

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βασίλειος Μποζιάρης¹ & Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει τη συγγραφική δραστηριότητα έπειτα από την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τα τελευταία έτη στην χώρα μας. Είναι φανερό ότι τα πορίσματα από την προσπάθεια αυτή, τουλάχιστον βιβλιογραφικά, είναι ακόμη περιορισμένα, ίσως λόγω του ότι δεν έχει μεσολαβήσει αρκετός χρόνος ώστε να προκύψουν επιστημονικά τεκμηριωμένα και ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν ορισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις, οι οποίες παρατίθενται εδώ, και οι οποίες έχουν ως κεντρικό σημείο αναφοράς την ερώτηση: πώς μπορεί να επιτευχθεί η αυτονομία του σχολείου, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία σχολικής μονάδας, οργανισμός που μαθαίνει.

¹ **Διεύθυνση:** Βασίλειος Μποζιάρης, Ζαγορίου 1, 45445 Ιωάννινα. Τηλ.: 6939250702. E-mail: vboziari@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ. Κωνσταντίνου, 2015), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εμφανή στοιχεία συγκεντρωτισμού και εμφανίζει τις παθογένειες ενός συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης. Η παραγωγή και εκδήλωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, όπως και η ρύθμιση ακόμα και των πιο απλών ζητημάτων των σχολείων, και τις περισσότερες φορές οι κατά περίπτωση ρυθμίσεις καθυστερούν σημαντικά να αποφασιστούν. Παράλληλα, τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν περιοριστεί κυρίως σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο. Επιπλέον, εμφανής είναι και η έλλειψη προσαρμοστικότητας σε προβλήματα που απαιτούν ευελιξία και ταχύτητα λήψης αποφάσεων καθώς και η ελλιπής παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας κ.ά. Το πολύπλοκο και πολυεπίπεδο σύνολο δομών, οργάνων και λειτουργιών αντιμετωπίζει σοβαρές λειτουργικές δυσκολίες, αναφορικά με την καθοδήγηση, την εποπτεία και τη διαχείρισή του, ενώ ελάχιστα είναι τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στα χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (ΥΠΕΠΘ, 2011, όπ. αναφ. στο Δεληγιάννη, 2016).

Επιπλέον, τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (όπως και αυτό της χώρας μας) εφαρμόζουν διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεωρητισμού και συμβάλλουν ελάχιστα στην υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς προωθούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ελέγχου (audit control), που στηρίζεται στις πολιτικές των αριθμών (policy by numbers) και συνδέονται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας (Αποστολόπουλος, Πασιάς, & Στυλιάρης, 2015).

Η εκπαιδευτική πολιτική, όμως, δεν ενδείκνυται να επιβάλλεται εκ των άνωθεν, αλλά θα ήταν πιο αποδοτική εάν προέκυπτε μέσα από διαδικασίες ζύμωσης, που λαμβάνουν υπόψη και την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Έτσι, έχοντας υπόψη ότι κάθε σχολική μονάδα αποτελείται πρωτίστως από το ανθρώπινο δυναμικό της, το οποίο εκφράζει τα τοπικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να της διατίθεται μία ορισμένη αυτονομία ώστε να διαμορφώνει η ίδια τις εκάστοτε συνθήκες λειτουργίας της, εντός ενός κεντρικά οριοθετημένου πλαισίου, μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί (Χαριλάου, 2016).

Έτσι, η γενικευμένη τάση, τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε χώρες που επί μακρόν ακολούθησαν συγκεντρωτικό μοντέλο στην εκπαίδευση, είναι να εισάγονται νέες προσανατολιστικές γραμμές προς την κατεύθυνση υιοθέτησης πολιτικών αυτονόμησης του σχολείου. Μέσω των πολιτικών αυτών επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, σε τοπικό επίπεδο, στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου της διδασκαλίας (Desurmont, Forsthuber, & Oberheidt, 2008, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016). Επιπροσθέτως, σε συνδυασμό με την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», και η «αξιολόγηση από ομοτέχνους» αποτελεί μία διαδικασία αξιολόγησης που διενεργείται στο σχολείο από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης. Με την έννοια αυτήν, η συγκεκριμένη αξιολόγηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να συμβάλει στον περιορισμό των συνθηκών επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας που επικρατούν στα συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης (Αποστολόπουλος, 2014).

Σύμφωνα με τον Φερεντίνο (2016), η αυτονόμηση του σχολείου, συνεπάγεται ότι παρέχεται σε αυτό η δυνατότητα να επιλύει το ίδιο τα προβλήματά του, να παίρνει αποφάσεις και να τις υλοποιεί, να χρηματοδοτεί τις ανάγκες του και να έχει κυρίαρχο λόγο στο σύνολο των θεμάτων που το αφορούν (βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, επιμόρφωση, σχολικές δραστηριότητες, διαχείριση πόρων κ.ά.). Με την έννοια αυτήν, η αυτονομία του σχολείου εμφανίζεται ως μια εσωτερική αναδιαμόρφωση των κανόνων και πρακτικών οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας, με βάση τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο βαθμός και το επίπεδο αυτονομίας, που έχει παραχωρηθεί στις σχολικές μονάδες σε διάφορες χώρες του κόσμου, ποικίλλει ανάλογα με τη δυνατότητα των επιλογών που έχει το ίδιο το σχολείο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του, κάτι που εξαρτάται και από τους παρεχόμενους βαθμούς ελευθερίας από την πολιτεία (Σολομών, 1999, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016). Επιπλέον, παράμετροι, όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» («οργανισμός που μαθαίνει»), συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Marsick, Watkins, & Boswell, 2013).

