



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Αυτοαξιολόγηση δομών προσχολικής αγωγής. Πειραματική εφαρμογή υβριδικού  
μοντέλου στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξειδίου**

της

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑΣ ΧΡΙΣΤΟΦΗ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Νίκα

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 2019

Η Δηλούσα: Κωνσταντίνα Χριστοφή

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης σε δομή προσχολικής αγωγής μέσω της πειραματικής εφαρμογής ενός υβριδικού μοντέλου στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξειδίου. Για το σκοπό αυτό, γίνεται μια προσπάθεια εννοιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης και της διοίκησης ολικής ποιότητας, με εστίαση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Γίνεται αναφορά στα είδη και τις μορφές που μπορεί αυτή να λάβει, στις παραμέτρους που την καθορίζουν, στα μοντέλα και στη μεθοδολογία εφαρμογής της, με έμφαση στα εργαλεία, τα κριτήρια, τα στάδια και τη διαδικασία που αυτή ακολουθεί. Επιχειρείται παράλληλα η αποτύπωση της διάστασης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση γενικότερα όσον αφορά την εφαρμογή της σε διεθνές επίπεδο και στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται επίσης ο σκοπός και η λειτουργία της προσχολικής αγωγής, η διαμόρφωση αυτής στην Ελλάδα και εκτός, η σημασία της και η εφαρμογή της αξιολόγησης στις δομές προσχολικής αγωγής μέσα από σχετικά παραδείγματα. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξειδίου μέσω της εφαρμογής ενός πειραματικού υβριδικού μοντέλου συμμετοχικής αξιολόγησης, το οποίο προέκυψε από το συνδυασμό τριών διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή. Στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων από την εφαρμογή αυτή και συγκεκριμένα, η διαπίστωση της καταλληλότητας, της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης διαδικασίας καθώς και των σχετικών δεικτών και τομέων για την αξιολόγηση του παρεχόμενου και για τη βελτίωση της ποιότητάς του.

## **ABSTRACT**

This paper attempts to investigate the implementation of self-evaluation processes in a pre-school structure through the experimental implementation of a hybrid model at the Galaxidi Early Childhood Centre. To this end, an effort is made to conceptualize quality in education, focusing on educational evaluation. Reference is made to the types and forms of evaluation, its parameters, to the models and methodology of implementation focusing on the tools, the criteria, the stages and the processes. Moreover, there is an effort to present the dimension of evaluation in education in general as regards its application at international level and in Greece. Reference is also made to the purpose and function of pre-school education, in Greece and abroad, to its importance as well as to the implementation of evaluation processes in pre-school education structures presenting relevant examples. The second part of the paper includes the experimental research that took place at the Galaxidi Early Childhood Centre through the application of a hybrid model of participatory self-evaluation, which resulted from the combination of three different preschool education self-evaluation models. The aim of the research is to draw conclusions from this application and more specifically to determine the suitability, usefulness and effectiveness of the proposed procedure, as well as of the relevant indicators and areas for the evaluation of the services provided and for quality improvement.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

---

### Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>10</b>
<b>Κεφάλαιο 1 Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση .....</b>	<b>12</b>
1.1 Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση .....	12
1.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση: έννοια, είδη και μορφές.....	17
1.3 Μοντέλα αξιολόγησης.....	23
1.4 Παράμετροι, μεθοδολογία και εργαλεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	28
1.5 Παράγοντες διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	29
1.6 Μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	41
1.7 Η αξιολόγηση διεθνώς .....	48
1.8 Παραδείγματα εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	56
<b>Κεφάλαιο 2 Προσχολική αγωγή.....</b>	<b>59</b>
2.1 Τι είναι η Προσχολική Αγωγή, οι στόχοι και η λειτουργία της.....	59
2.2 Η προσχολική αγωγή διεθνώς .....	61
2.3 Η προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα.....	67
2.4 Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή .....	71
<b>Κεφάλαιο 3 Ερευνητικό μέρος .....</b>	<b>84</b>
3.1 Έρευνα.....	84
3.1.1 Το περιβάλλον της έρευνας.....	88
3.1.2 Η διαδικασία της έρευνας .....	88
<b>Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα.....</b>	<b>94</b>
4.1 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων.....	94

4.2 Σχέδιο δράσης :Ανάπτυξη προγράμματος project με θέμα την εκμάθηση αγγλικών εννοιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	111
4.3 Στάσεις των εμπλεκόμενων σχετικά με την πειραματική εφαρμογή του μοντέλου με βάση τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	113
<b>Κεφάλαιο 5 Συμπεράσματα - προτάσεις.....</b>	<b>115</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>117</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>122</b>
Μοντέλο Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας στην προσχολική εκπαίδευση (ΑΕΕ) στην Ελλάδα.....	122
Μοντέλο Αυτοαξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση στην Κροατία.....	124
Εργαλεία αυτοαξιολόγησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας Αυστραλία.....	127
Υβριδικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης δομών προσχολικής αγωγής.....	131
Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης για το προσωπικό.....	133

