρόνος περισσότερος ανταλλαγής απόψεων(.) Σε μας ακόμα και στο κενό που έχεις, μπορεί να ανταλλάξεις απόψεις(.) Είναι ένας χρόνος ανταλλαγής απόψεων(.) Όμως μπορεί εκείνη την ώρα να θελήσεις να ετοιμάσεις μια εργασία με τους μαθητές σου(.) Οπότε δεν θα έχεις τον χρόνο(.) Μπορεί να θες να ηρεμήσεις γιατί μπορεί να είχες μια έντονη στιγμή(.) Δηλαδή δεν είναι πάντα πολύ παραγωγικό αυτό στα κενά που έχουμε(.) Άρα ο χρόνος που μένει είναι λίγος(.) Δεν έχουμε πολύ χρόνο(.) Θα έπρεπε να υπάρχει, πώς να το πω, ένας προγραμματισμένος χρόνος ανταλλαγής απόψεων(.)

Δασκάλα 17: Από την πολιτεία θα ήθελα ένα νομοθετικό πλαίσιο που να προστατεύει και μας τους εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία του σχολείου(.) Δεν είναι όλα μόνο δικαιώματα των παιδιών(.) Το δικαίωμα είναι να έχει και υποχρέωση(.) Και αυτό δικαίωμα είναι(.) Και οι γονείς φυσικά απέναντι σε μας(.) Δεν μας δίνεται η δυνατότητα αυτή από την πολιτεία(.) Άρα θέλω αυτό από την πολιτεία, να με, να μας προστατεύσει όλους και να μας δώσει την αξία που πρέπει να έχουμε σε μια κοινωνία(.) Όταν αυτό το έχεις μετά μπορείς να αντιμετωπίσεις και τη συνεργασία με τους υπόλοιπους γονείς, φορείς κλπ(.) Σαφώς θα ήθελα ας πούμε οι δήμοι που είναι υπεύθυνοι για τα σχολικά κτίρια θα ήθελα, θα έπρεπε να γίνονται πιο σωστά η διαχείριση των χρημάτων με την έννοια να δίνονται χρήματα πραγματικά εκεί που χρειάζονται(.) Όχι ότι τα καταχράζονται αλλά... εδώ ας πούμε για παράδειγμα στο σχολείο από τη χρονιά που ήρθα έχω τώρα 12 χρόνια, τρέχουν όλες οι σκεπές και ακόμα δεν έχει γίνει(.) Δηλαδή θα πέσει το κτίριο δηλαδή και μετά θα γίνει(.) Δηλαδή φτάνουμε πάντα στα άκρα(.) Δεν υπάρχει:: δηλαδή για να φτιάξουμε ένα εργαστήριο για να έχουμε υπολογιστές, όλα αυτά, θα περάσει μια δεκαετία(.) Σε κάθε σχολική μονάδα για να αποκτήσεις υλικές, υλικοτεχνικές υποδομές(.) Και μέχρι να τις

αποκτήσει έχουν παλιώσει τα προηγούμενα, δηλαδή δεν τελειώνει ποτέ(.) Να πούμε τώρα το σχολείο μας τα έχει όλα, είμαστε εντάξει(.) Πώς θα λειτουργήσεις εσύ; Αυτό, δηλαδή από τους γονείς απλώς θα ήθελα κάτι περισσότερο πιο... μεγαλύτερη συνέπεια(.) Εγώ ας πούμε βλέπω φέτος για παράδειγμα στην συνάντηση με τους γονείς που έχω ορισμένοι: (.) Να ήρθαν 2-3 φορές για τους γονείς, αυτό ήταν όλο το:: έτσι δεν βγάζεις αποτέλεσμα(.)

Δασκάλα 18: Ίσως όμως πολλές φορές ζητάνε όντως τη γνώμη μας και μήπως θα πρέπει να είμαστε και εμείς που θα προτείνουμε τρόπους (..) δεν ξέρω, ίσως λέω(.) Δηλαδή να μην είναι μόνο από αυτούς που είναι εκτός τάξης και εκτός σχολείου που πάντα λέμε ας πούμε καμιά φορά αυτός μας έγραψε βιβλίο αλλά δεν μπαίνει στην τάξη να δει ή λέει αυτή τη θεωρία αλλά δεν μπαίνει να δει πως είναι να εφαρμόζεις αυτό στα παιδιά ή βγαίνει ή δεν βγαίνει(.) Ίσως θα ήτανε καλές και οι δικές μας προτάσεις(.) Δεν ξέρω ποιες είναι:: γέλιο)

Δασκάλα 17: Αυτό που θα ήθελα πραγματικά είναι και αυτό που εύχομαι, πραγματικά να γίνονταν κάποτε κάποιες αλλαγές ουσίας με στόχο πραγματικά τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος των παιδιών(.) Αν αυτό γίνει ποτέ που δεν νομίζω ότι θα γίνει γιατί θέλουμε αγράμματους, ανοργάνωτους κοινωνικά ανθρώπους για να μπορούν να εξουσιάζουν αυτοί που έχουν το χρήμα(.) Εκεί έχω καταλήξει τελικά δυστυχώς(.) Δεν θα αλλάξουνε αυτές το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μονάδες(.) Μπορούνε να βοηθήσουνε μερικά παιδιά μονάχα και ίσως να τους δώσουνε ένα σποράκι(.) Αυτό(.) δυστυχώς(.) Λίγο απαισιόδοξο το τέλος αλλά αυτό μου έδειξε η εμπειρία μου(.) Ξεκίνησα πολύ αισιόδοξη την καριέρα μου πάρα πολύ αισιόδοξη με πολλές δράσεις με αυτό με αυτό: (..) τελικά κατέληξα ότι μένεις στον μικρόκοσμο σου με τα παιδάκια σου, ό,τι μπορείς να κάνεις για να είσαι αξιοπρεπής με τον εαυτό σου και τους μαθητές σου αλλά δεν βλέπεις αυτό να μπορεί να διαιωνίζεται, να πολλαπλασιάζεται, να αλλάζει κάτι(.)