Στα αποτελέσματα του PISA (PISA IN FOCUS, 2011), αναφέρεται ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, που εισήχθη σε διάφορες χώρες του κόσμου, τείνει να ευνοεί τις μαθητικές επιδόσεις, ενώ όσο ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας, ως προς τον καθορισμό της διδακτέας ύλης και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών. Και αυτό ακριβώς αποτελεί μείζον ζητούμενο στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η Φινλανδία για παράδειγμα, η οποία εδώ και δεκαετίες έχει καθιερώσει προγράμματα αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της, έχει καταφέρει να επιτύχει υψηλά επίπεδα αυτονομίας τους. Το πέτυχε δε αυτό με τη συνεργασία όλων των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων της χώρας, αλλά κυρίως με τη συμβολή των εκπαιδευτικών (Sahlberg, 2000, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016).

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην περιγραφή του σχολείου ως «οργανισμού που μαθαίνει» και αναφέρονται οι προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται η αυτοαξιολόγηση, ως έννοια και διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της στη χώρα μας, ενώ στην τελευταία ενότητα επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση, παραθέτοντας συμπεράσματα που αφορούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της οποίας ευνοείται η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

Το σχολείο ως «οργανισμός που μαθαίνει»

Η ιδέα ενός «οργανισμού που μαθαίνει», μέσα από τη λειτουργία του και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει, εισήχθη αρχικά από τους Argyris και Schon (1978) στο επιστημονικό πεδίο της οικονομικής θεωρίας και της διοίκησης επιχειρήσεων. Ο οργανισμός που μαθαίνει χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να παράγει, να μετασχηματίζει, να χρησιμοποιεί και να μεταδίδει γνώση μέσα από τη λειτουργία του και τις διαδικασίες αξιολόγησής του, ενώ εμφανίζει την ικανότητα να τροποποιεί τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τη γνώση αυτή, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη των καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005).

Ως ιδέα, στο χώρο της εκπαίδευσης, μεταφέρθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90 (Πασιάς et al., 2015). Ωστόσο, κατά την αρχική αυτή μεταφορά, διατηρήθηκαν έντονες αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας, της διοίκησης επιχειρήσεων και της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, οι οποίες δεν ταίριαζαν απόλυτα σε έναν

οργανισμό όπως είναι το σχολείο, του οποίου οι στόχοι, ως παιδαγωγικού οργανισμού-θεσμού, διαφέρουν σημαντικά από αυτούς μιας επιχείρησης ή ενός τυπικού διοικητικού οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2015).

Η κύρια διαφορά ανάμεσα σε ένα σχολείο και σε έναν οργανισμό που μαθαίνει από τη σκοπιά της διοίκησης επιχειρήσεων είναι ότι στον οργανισμό, ο κύριος στόχος είναι οργανωτικής φύσεως και αποβλέπει στη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον και τους πόρους που δαπανά για να λειτουργεί (εξωτερικά προσανατολισμένος). Στο σχολείο, όμως, οι στόχοι είναι περισσότερο ανθρωποκεντρικοί και κοινωνιοκεντρικοί, καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη ανθρώπων – μελών της κοινωνίας, μέσα από τον διάλογο, την ενίσχυση της ατομικότητας, τη διαπραγμάτευση, την αλληλεγγύη, την κατανόηση κ.ο.κ., ενώ η μάθηση εννοείται ως μία φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Πασιάς et al., 2015). Επίσης, σύμφωνα και με τον Κωνσταντίνου (1994), τα αποτελέσματα που παράγει ένα σχολείο (εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση κ.ά.) είναι ιδιαίτερα δύσκολο να μετρηθούν, γιατί αργούν να εμφανιστούν και να διακριθούν στον χρόνο, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα μιας επιχείρησης, τα οποία είναι, κατά κανόνα, άμεσα και πιο εύκολα μετρήσιμα (δείκτες, αριθμοί κ.ά.).

Έτσι, το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει, έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τα στερεότυπα της «κοινωνίας της γνώσης», της «αρχής της επίδοσης» και της «κοινωνίας των ικανοτήτων» σε συνδυασμό με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης και της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια του σχολείου ως αυτόνομου θεσμού, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη βιώσιμη λειτουργία τους είναι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου (Πασιάς, 2012). Στη συνέχεια της προσέγγισής μας και για λόγους τεχνικούς, οι δύο όροι θα εκλαμβάνονται ως συνώνυμοι μεταξύ τους.

Ο Fullan (1995, όπ αναφ. στο Πασιάς et al., 2015), αναφέρει ότι η μετατροπή ενός σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει», με την έννοια που προσδιορίστηκε παραπάνω, μπορεί να προκύψει μέσα από την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Ωστόσο, για να διαμορφωθεί το αποτέλεσμα αυτό, απαιτείται χρόνος και δομικές μεταβολές, οι οποίες, για να δημιουργηθούν, προϋποθέτουν αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη μετατροπή αυτή διακρίνονται τρία στάδια: το αρχικό, το ενδιάμεσο και το στάδιο ολοκλήρωσης (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Στάδια μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει.