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Ποσοστά συμμετοχής για παιδιά κάτω των τριών σε κεντρικά παρεχόμενη ΠΑΦ .....	69
Γράφημα 2: Πλάνο για αυτοαξιολόγηση δομής προσχολικής αγωγής.....	76
Γράφημα 3: Action plan- preschool centre.....	77
Γράφημα 4: Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.....	77
Γράφημα 5: Διαδικασία αξιολόγησης δομής προσχολικής αγωγής.....	81



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση εντείνεται όλο και περισσότερο η προσπάθεια για τη διασφάλιση της ποιότητάς της με στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό είναι αποτέλεσμα των γρήγορων εξελίξεων και ρυθμών οι οποίοι αναπόφευκτα επηρεάζουν και την εκπαίδευση απαιτώντας τον εκσυγχρονισμό και επαναπροσδιορισμό της. Ως απάντηση σε αυτή την ανάγκη προτάσσεται η αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος τομέας ίσως είναι πιο ευαίσθητος και δύσκολος ως προς την προσέγγισή του από ό,τι άλλοι τομείς. Παραταύτα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα που έχει πάρει πολλές διαστάσεις και μορφές μιας και εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες με ποικίλους τρόπους.

Η προαναφερθείσα διαδικασία της αξιολόγησης και συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μια πρόκληση μιας και το σχολείο καλείται αρχικά να «γνωρίσει» τον εαυτό του και τις αδυναμίες του με σκοπό τη αλλαγή και βελτίωση. Στο πλαίσιο αυτό, καλείται να ιεραρχήσει τις ανάγκες του και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που εντοπίζονται από τη διαδικασία της διερεύνησης προτείνοντας και εφαρμόζοντας λύσεις. Η πρωτοτυπία στη διαδικασία και ίσως και το πιο ενδιαφέρον μέρος είναι ότι το σχολείο από μόνο του βρίσκει τρόπους και μέσα για να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που το αφορούν μιας και είναι ο καλύτερος γνώστης της κατάστασής του. Ως εκ τούτου το σχολείο παρουσιάζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός που έχει τη δική του πορεία, μαθαίνει, εξελίσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής σε Παιδικό Σταθμό του Γαλαξειδίου. Η επιλογή του μοντέλου αυτοαξιολόγησης προέκυψε μετά από συγκερασμό τριών διαφορετικών μοντέλων αυτοαξιολόγησης από τρεις χώρες (Ελλάδα, Κροατία και Αυστραλία) με στόχο να προσαρμοστεί στα δεδομένα της προσχολικής αγωγής και στους Παιδικούς Σταθμούς της χώρας μας. Η πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης επιτελέστηκε μέσω μιας συμμετοχικής προσέγγισης με τη συναίνεση και την προθυμία για συνεργασία όλου του προσωπικού που συνθέτει τη συγκεκριμένη δομή προσχολικής αγωγής.

Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο θα μπορούσε το προτεινόμενο «υβριδικό» μοντέλο αυτοαξιολόγησης δομών προσχολικής αγωγής να λειτουργήσει, να φανεί χρήσιμο και ωφέλιμο δίνοντας στοιχεία και αποτελέσματα αξιοποιήσιμα τόσο για τη συγκεκριμένη δομή στην οποία εφαρμόστηκε πειραματικά στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνακόλουθα έχουν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι δυνατότητες εφαρμογής ενός υβριδικού μοντέλου αυτοαξιολόγησης σε δομή προσχολικής αγωγής;
2. Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες μιας τέτοιας εφαρμογής;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής;

Για την θεωρητική θεμελίωση της πειραματικής εφαρμογής επιχειρείται στο πρώτο μέρος της εργασίας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την έννοια και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και στη σύνδεσή της με την έννοια της ποιότητας γενικότερα. Γίνεται αναφορά στις μορφές, τις μεθόδους και τα εργαλεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με εστίαση στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας ενώ επίσης αναλύονται συγκεκριμένα μοντέλα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, οι παράμετροι, η μεθοδολογία και τα εργαλεία τα οποία συνδράμουν στην εφαρμογή τους.