	Αρχικό Στάδιο	Ενδιάμεσο Στάδιο	Στάδιο Ολοκλήρωσης
Όραμα Σχολείου & Προτεραιότητες	Δεν αντανακλάται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.	Ξεκάθαρο και κοινό όραμα. Προτεραιότητες που διαφαίνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.	Ξεκάθαρο και κοινό όραμα που μετουσιώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Προσανατολισμός στη μάθηση των μαθητών.
Συνεργασία & Διαμοιρασμός Εμπειρογνομosύνης	Περιορισμένη, με δυσκολίες, λόγω των φυσικών συνθηκών, αλλά και των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Υποστηρίζεται, σε κάποιον βαθμό, από τις φυσικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αναπτύσσονται διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό και τη διάδοση εμπειρογνομosύνης.	Υποστηρίζεται επαρκώς. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι συμπαγείς, προωθούν το διαμοιρασμό και τη διάδοση της εμπειρογνομosύνης με γνώμονα τα προφίλ των μαθητών και την πρόοδο της κοινότητας μάθησης.
Συνεργατική Κουλτούρα	Περιορισμένη, πιθανώς λόγω των διαπροσωπικών συγκρούσεων.	Είναι εμφανής.	Συμπαγής. Οι συνεργασίες θεωρούνται μέσα βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, αλλά και εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
Κατανομημένη Ηγεσία	Λήψη κρίσιμων αποφάσεων από τον διευθυντή του σχολείου.	Ένα αξιόλογο μέρος εξουσίας έχει εκχωρηθεί στους εκπαιδευτικούς.	Ο διευθυντής μοιράζεται την εξουσία με τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ηγετικές δεξιότητες.
Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων	Βάσει δεδομένων περιορισμένης ακρίβειας.	Βάσει δεδομένων που επιτρέπουν την ακριβή αποτίμηση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.	Βάσει δεδομένων που επιτρέπουν την ακριβή αποτίμηση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.

Όπως αναφέρουν οι Πασιάς et al. (2015), τα οφέλη από την μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και, εν τέλει, σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και υψηλότερη αυτοπεποίθηση (περιορίζεται η απομόνωση των εκπαιδευτικών).
- Επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Επιτυγχάνεται ισχυρή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την αποστολή και τους στόχους του σχολείου.
- Εξασφαλίζεται καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων.
- Διευρύνεται η κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και ενημερώνονται πληρέστερα σε διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές.

- Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και η μάθησή τους καθίσταται βασική τους επιδίωξη.

Προϋποθέσεις για την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το Φερεντίνο (2016), προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός αυτόνομου σχολείου είναι: α) οι πολιτικές αποφάσεις που να καθορίζουν τον βαθμό της αυτονομίας που είναι διατεθειμένη να παραχωρήσει η πολιτεία στα σχολεία, β) ο προσδιορισμός του ιδεολογικού πλαισίου εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί η αναβάθμιση του σχολείου και γ) η απόφαση και η δέσμευση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για τις δράσεις που συνιστούν την αναβάθμιση.

Επίσης, ο Κωνσταντίνου (2015) αναφέρει ότι η εξασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος προωθείται μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας κάθε σχολείου. Ωστόσο, κάθε σχολείο έχει τις δικές του ανάγκες και τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η ποιότητά του δεν μπορεί να βελτιωθεί με έναν γενικευμένο και κεντρικά σχεδιασμένο τρόπο. Συνεπώς, μείζονος σημασίας είναι η τολμηρή πολιτική απόφαση της πολιτείας, με την οποία θα παρέχεται και νομικά ο απαραίτητος βαθμός ελευθερίας στα σχολεία, ώστε να μπορέσουν να αυτονομηθούν και να ρυθμίζουν κατά περίπτωση τα θέματά τους από μόνα τους. Επιπλέον, η μετατροπή ενός σχολείου σε αυτοτελή οργανισμό, προϋποθέτει τον λεπτομερή και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, απαιτεί το επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, την προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή και στήριξη των γονέων και της τοπικής κοινωνίας (Δεληγιάννη, 2016).

Επίσης, ιδιαίτερα κρίσιμος είναι και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, όπου απαιτείται η αναβάθμισή του προς ένα ηγετικό και καθοδηγητικό προφίλ, που συντονίζει και εποπτεύει τη σχολική ζωή, ενθαρρύνει και υποστηρίζει τις καινοτόμες δράσεις, αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εμπλέκει με ποικίλους τρόπους τους γονείς (με ποικίλους τρόπους και μορφές εκδήλωσης της γονεϊκής εμπλοκής), ανοίγοντας δρόμους επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Επίσης, επειδή η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να κινείται προς ένα μοντέλο διοίκησης βάσει της ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης (στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας), η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπόνησης προγραμμάτων στρατηγικού σχεδιασμού θα είναι ένα από τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά στο προφίλ

του αποτελεσματικού στελέχους διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Δεληγιάννη, 2016).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε και τα σημεία, στα οποία πρέπει να σταθούν οι ιθύνοντες για τη χάραξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και τα οποία, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), είναι: α) ο καθορισμός ποιοτικών κριτηρίων, β) η χαρτογράφηση και μέτρηση της υπάρχουσας κατάστασης, γ) η αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και της επίτευξης των στόχων και δ) ο προγραμματισμός και η εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης. Αυτά ακριβώς είναι τα στάδια που ακολουθεί ένας ολοκληρωμένος στρατηγικός σχεδιασμός. Ενισχυτική προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η άποψη του Καράλλη, ο οποίος υποστηρίζει ότι «ο σχεδιασμός και κατ' επέκταση η δράση που αναπτύσσεται στη βάση του σχεδιασμού αυτού, αναβαθμίζουν και ενισχύουν εκ των πραγμάτων την αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα» (Καράλλης, 2007, σ. 2).

Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι η βασική προϋπόθεση, προκειμένου να αξιολογήσει μία σχολική μονάδα τα «εκπαιδευτικά αποτελέσματα» που παράγει, είναι να λάβει υπόψη της και τη σχέση σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Κατά την άποψη αυτή, δύο σχολεία με μαθητικό δυναμικό από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα δεν είναι μεθοδολογικά σωστό να συγκριθούν μεταξύ τους ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που παράγουν. Η αυτοαξιολόγηση, όμως, επιτρέπει στο σχολείο να συγκριθεί με τον εαυτό του και τα αποτελέσματα που παράγει πάνω στο ίδιο μαθητικό δυναμικό (Διαμαντής, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζει και προσανατολίζει τις ενέργειες που θα επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές στις δομές, τις διαδικασίες, τις σχέσεις και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μία διαδικασία που είναι δυναμική και αυτοτροφοδοτούμενη, ενώ οφείλει να είναι συνεχής, ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και να αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αυτονομία του σχολείου. Σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2004, όπ. αναφ. στο Φερεντίνο, 2016), η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελείται από το ίδιο το σχολείο για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του και, στη συνέχεια, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών, προκειμένου να

λάβει αποφάσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί, κατά κύριο λόγο, ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, να εντοπιστούν οι παράμετροι εκείνες που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του και, τελικά, να οδηγηθεί η διαδικασία στην ανατροφοδότησή της (Κωνσταντίνου, 2015).

Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης σε ένα σχολείο θα πρέπει να νοείται η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που παρέχεται. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο με το οποίο μπορεί ένα σχολείο να μετατραπεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει και, εν τέλει, σε μία επιτυχημένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η έννοια αυτόνομο σχολείο συνδέεται στενά με την αυτοαξιολόγηση, ενώ, επίσης, σύμφωνα με τον Φερεντίνο (2016), δύσκολα υπάρχει η μία χωρίς την άλλη.

Ειδικότερα, η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία (Σαββίδης, 2014):

1. Μετασχηματιστικής και κατανεμητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων.
3. «Αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation), με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών.
4. «Από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγησης.
5. Εφαρμογής της «έρευνας δράσης» (action research), με σκοπό την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής τάξης.
6. Θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2012. Πασιάς et al., 2015).
7. Βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα

Πριν από την παράθεση των πιο ουσιαστικών προσπαθειών από πλευράς της πολιτείας για την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αξίζει να αναφερθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πέραν των Πρότυπων και

Πειραματικών Σχολείων, στα οποία παρέχει μια σχετική αυτονομία, επιτρέπει ενός ορισμένου βαθμού ελευθερία και αυτονόμηση στις δράσεις και των υπόλοιπων σχολείων. Ο Φερεντίνος (2016) ενδεικτικά αναφέρει τις εξής περιπτώσεις: α) διακρατική σχολική σύμπραξη (π.χ., Comenius), β) βιωματικές δράσεις γυμνασίου και project λυκείου, γ) πολιτιστικά προγράμματα και προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, δ) διαφοροποιημένη διδασκαλία και ε) διάφορες επιμορφώσεις που οργανώνονται από το σχολείο ή από μία ομάδα σχολείων.

Επίσης, παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες που υπάρχουν και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να είναι αυτόνομοι, ορισμένοι τολμούν να κάνουν νεωτερισμούς και αλλαγές στο έργο τους, εφαρμόζοντας καινοτομίες πίσω από τις κλειστές πόρτες της τάξης τους, οι οποίες συχνά δεν γίνονται αντιληπτές ούτε από τους συναδέλφους της διπλανής αίθουσας και παραμένουν άγνωστες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Τέτοιες καινοτομίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψήγματα αυτονόμησης του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Στις περιπτώσεις αυτές, όμως, δεν υπάρχει μία ορισμένη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε να μετρηθεί πόσο επιτυχημένες και ασφαλείς είναι αυτές οι καινοτομίες, πέρα από την εμπειρία του εκπαιδευτικού που τις εφαρμόζει (Μπάκας, 2009).

Με τον Νόμο 2525 του 1997 διατυπώθηκε σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα αναγγέλθηκε για πρώτη φορά με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-02-1998 («Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» - ΦΕΚ 189, τ. Β' /27-02-1998) και ακολούθως με την αριθμ. Γ2/4791/07-09-1998 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας («Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου»). Τα περιεχόμενα, όμως, αυτών των δύο κειμένων δεν εξειδικεύτηκαν περαιτέρω ούτε και εφαρμόστηκαν ποτέ. Ακολούθως, το 2002 με το άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002 («Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» - ΦΕΚ 24, τ. Α' /13-02-2002), η αυτοαξιολόγηση εξειδικεύεται από το Υπουργείο Παιδείας ως συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής, χωρίς όμως πάλι να εφαρμοστεί ποτέ. Αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια εξειδίκευσης και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), το οποίο παρουσίαζε πολλά κοινά στοιχεία

με το τωρινό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης κυρίως αναφορικά με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εκείνη η προσπάθεια του ΠΙ όμως αναιρέθηκε από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας μέσα από την έκδοση μίας σειράς νομοθετικών κειμένων (Σολομών, 1999).