Σε ξεχωριστή ενότητα της εργασίας, γίνεται προσπάθεια για αποτύπωση της πορείας, της κατάστασης και των εφαρμογών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο ενώ παρέχονται επιλεκτικά παραδείγματα εφαρμογής της στην προσχολική αγωγή.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πειραματικής εφαρμογής σε δύο επίπεδα: 1. αποτυπώνεται η εικόνα της συγκεκριμένης δομής προσχολικής αγωγής, όπως προέκυψε από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, και παρουσιάζεται το σχέδιο δράσης που προτάθηκε και εφαρμόστηκε για τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου, και 2. περιγράφεται το αποτέλεσμα της εφαρμογής όσον αφορά την ικανοποίηση, τις στάσεις και απόψεις των εμπλεκομένων, όπως προέκυψε από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν για τον σκοπό αυτό. Η εργασία καταλήγει σε γενικά συμπεράσματα σχετικά με τη δυνατότητα και τη χρησιμότητα της

εφαρμογής του προτεινόμενου «υβριδικού» μοντέλου σε δομές της προσχολικής αγωγής καθώς και σχετικά με τις προϋποθέσεις μιας τέτοιας εφαρμογής.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση**

## **1.1 Ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η ποιότητα έχει δύο έννοιες την απόλυτη και τη σχετική. Στην καθημερινότητά μας χρησιμοποιούμε τον όρο ποιότητα με την απόλυτη έννοια, θέτοντάς την ως κριτήριο που αποτελεί στάδιο με στόχο την τελειότητα. Όμως δεν ισχύει το ίδιο και στην εκπαίδευση καθώς είναι δύσκολο να αποδώσουμε την απόλυτη αυτή σχέση σε μια τέτοια διαδικασία όπως αυτή της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012). Πολλοί ερευνητές εκτιμούν πως είναι δύσκολο να αποδοθεί η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση γιατί εξαρτάται από πολλούς συντελεστές που την καθορίζουν όπως είναι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο κινείται, οι στόχοι και οι σκοποί, ο χρόνος που επιτελείται. Όλα αυτά είναι στοιχεία που διαμορφώνουν τις διαφορετικές όψεις της ποιότητας. Από τη μια μεριά έχουμε την ποιότητα ως προς το παραγόμενο προϊόν και από την άλλη ως ένα προϊόν που εξυπηρετεί τις ανάγκες των χρηστών του. Η θέση που κυριαρχεί για την εκπαίδευση τη θέλει ως μια θεώρηση που επικεντρώνεται στον άνθρωπο και τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει. Σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζεται ο άνθρωπος ως ολότητα και η εκπαίδευση έρχεται να την προσεγγίσει ως μέσο διάπλασης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Επομένως, μπορούμε να δώσουμε δυο διαστάσεις στην έννοια της ποιότητας. Έχει να κάνει αφενός με τους στόχους, τα κριτήρια που τίθενται κάθε φορά και αφετέρου με το βαθμό της ικανοποίησης που αισθάνεται το άτομο που γίνεται αποδέκτης του αποτελέσματος και της υπηρεσίας που έλαβε (Θεοφιλίδης, 2012).

Σχετικά με την εκπαίδευση θα λέγαμε ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα του έργου που παρέχεται στα σχολεία. Αυτό αποδεικνύεται από τις κινήσεις νομοθετικού περιεχομένου που στοχεύουν στην εισαγωγή και εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερα σημαντική στην εξέλιξη αυτή ήταν η συμβολή του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1996-1999) με επικεφαλής τον Ιωσήφ Σολομών που τοποθέτησε το θέμα ως μείζον. Στο προαναφερόμενο Τμήμα προχώρησαν στη θέσπιση νομικού πλαισίου αφουγκραζόμενοι τις τάσεις στην Ευρώπη που ήθελαν τη συνεργασία των χωρών στον τομέα της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, την τάση προς την αξιολόγηση και τα

οφέλη που αυτή παρέχει με σκοπό τη λήψη μέτρων προς αυτή την κατεύθυνση (Μπαγάκης, 2001).

Όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε σχολική μονάδα, συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς και την κατάρτιση που αυτοί έχουν ενώ ταυτόχρονα αντανακλά την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Μολονότι υπάρχουν συμπεράσματα από τα μετρήσιμα στοιχεία που έχουμε από τα σχολεία (όπως τα τυπικά αποκτηθέντα προσόντα, οι ποσοτικοί αριθμοί των εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα εφόδια που αποκτούν οι μαθητές προς χρήση στη ζωή τους) και αποτελούν θέματα προς συζήτηση σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, δε φαίνεται να γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσής τους άμεσα με τους παράγοντες που επηρεάζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία. Σχετίζεται μάλιστα με πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων και ο έλεγχος των εισροών και εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα για παράδειγμα, ο μαθητής λαμβάνει το αποτέλεσμα της παρεχόμενης ποιότητας χωρίς όμως στην όλη διαδικασία το σχολείο να είναι σε θέση να επέμβει ως προς τους μαθητές που θα εισέρχονται σε αυτό ούτε και είναι δυνατόν να πετύχει ένα κοινό αποτέλεσμα για όλους αυτούς. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι δε μιλάμε για απόλυτο έλεγχο των εισροών και εκροών μιας σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προκαθοριστούν τα δεδομένα και τα αποτελέσματα (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση έχουν γίνει αρκετές προτάσεις για πιο συστηματική δράση προς αυτή την κατεύθυνση. Το πεδίο αυτό της δράσης έχει να κάνει με την ανάλυση των παραγόντων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, με τον έλεγχο ώστε οι μέθοδοι αυτές να είναι εύκολες στην εφαρμογή τους, αποδοτικές και κατανοητές, και όχι απλά να αποδίδουν ένα ποθητό αποτέλεσμα με σκοπό τη δημιουργία καινούριας γνώσης (Mac Beath et al., 2005).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν δοθεί οδηγίες σχετικές με την ποιότητα, και για τη βελτίωσή της στις επιμέρους χώρες, οι οποίες σύμφωνα με τα στοιχεία που μας παρέχονται από το Δίκτυο Ευρυδίκη (2014) απαιτούν τις εξής αλλαγές:

- επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση των δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών
- αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης με την πρόσβαση σε ποικιλία εκπαιδευτικών κατευθύνσεων
- επίβλεψη και η αξιολόγηση των προσφερόμενων υπηρεσιών για τη διασφάλιση της υλοποίησης όλων των προσυμφωνηθέντων προϋποθέσεων.

Καθώς φαίνεται η Ευρώπη στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση της διατήρησης και αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και αυτό επιδιώκει από τα κράτη – μέλη της. Το 2001 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, υπήρξε από την Ε.Ε. μια συντονισμένη προσπάθεια με την ανάδειξη 16 δεικτών σχετικών με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στα πλαίσια της Ε.Ε. (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Οι δείκτες της Ε.Ε. και έχουν να κάνουν με τις εξής τέσσερις κατηγορίες:

A) Επιδόσεις των μαθητών στα παρακάτω:

1. Μαθηματικά, 2. Αναγνωστικές ικανότητες, 3. Θετικές επιστήμες, 4. Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) 5. Ξένες γλώσσες, 6. Ικανότητα του μανθάνειν, 7. Αγωγή του πολίτη.

B) Επιτυχία και μετάβαση

8. Εγκατάλειψη του σχολείου, 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 10. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γ) Παρακολούθηση της σχολικής Εκπαίδευσης

11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης, 12. Συμμετοχή των γονέων.

Δ) Πόροι και δομές

13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, 14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή, 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Ένα άλλο μεγάλο ζήτημα είναι το πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο ερώτημα αυτό προσπάθησε να απαντήσει η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) με στόχο την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων αποτελεσμάτων.

Κατά τα πρότυπα της ΔΟΠ, η ποιότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας όπου τίθενται τα κριτήρια και οι στόχοι από τους συμμετέχοντες σε αυτή. Κατά τον Θεοφιλίδη (2012), δεν αποτελεί μια προδιαγεγραμμένη διαδρομή την οποία πρέπει να ακολουθήσουμε για να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ως μέθοδος διασφάλισης ποιότητας, η ΔΟΠ στοχεύει στην ικανοποίηση του αποδέκτη των υπηρεσιών με την κάλυψη των αναγκών του την κατάλληλη χρονική στιγμή. Η τεχνική αυτή μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την οργάνωση και διοίκηση ενός οργανισμού, μιας δομής και εν προκειμένω ενός σχολείου. Αυτός ο τρόπος διοίκησης είναι συμμετοχικός και δεν μπορεί να εξαναγκαστεί κάποιος για να τον ακολουθήσει. Αντιθέτως πρέπει να γίνουν τα μέλη μέρος αυτής της λογικής, με τον επικεφαλής-ηγέτη να αναλαμβάνει ως καθοδηγητής το συντονισμό και την παρακολούθηση της λειτουργίας αυτής. Στην πράξη η ΔΟΠ στηρίζεται στην επιτέλεση μικρών και συνεχόμενων αλλαγών και βελτιωτικών δράσεων που στοχεύουν στην κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών (Θεοφιλίδης, 2012).

Σημαντική διάσταση στο πλαίσιο της ΔΟΠ είναι αυτή του αυτοελέγχου, καθώς ο κάθε εργαζόμενος είναι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα που παράγει. Αυτό όμως προϋποθέτει την πλήρη ενημέρωση του προσωπικού από τη διοίκηση ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί, και επομένως μια πρόσφορη επικοινωνία μεταξύ διοίκησης και προσωπικού. Το κάθε στέλεχος πρέπει να είναι ενήμερο για την απόδοσή του μέσω συγκεκριμένων δεικτών και να έχει την ευθύνη, τα μέσα και την αρμοδιότητα για επαναπροσδιορισμό σε περίπτωση που αυτός ή κάποιος άλλος παρεκκλίνει από τους προκαθορισμένους στόχους.