Μόλις πρόσφατα εκφράστηκε από την πολιτεία μία ουσιαστική τάση αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε επίπεδο προθέσεων, τουλάχιστον, διαφάνηκε μία σημαντική αλλαγή στην αντίληψη της πολιτικής ηγεσίας ως προς την κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει να προσανατολιστεί η εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως μέσα από την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Με το άρθρο 32 του Νόμου 3848/2010 («Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» - ΦΕΚ 71, τ. Α'/19-05-2010) εφαρμόστηκε πιλοτικά ο θεσμός της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) την περίοδο 2010 – 2012 σε περίπου 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Σκοπός της ΑΕΕ ήταν η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης στα σχολεία που προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Πασιάς et al., 2015). Επίσης, ως σχετικά κείμενα με το άρθρο 32 του Ν. 3828/2010, αναφέρουμε και τα εξής: α) την αιτιολογική έκθεση του εν λόγω νόμου (Αιτιολογική Έκθεση, 2010) και την έκθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), αναφορικά με τη μεθοδολογία και τα ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης για την αυτοαξιολόγηση, (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012β), σχετικά με τα όσα αναφέρονται σε αυτές για το «Νέο Σχολείο», β) τη συνοδευτική εγκύκλιο που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας (Εγκύκλιος αριθμ. Γ1/37100/31-03-2010 με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας») και άλλα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας και του ΠΙ (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012α).

Όπως αναφέρει και ο Διαμαντής (2011), στο εν λόγω πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης διαφαίνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να υιοθετήσει και να σχεδιάσει την διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με βάση κριτήρια και δείκτες που βασίζονται κατά πολύ στους δείκτες αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν προταθεί το 2000 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2000), καθώς και σε ανάλογους δείκτες που έχουν προταθεί ή συσταθεί προς την Ελλάδα κατά καιρούς από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (OECD,

2009). Απώτερος στόχος ήταν η διασύνδεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα των υπολοίπων χωρών – μελών των οργανισμών αυτών (ΟΟΣΑ και ΕΕ).

Τονίζουμε, τέλος, ότι η άσκηση της νέας αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης χαρακτηρίστηκε από δύο τάσεις (Διαμαντής, 2011):

1. Μία τάση για την παραχώρηση διοικητικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, για να προωθηθεί η ανασυγκρότησή τους με τρόπο, όμως, πανομοιότυπο με αυτόν των επιχειρήσεων, κυρίως μέσω της αποκέντρωσης των διαδικασιών που αφορούν τη λήψη αποφάσεων διοικητικής και οικονομικής μορφής. Έτσι, η αυτοαξιολόγηση γίνεται στους εξής 5 τομείς: α) Μέσα και πόροι (υλικοτεχνική υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό κ.ά.), β) Διοίκηση της σχολικής μονάδας και αξιοποίηση μέσων και πόρων, γ) Κλίμα και σχέσεις του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού, δ) Εκπαιδευτικές διαδικασίες (ποσοστό στόχων του προγράμματος σπουδών που καλύφθηκε ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών, διαμόρφωση και ενημέρωση φακέλου μαθητή) και ε) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών ανά τμήμα, φύλο κ.ά.).
2. Μία τάση για κεντρικό έλεγχο σε θέματα που αφορούν στη διαμόρφωση και κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών στόχων και στην αξιολόγησή τους.

Από το σχολικό έτος 2013 – 2014, με την αριθμ. 30972/Γ1/15-03-2013 Υπουργική Απόφαση («Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»), η ΑΕΕ εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Αποτελέσματα από την εφαρμογή της ΑΕΕ στην Ελλάδα

Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, έπειτα από δεκαετίες απουσίας κάθε είδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτέλεσε την απαρχή για την ουσιαστική και γόνιμη συζήτηση στη βάση πραγματικών δεδομένων που προέκυψαν από την καθημερινή λειτουργία των σχολείων. Προκάλεσε μεν αντιπαραθέσεις και εντάσεις, κινητοποίησε δε ποικίλες δυνάμεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων εντός των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας μία σειρά παθογενειών που ενυπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες (Χαριλάου, 2016).

Παράλληλα, δόθηκε για πρώτη φορά η ευκαιρία να αποτυπωθεί με μετρήσιμα δεδομένα η πραγματική εικόνα της λειτουργίας κάθε σχολείου και να καταγραφούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του. Αυτό, άλλωστε, αποτελεί το πρώτο βήμα εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού κάθε οργανισμού, προκειμένου να σχεδιάσει το μέλλον του ή να αξιολογήσει την επίτευξη των στόχων του και εξέλειπε από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πιθανώς από κάθε επίπεδο της ιεραρχίας της. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εργαστούν ομαδικά στις διάφορες θεματικές της ΑΕΕ και να γνωρίσουν καλύτερα το περιβάλλον εργασίας τους, προωθώντας για επεξεργασία τις ελλείψεις και τα προβλήματα που διέγνωσαν είτε σε εσωτερικά θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας είτε σε εξωτερικά ζητήματα των διοικητικά ανώτερων αρχών κ.ο.κ. Ίσως ήταν η πρώτη φορά που ένα τόσο μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κινητοποιήθηκε, ώστε να διερευνήσει παραμέτρους της σχολικής ζωής που καλύπτουν ένα τόσο ευρύ φάσμα της λειτουργίας των σχολείων (Χαριλάου, 2016).

Όπως αναφέρει ο Χαριλάου (2016), η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δημιούργησε θετικό κλίμα εντός των σχολικών κοινοτήτων που επέλεξαν να συμμετάσχουν. Όμως, η γενικευμένη και υποχρεωτική εφαρμογή του θεσμού δεν απέφερε τα ίδια αποτελέσματα. Σε πολλές περιπτώσεις προκάλεσε μεγάλη ένταση και αντιπαραθέσεις που επιβάρυναν τα σχολεία, ενώ, γενικά μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς έντονοι φόβοι για τη σύνδεση του νέου θεσμού με απολύσεις, με τη μισθολογική τους ανέλιξη, με τη χειραγώγησή τους, με την αξιοκρατία της διαδικασίας κ.ά. Το όλο εγχείρημα δεν συνδέθηκε με την αναδιοργάνωση του σχολείου και δεν κατάφερε να προωθήσει στους εκπαιδευτικούς την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης και δεν τον έπεισε ότι μέσα από αυτήν, και πρωτίστως από την ανατροφοδότηση που του παρέχει, θα βελτιώσει τον εαυτό του και την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015).

Η ΑΕΕ υλοποιήθηκε με τέτοιον τρόπο ώστε δεν κατάφερε να συνδεθεί με την έμπρακτη αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου και τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Είχε περιορισμένο, αποσπασματικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα, και δεν ανέπτυξε κλίμα εμπιστοσύνης και κουλτούρα αυτοαξιολόγησης στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών (Κόσσυβας, 2014, όπ. αναφ. στο Φερεντίνος, 2016).

Τα βασικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ (ερωτηματολόγια ανοιχτού και κλειστού τύπου εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων,

εκθέσεις σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων) που καταγράφηκαν, μεταξύ άλλων, είναι τα ακόλουθα (Πασιάς et al., 2015):

- Η ανάδειξη προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσής τους με ενεργό συμμετοχή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου.
- Η ενίσχυση της συμμετοχής, η ευαισθητοποίηση και η βελτίωση στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών - μαθητών - γονέων).
- Η αναγνώριση της αναγκαιότητας υλοποίησης των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων.
- Η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αίσθησης της ομαδικότητας, της συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- Η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση και την αναγνώριση της αναγκαιότητας ανάπτυξης ενδοσχολικών πρακτικών για αυτομόρφωση.
- Η αυτοαξιολόγηση του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού, όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και ο προσωπικός αναστοχασμός.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στα αποτελέσματα της ΑΕΕ σε τρεις συγκεκριμένες περιπτώσεις μελέτης:

1. Στην εργασία του ο Χαριλάου (2016), αναφέρει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής. Ο Σύλλογος Διδασκόντων του εν λόγω σχολείου αποφάσισε να επικαιροποιήσει και να εφαρμόσει τον κανονισμό λειτουργίας του, βάσει των πορισμάτων που προέκυψαν από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους, κάτι που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι το σχολείο μπορεί να αυτονομηθεί σε έναν βαθμό μέσα από την αυτοαξιολόγηση και να ορίσει μόνο του το πλαίσιο λειτουργίας του εντός ασφαλώς του γενικού πλαισίου που οριοθετείται από την ισχύουσα νομοθεσία.
2. Το βασικό αντικείμενο των Πασιάς et al. (2015), ήταν η αξιολόγηση από ομοτέχνους στα ΠΠΣ κατά το σχολικό έτος 2013-2014, η οποία εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο της ΑΕΕ και έπειτα από πρωτοβουλία της ΔΕΠΠΣ και αφορούσε στην

παρατήρηση της διδασκαλίας. Η διαδικασία περιελάμβανε τη δημιουργία ομάδων αλληλοπαρατήρησης (2 ή 3 ατόμων), στις οποίες αξιολογούμενοι και αξιολογητές εναλλάσσονταν στους ρόλους αυτούς. Οι αξιολογήσεις περιελάμβαναν μία προδιδασκτική συνάντηση της ομάδας αλληλοπαρατήρησης, την παρατήρηση της διδασκαλίας, τη συμπλήρωση κατάλληλου εντύπου και, τελικά, μία μεταδιδασκτική συνάντηση για την επεξεργασία των πορισμάτων από τη διδασκαλία και την παροχή ανατροφοδότησης προς τα μέλη της ομάδας. Τα σημαντικότερα ευρήματά της εν λόγω έρευνας, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, ήταν ότι η αξιολόγηση από ομοτέχνους α) βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, γ) ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, δ) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ε) περιορίζει την ιδιωτικότητα και την απομόνωση των εκπαιδευτικών, στ) βοηθά στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης».

3. Η Σιαβίκη (2016) διερεύνησε τις απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία εσωτερικής αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Παρακάτω παραθέτουμε τα ευρήματα εκείνα της συγκεκριμένης έρευνας, τα οποία ενισχύουν την άποψη ότι το σχολείο διαθέτει τις δυνατότητες να αυτονομηθεί, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο για τον σκοπό αυτό την αυτοαξιολόγησή του:

- Οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι αξιολογήθηκαν ως επαρκείς, ενώ ως ανεπαρκής αξιολογήθηκε η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Επισημαίνεται, επίσης, και η ανεπάρκεια της παροχής οικονομικών πόρων από την πολιτεία (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).
- Η στελέχωση των σχολικών μονάδων κρίνεται ως επαρκής ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και ανεπαρκής αναφορικά με το διοικητικό, βοηθητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό.
- Το 63,8% των σχολικών μονάδων του δείγματος υιοθετεί διαφορετικές διδακτικές και αξιολογικές μεθόδους, γεγονός το οποίο συνδέεται, χωρίς αμφιβολία, με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία, γιατί σχετίζεται με έναν τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος προσφέρεται για υψηλού βαθμού

αυτονόμηση της σχολικής μονάδας (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016. Κιρκιλανίδου, 2012, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).