Τη σημασία της διοίκησης επιβεβαιώνουν έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες αυτή ευθύνεται κατά το 80% για χρόνια προβλήματα στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού και μόλις κατά 20% το προσωπικό. Είναι κάτι που φανερώνει τη σημασία και τη δύναμη της διοίκησης καθώς αυτή έχει αντίκτυπο “επί του συστήματος” ενώ οι εργαζόμενοι “μέσα” σε αυτό. Συνεπώς, η διοίκηση ακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης για τους εργαζόμενους αλλά και με την εξασφάλιση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μπορεί να επιδράσει στη διασφάλιση και την αναβάθμιση της ποιότητας. Η προσέγγιση της ΔΟΠ συμβάλλει στη διαδικασία αυτή του ελέγχου ποιότητας απαντώντας στις εξής ερωτήσεις: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του προϊόντος που πρέπει να ελέγχουν; Πώς θα γίνει ο έλεγχος, μέσω ποιών μεταβλητών; Πότε θα πραγματοποιείται ο έλεγχος, σε ποιο στάδιο; και πού θα πραγματοποιείται εντός ή εκτός της επιχείρησης (Λογοθέτης, 2007).

Στην περίπτωση της εφαρμογής της ΔΟΠ στο χώρο της σχολικής δομής, όπου υπάρχει αναφορά σε προϊόν αντικαθίσταται με την παροχή υπηρεσίας και όπου αναφέρεται η επιχείρηση νοείται ο γενικότερος οργανισμός της δομής. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα μπορεί να συνδεθεί με τη ΔΟΠ δεδομένου ότι παρουσιάζουν κοινά σημεία. Δανειζόμενη αρχές από τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, η αξιολόγηση του σχολείου εστιάζει σε τρία βασικά βήματα: στη στόχευση μικρών επιτευγμάτων, στη δημιουργία πολιτικής που στοχεύει στη βελτίωση και στη συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη δημιουργία σχεδίων δράσεων.

Η διαδικασία αυτή στα πλαίσια της αξιολόγησης γίνεται πιο συγκεκριμένη και κινείται μέσα σε ερευνητικό πλαίσιο που στόχο έχει την ανάπτυξη βελτιωτικών σχεδίων αλλά και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων σε αυτά. Η προαναφερθείσα διαδικασία ακολουθεί μια σειρά σταδίων. Αρχικά εντοπίζεται ένα πρόβλημα που αφορά τη σχολική καθημερινότητα και στη συνέχεια γίνονται προσπάθειες βελτίωσης του προβλήματος, με ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή τη διαδικασία την καθολική και ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Μια τέτοια προσέγγιση τονώνει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού αλλά και ενισχύει την επιστημονική προσέγγιση των θεμάτων που αφορούν και απασχολούν την σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ εξαρτάται άμεσα από τις προθέσεις της διοίκησης και από την ύπαρξη μιας σειράς προϋποθέσεων:

1. τη συνεχή δέσμευση και συμμετοχή στη διοίκηση αναφορικά με την ποιότητα. Αυτό μπορεί να απαιτεί αλλαγές στην οργάνωση, λειτουργία, στη συμπεριφορά και την όλη κουλτούρα των εργαζομένων και οφείλει να γίνει μέσα από την παροχή κινήτρων ικανών να πείσουν τους συμμετέχοντες ότι αξίζει τον κόπο.
2. την εναρμόνιση των αξιών που εκφράζει το προσωπικό με την κουλτούρα που διακατέχει τη ΔΟΠ,
- 3 την ενεργή και συνεχή συμμετοχή του προσωπικού και
- 4 τη δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας (Λογοθέτης, 2007).



## 1.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση: έννοια, είδη και μορφές

Στην προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα μπορούσε να ειπωθεί πως είναι «η διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της» (Ηλίου, 1991, όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως κάθε αξιολόγηση πρέπει να εμπεριέχει: 1. τον ορισμό στόχων εξαρχής από την πλευρά του αξιολογητή για να μπορεί να γνωρίζει που στοχεύει και πού θέλει να φθάσει, 2. το αντικείμενο της αξιολόγησης, 3. το ποιος εκτελεί την αξιολόγηση και με ποιον τρόπο 4. τις συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμόζεται, το θεσμικό και το κοινωνικό πλαίσιο και 5. τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τη μεθοδολογία και τις τεχνικές στοιχεία που καθορίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της όλης διαδικασίας της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σε άλλον ορισμό όπως θέτει και παρουσιάζει ο Κασσωτάκης (1992, 2003 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), η εκπαιδευτική αξιολόγηση διεξάγεται ως μια αξιολογική διαδικασία για να διαπιστωθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα όλων εκείνων των στοιχείων που συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, των αποτελεσμάτων αυτής και των συσχετίσεων με το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Κοινά σημεία παρατηρούνται στις έννοιες της μέτρησης και της αξιολόγησης καθώς και οι δύο έννοιες αφορούν στη σύγκριση δεδομένων με βάση *κριτήρια* που απορρέουν από τους στόχους, αλλά στα πλαίσια της αξιολόγησης αναπτύσσονται διαδικασίες μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν άλλοι πιο διευρυμένοι στόχοι, όπως για παράδειγμα η βελτίωση της διδασκαλίας (Masters & Keeves, 1999 όπ. αναφ. στο Νίκα 2008).