- Το σχολείο, μέσω της αυτοαξιολόγησης προσφέρει πληροφορίες προς τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, αναφορικά με τα ισχύοντα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του και, με την έννοια αυτή, ενισχύεται η εξωστρέφειά του (ΙΕΠ, 2010-2012. Κιρκιλανίδου, 2012. McNamara & O' Hara, 2008, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).
- Περίπου το 70% των σχολείων του δείγματος υλοποιούν καινοτομίες, όπως είναι π.χ. τα υποστηρικτικά προγράμματα, αλλά και σχέδια δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, τα πορίσματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν αξιοποιούνται δεόντως στα σχέδια δράσης για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ, από την άλλη πλευρά, η έλλειψη των αναγκαίων οικονομικών πόρων, του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της σύγχρονης τεχνογνωσίας δυσχεραίνει σημαντικά την υλοποίηση των συγκεκριμένων σχεδίων (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016. Κιρκιλανίδου, 2012).
- Ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων Διευθυντών (περίπου το 60%) θεωρεί πως η υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, που αναφέρεται ειδικά στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (αυτοαξιολόγηση), δεν συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της (Σιαβίκη, 2016). Αυτό μπορεί να συσχετιστεί με την ελληνική νομοθετική πραγματικότητα, την οποία χαρακτηρίζει η πολυνομία, η ανεπάρκεια ή απουσία νόμων, η αναποτελεσματική ή και λανθασμένη μίξη νόμων με αντικρουόμενες διατάξεις κ.ά. Όλα αυτά τροφοδοτούν τη γραφειοκρατία και δυσκολεύουν την εφαρμογή των διατάξεων από κάθε δημόσιο φορέα, ενώ, αναφορικά με τις σχολικές μονάδες, απαιτούνται σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις και απλουστεύσεις, προκειμένου να ενισχυθεί η όποια προσπάθεια αυτονόμησής τους (Γιάνναρου, 2014).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη σχετική παιδαγωγική θεωρία, χωρίς αμφιβολία, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την υλοποίηση των στόχων του στρατηγικού σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας, όπως άλλωστε και κάθε οργανισμού. Μέσω της αυτοαξιολόγησης αρχικά προκύπτουν πορίσματα για την πραγματική κατάσταση του οργανισμού, αλλά και ακολούθως μπορεί να μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του οργανισμού και να αποτιμηθεί η συνολική πορεία του στον χρόνο, ώστε να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η συνολική του λειτουργία, να αξιοποιηθεί με τον βέλτιστο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό του και να προωθηθεί και να αξιοποιηθεί η καινοτομία.

Πλην όμως, οι διαπιστώσεις και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας δεν αρκούν από μόνα τους για να μετατραπεί αυτή σε έναν οργανισμό που μαθαίνει ή σε ένα αυτόνομο σχολείο. Η αυτοαξιολόγηση, λοιπόν, προϋποθέτει συνδυασμό και άλλου τύπου παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες θα διαμορφώσουν κουλτούρα παιδαγωγικών στόχων και αξιολόγησης στο σχολείο και θα του δώσουν τον απαραίτητο βαθμό ελευθερίας, αλλά και την υποστήριξη προκειμένου να πραγματοποιηθεί το όραμα της δημιουργίας ενός αυτόνομου παιδαγωγικού θεσμού. Όλα αυτά θα πρέπει να υλοποιηθούν σταδιακά, με συγκεκριμένο, επεξεργασμένο και προ-συνεννοημένο σχέδιο, ώστε να διασφαλιστεί η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως των εκπαιδευτικών.

Αποτελεί, επίσης, πρώτη ανάγκη η κάλυψη των ελλείψεων σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους τόσο αριθμητικά όσο και ποιοτικά μέσα από την επαρκή επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και διοικητική εκπαίδευση και επιμόρφωση τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των στελεχών εκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί κοινή πεποίθηση των ειδικών και των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και που τα τελευταία χρόνια, λόγω και της δεινής οικονομικής συγκυρίας, έχει συντελέσει αρνητικά στη διαμόρφωση συνθηκών παροχής ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Παράλληλα, και για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, επιβάλλεται η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία, η οποία εμπιστοσύνη έχει δεχθεί πλήγματα τα τελευταία χρόνια, κυρίως από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, θα συμβάλει στη διασφάλιση συνθηκών που θα διευκολύνουν ώστε

οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν και να ταχθούν μαζί με όλους τους υπόλοιπους φορείς υπέρ ενός μακροπρόθεσμου οράματος για την εκπαίδευση στη χώρα μας. Αυτό, ασφαλώς, προϋποθέτει υιοθέτηση κεντρικής και σταθερής πολιτικής για την ενίσχυση και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και του κύρους του, δεδομένου ότι αυτός θα αποτελέσει τη βάση κάθε προσπάθειας μετατροπής του σχολείου σε αυτοτελή οργανισμό. Επιπλέον, πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξασφαλιστεί και η συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι που δεν επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στο διάστημα σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Ακολούθως, θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση, τα σχολεία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να υιοθετήσουν βέλτιστες πρακτικές από την εγχώρια και τη διεθνή εμπειρία, μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και διάχυσης της τεχνογνωσίας και των εμπειριών που αποκομίζονται από την εφαρμογή ποικίλων καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε κάθε σχολείο, λοιπόν, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό, πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να αυτονομηθεί ως προς την υιοθέτηση τέτοιων βέλτιστων παραδειγμάτων, τα οποία μπορεί ασφαλώς να υιοθετεί, αφού πρωτίστως τα προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες και δυνατότητες, αλλά και στα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας. Άλλωστε, οι πολύπλοκες πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις παγκοσμίως δημιουργούν την απαίτηση για ένα σχολείο με ανοιχτούς ορίζοντες, που μπορεί να εκτιμήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και τις ανάγκες που έχει, και που ασφαλώς μπορεί να σχεδιάσει το μέλλον του και να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας του, σε σχέση με το είδος των συνεργασιών που συνάπτει, με κύριο γνώμονα την παροχή πιο ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου προς τους μαθητές του.

Επίσης, το σχολείο επιβάλλεται να αυτονομηθεί οργανωτικά και ως προς το είδος της συνεργασίας που μπορεί να αναπτύξει με διάφορους φορείς, τοπικούς και όχι μόνο, όπως για παράδειγμα τους Ο.Τ.Α. (Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης), τις Μ.Κ.Ο. (Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις), την τοπική αγορά εργασίας (εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων τοπικών επιχειρήσεων από τα σχολεία), τα Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την εκκλησία κ.ά. Το πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί ένα σχολείο να συνεργαστεί με τέτοιους φορείς αλλά και το είδος της συνεργασίας, όπως π.χ. διάφορες δράσεις πολιτιστικού περιεχομένου, εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές, προμήθεια υλικών, δωρεές, χορηγίες, ή ακόμη και χρηματοδοτήσεις, βαθμός γονεϊκής εμπλοκής κ.λπ., μπορεί να καθοριστεί με ευέλικτο τρόπο ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη

και να μην αποτελεί μία κολοσσιαία γραφειοκρατική διαδικασία, όπου εμπλέκονται, εκτός από το ίδιο το σχολείο, οι κατά περίπτωση διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι περιφερειακές διευθύνσεις ή ακόμη και το υπουργείο.

Επίσης, θα ήταν στη θετική κατεύθυνση η προσπάθεια, τα σχολεία να υιοθετήσουν τάσεις δημιουργικής εσωστρέφειας και να φτάσουν στο σημείο να συναγωνίζονται μεταξύ τους, από άποψη οργανωτική και εκπαιδευτική, προκειμένου να διεκδικήσουν διευρυμένες συμφωνίες και συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς. Ωστόσο, αυτό οφείλει να επισυμβεί με τη σοβαρή επιφύλαξη ότι οι πρακτικές αυτές, που ανήκουν καθαρά στον ιδιωτικό τομέα, οφείλουν να διεξάγονται με ιδιαίτερη παιδαγωγική και κοινωνική σύνεση και με προσανατολισμούς που θα εξυπηρετούν πρωτίστως τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου.

Προκειμένου να καταστεί η σχολική μονάδα ένας οργανισμός που έχει αυτογνωσία, δημιουργικότητα και ευελιξία, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να οικοδομεί τη γνώση με τους μαθητές, να επεξεργάζεται επαρκώς ή ακόμη και να αμφισβητεί τη διδακτική του πρακτική, να γίνεται συνερευνητής, καινοτόμος και μεταρρυθμιστής και να συνεργάζεται με τους γονείς και την τοπική κοινωνία και τους συναδέλφους του, για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού, ενεργού πολίτη του μέλλοντος (Φερεντίνος, 2016).

Σε κάθε προσπάθεια αυτονόμησης του σχολείου, ο στόχος πάντα θα πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης και της αξιολόγησης, με απώτερο σκοπό την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Εξάλλου, δεν χρειάζεται να τονιστεί ότι στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου θα πρέπει πάντα να βρίσκεται ο μαθητής με τις ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αιτιολογική Έκθεση (2010). *Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Ανασύρθηκε στις 24 Απριλίου 2016, από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/A-ANAPEDIA-EIS01.pdf>
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης

- της σχολικής μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Γιάνναρου, Α. (2014, Ιούνιος 15). Πολυνομία, ο αόρατος εχθρός της χώρας. *Η Καθημερινή*. Ανασύρθηκε στις 7 Ιουνίου 2016, από <http://www.kathimerini.gr/771797/article/epikairothta/ellada/polynomia-o-aoratos-ex8ros-ths-xwras>.
- Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, 117, 39-60.
- Δεληγιάννη, Ε. Ε. (2016). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και τα όρια της γονεϊκής εμπλοκής. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 70-78.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*. Brussels: Directorate – General for Education and Culture.
- Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 9, 1-4.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang, G. Chen, J. Yang, & A. Boswell (Eds.), *Reshaping learning, new frontiers of education research* (pp. 71-88). London: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.
- Μπουραντάς, Γ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- OECD (2009). *OECD economic surveys: Greece (Vol. 15)*. Paris: OECD Publishing.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές: Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, (Τόμος Β, σσ. 41-51). Αθήνα: Διάδραση.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- PISAINFOCUS (2011). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών*; Ανασύρθηκε στις 2 Απριλίου 2016, από http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_9.pdf

- Σιαβίκη, Α. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας για την εφαρμοσμένη Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Σαββίδης, Γ. (2014). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*, (τ. ΙΙ., σσ. 273-339). Αθήνα: Ίων.
- Σολομών Ι. (επιμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Π.Ι.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Φερεντίνος, Σ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 63-69.
- Χαριλάου, Ν. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 134-145.

THE ROLE OF SELF-EVALUATION IN SCHOOL AUTONOMY PROCESS

Vassilios Boziaris & Charalambos Konstantinou
University of Ioannina

Abstract: This article seeks to cover the authoring activity that occurred in Greece after the recent implementation of the educational work evaluation. The findings in the scientific literature are yet poor, obviously due to the short time interval elapsed since the implementation of educational work evaluation in our country. However, a number of useful findings emerge from the literature review. These findings are gathered in this article having as a central reference point the question: how to achieve school autonomy, using self-assessment as the basic tool to that end.

Keywords: *Evaluation of educational work, learning organization, school autonomy, self-assessment.*

Address: Vassilios Boziaris, Zagoriou 1, 45445 Ioannina. Tel.: 6939250702. E-mail: vboziari@yahoo.gr