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), οι παράμετροι της αξιολόγησης καθορίζουν τον τρόπο εφαρμογής αλλά και τη συνολική κατεύθυνση στην οποία κινείται αυτή. Ο σκοπός της αξιολόγησης, το περιεχόμενό της, ο φορέας που θα αναλάβει να την εκτελέσει, τα κριτήρια που τίθενται και η μεθοδολογία, τα εργαλεία και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν είναι παραδείγματα των παραμέτρων της αξιολόγησης.

Με βάση τα παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να έχει δυο μορφές: την εξωτερική και την εσωτερική. Αυτή η διάκριση βασίζεται στον φορέα που την επιτελεί και επιφορτίζεται με το συγκεκριμένο έργο. Στην εξωτερική αξιολόγηση, ο φορέας που επιτελεί το έργο είναι εξωτερικός, ένα ανώτερα διοικητικά άτομο ή ομάδα ατόμων που δεν σχετίζεται με την υπό εξέταση σχολική μονάδα αλλά την προσεγγίζουν για να την αξιολογήσουν ή να βοηθήσουν στην αξιολόγησή της, ενώ στην εσωτερική αξιολόγηση οι αξιολογητές ανήκουν στο εσωτερικό του οργανισμού και αποτελούν μέλη αυτού (Mertens, 2009).

Βασικός σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η συλλογή στοιχείων που θα φανούν χρήσιμα σε ευρύτερο επίπεδο εκτός σχολείου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη (2015) η εξωτερική αξιολόγηση είναι ένας συνηθισμένος τρόπος διασφάλισης της ποιότητας στα σχολεία της Ευρώπης και συγκεκριμένα εφαρμόζεται σε 31 εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξέταση της παρεχόμενης ποιότητας ή/και των αποτελεσμάτων των μαθητών.

Ο τρόπος εφαρμογής της εξωτερικής αξιολόγησης διαφέρει σε κάθε χώρα και εξαρτάται από παράγοντες όπως τον βαθμό αποκέντρωσης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαφορές στον τρόπο άσκησης της εξωτερικής αξιολόγησης στην εκάστοτε χώρα έχουν να κάνουν με τη συχνότητα των αξιολογήσεων, την απόκτηση μιας γενικής εικόνας του σχολείου αλλά και των φάσεων της αξιολόγησης, τη συγκέντρωση και την επεξεργασία και ανάλυση των διαθέσιμων στοιχείων, το βαθμό συμμετοχής των εμπλεκόμενων και τέλος τις διεργασίες για την τελική έκθεση της αξιολόγησης (Ευρυδίκη, 2015).

Η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση στο σχολικό πλαίσιο και στόχος της, μεταξύ άλλων, είναι να ελεγχθεί το αν και σε ποιο βαθμό τηρείται η υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2011). Είναι μια διαδικασία ελέγχου η οποία έχει δεχθεί κριτική σε μεγάλο βαθμό μιας και υποστηρίζεται πως δημιουργεί έντονο άγχος στους αποδέκτες αυτής αλλά και ότι ο τρόπος λειτουργίας της δεν επιτρέπει να γνωρίζουν οι επιθεωρητές όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα και την ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας. Παραταύτα υπάρχουν και θετικά σημεία όπως είναι το γεγονός ότι οι επιθεωρητές λαμβάνουν ένα διαφορετικό ρόλο μιας και δεν εμπλέκονται στην όλη

διαδικασία, έχουν μια πιο καθαρή εικόνα μιας και παρακολουθούν την κατάσταση χωρίς να τη βιώνουν καθημερινά και επιπλέον έχουν γνώσεις και εξοικείωση από την αλληλεπίδρασή τους με διάφορα σχολεία (Μπαγάκης, 2001).

Στον αντίποδα της εξωτερικής αξιολόγησης όπως περιγράφηκε παραπάνω βρίσκεται εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης με ιεραρχικό τρόπο από ανώτερο σε κατώτερο βαθμολογικά εντός της σχολικής μονάδας ενώ μπορεί να λάβει και τη μορφή συλλογικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης όπου οι ίδιοι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεσή της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η μορφή αυτή της αξιολόγησης έχει στόχο κυρίως τη βελτίωση του σχολείου αλλά και τη διασφάλιση της ποιότητάς του. Αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή ιεραρχικής αξιολόγησης έχοντας στο επίκεντρο τα άτομα και τον έλεγχο αυτών σε σχέση με την τήρηση των νόμων. Θα μπορούσαμε να πούμε πως έρχεται να καλύψει τα κενά της εξωτερικής αξιολόγησης συμπληρώνοντάς την (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία με εμφανείς διαφορές από τα άλλα είδη αξιολόγησης, που προαναφέρθηκαν. Ο έλεγχος της ποιότητας στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου γίνεται από το ίδιο το ίδρυμα (MacBeath et al., 2005). Σε αυτή την περίπτωση, τη διαχείριση της αξιολόγησης την αναλαμβάνει το σχολείο και ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί που το συγκροτούν. Στην εν λόγω αξιολόγηση έχουμε τη συμμετοχή και εμπλοκή όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά, συνήθως, και άλλων παραγόντων που γνωρίζουν και αλληλεπιδρούν με τη σχολική μονάδα και αυτοί είναι οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι εμπλεκόμενοι (Σολομών, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε μια προσέγγιση της σχολικής μονάδας που διαφέρει από τις μέχρι τώρα προσεγγίσεις. Αυτό κατ' επέκταση συνεπάγεται πως η αξιολόγηση εκτελείται εκ των έσω, από άτομα που είναι γνώστες της κατάστασης και είναι σε θέση να την εκτιμήσουν και να προτείνουν λύσεις γι αυτήν. Αυτό που μπορούμε να προσδοκούμε από την αυτοαξιολόγηση είναι η τόνωση της δυναμικής που κατέχει το σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή αξιολόγησης, η ενδυνάμωση της σύνδεσης των ατόμων που αποτελούν τους συντελεστές της σχολικής μονάδας και την πλαισιώνουν, η αναβάθμιση και η ανάπτυξη των παιδαγωγικών μεθόδων και η βελτίωση των διδακτικών αποτελεσμάτων (Σολομών 1999).

Η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στη λογική πως τα σχολεία είναι ικανά να αντιλαμβάνονται την πορεία και εξέλιξη της ποιότητας που παρέχουν και μάλιστα είναι σε θέση να συζητούν γι' αυτό με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον όπως είναι άλλοι φορείς ή οι γονείς. Για την επίτευξη μιας διαδικασίας αξιολόγησης που θα αφήνει χώρο και θα δίνει λόγο και σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες, απαραίτητη είναι η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων και η συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, καθώς ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται ένα σχολείο δεν είναι μόνο τα αποτελέσματα που αυτό φέρει αλλά κύριο μέλημα είναι η εξέλιξη που αυτό παρουσιάζει (MacBeath et al., 2005).

Οι δείκτες ποιότητας στην πρόμη φάση είχαν κυρίως μορφή ποσοτικής μέτρησης σε σχέση με την αποδοτικότητα του σχολείου. Παραδείγματα των δεικτών αυτών είναι η απόδοση των μαθητών, ο βαθμός διαρροής μαθητών ή το κόστος που δαπανάται για την εκπαίδευση κάθε μαθητή (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος 2006 όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στην πορεία έγινε αντιληπτό πως την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου μοιράζονται πολλοί συντελεστές, οι οποίοι δεν αφορούν μόνο το σχολείο αλλά ένα σύνολο παραγόντων που δρουν είτε σε εθνικό είτε σε διεθνές επίπεδο (MacBeath 2001 όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση είναι διαδεδομένη και εφαρμόζεται συστηματικά σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Αυτή η μορφή μπορεί να ευδοκιμήσει σε περισσότερο αποκεντρωτικά συστήματα παρά σε συγκεντρωτικά όπως το ελληνικό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η άποψη του Μαυρογιώργου (όπως αναφέρεται στην Καπαχτσή, 2011), για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και το γενικότερο πλαίσιο που καθορίζεται από τις εξωγενείς συνθήκες και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να ευοδώσει κάτω από συγκεντρωτικά συστήματα και άκρως γραφειοκρατικές διαδικασίες. Η αυτοαξιολόγηση χρειάζεται ελευθερία για δράση του σχολείου, για λήψη πρωτοβουλιών σε σχέση με τη διαχείριση των οικονομικών, για επαγγελματική εξέλιξη και για την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων. Το ίδιο δείχνει να συμμερίζεται και ο Σολομών (1999) όταν αναφέρει πως η αυτοαξιολόγηση ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα που διακατέχονται από αποκεντρωτικά στοιχεία καθιστώντας συνυπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς και μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους για τη λήψη αποφάσεων από τους εξωτερικούς παράγοντες στους εσωτερικούς. Φαίνεται πως υπάρχει μια στροφή προς την

αποκέντρωση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καθώς τα σχολεία αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες και λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα (MacBeath et al., 2005).

Η αυτοαξιολόγηση ωστόσο παρουσιάζει και αδυναμίες που καλούνται οι χρήστες να υπερβούν. Ο περιορισμός των ενεργειών και των συμπερασμάτων στη συγκεκριμένη μόνο σχολική μονάδα με αποτέλεσμα την αδυναμία γενίκευσής τους, η δημιουργία δυσμενών συνθηκών όπως ενδεχομένως η αύξηση και επιδείνωση των εσωτερικών εντάσεων εντός του εσωτερικού του σχολείου, η προσήλωση και προσκόλληση σε θέματα που είναι πιο ανώδυνα και η αποφυγή εξεύρεση λύσης για τα πραγματικά και ουσιαστικά προβλήματα, η αδυναμία, σε πολλές περιπτώσεις, σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με την εφαρμογή σχεδίου δράσης, είναι κάποια από τα ζητήματα – προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η μεταβολή των σχέσεων των συμμετεχόντων. Η αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος αναδεικνύει μια άλλη λογική που βασίζεται στην αρχή ότι οι σχέσεις όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία είναι ισάξιες. Οι σχέσεις προσδιορίζονται οριζοντίως και όχι όπως λειτουργεί συνήθως το σχολείο με βάση μια ιεραρχία με κάθετο σχηματισμό. Αυτό και μόνο σαν ιδέα μπορεί να προκαλεί ανησυχία στους συμμετέχοντες, οι οποίοι δείχνουν συχνά να είναι διστακτικοί σε τέτοιου είδους πρακτικές (Σολομών, 1999).

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2001) το γεγονός ότι η εξωτερική αξιολόγηση δανείζεται και χρησιμοποιεί στοιχεία από την εσωτερική αποδεικνύει πως είναι αναγκαία η συνεργασία των δυο αυτών μορφών. Το τελευταίο διάστημα όντως παρατηρείται μια τάση προς τον συνδυασμό και την παράλληλη εφαρμογή και των δυο μορφών αξιολόγησης. Από την υλοποίηση της παραπάνω συνδυαστικής προσέγγισης προκύπτουν ένα πλήθος αποτελεσμάτων που μερικές φορές έρχονται και σε αντίθεση μεταξύ τους.

Όσον αφορά την προσέγγιση των επιμέρους χωρών που εφαρμόζουν συστήματα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευσή τους, διαμορφώνονται 3 διακριτές τάσεις:

- Παράλληλη αξιολόγηση. Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης εκτελούν την αξιολόγηση παράλληλα αλλά ξεχωριστά και εν συνεχεία αλληλεπιδρούν συγκρίνοντας τα συμπεράσματα τους.

- Διαδοχική. Το σχολείο παραδίδει τα αποτελέσματά του στον φορέα της εξωτερικής αξιολόγησης, ο οποίος τα αξιοποιεί ως βάση για τα δικά του αποτελέσματα. Αυτός ο τύπος μπορεί να λειτουργήσει και αντίθετα, με την εξωτερική αξιολόγηση να παρέχει στοιχεία στο σχολείο για τη διεκπεραίωση της δικής του αξιολόγησης.
- Συνεργατική. Οι δυο πλευρές διαμορφώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης συνεκτιμώντας και συμπεριλαμβάνοντας τις πολλαπλές και διαφορετικές απόψεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Mac Beath, 2001).

Σύμφωνα με άλλη κατηγοριοποίηση, οι μορφές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση ανάλογα με τον τρόπο συμμετοχής των εμπλεκόμενων είναι οι εξής: α) γραφειοκρατική, όπου τα άτομα που υποβάλλονται σε αξιολόγηση δεν λαμβάνουν καμία πληροφορία για τα συμπεράσματά της, β) απολυταρχική, όπου και πάλι δεν παρέχεται ανατροφοδότηση αλλά αυτή επιτελείται βάσει ακαδημαϊκών προδιαγραφών και γ) δημοκρατική, όπου τα άτομα λαμβάνουν ενεργό ρόλο και συναποφασίζουν όσον αφορά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της (Μπαγάκης, 2000).

Μια άλλη ταξινόμηση, βάσει της χρονικής στιγμής που εκτελείται η αξιολόγηση, παρουσιάζει η Mertens (2009), σύμφωνα με την οποία η ολιστική αξιολόγηση υλοποιείται ενόσω εξελίσσεται ένα πρόγραμμα με στόχο την αναθεώρηση και γενικά τη τροποποίησή του αν αυτό χρειαστεί. Αυτή η αξιολόγηση συνήθως εκτελείται σε ένα πρόγραμμα το οποίο υφίσταται ή επρόκειτο να υποστεί έλεγχο από εξωτερικό παράγοντα. Οι ολιστικές αξιολογήσεις επιτελούνται και στο τέλος του προγράμματος και εμπεριέχουν εκτιμήσεις σχετικά με την αξία του προγράμματος ή τα πλεονεκτήματά του.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση από την άλλη έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός ήδη υπάρχοντος προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτής παραδίδονται στα στελέχη του οργανισμού τα οποία επεξεργάζονται τα στοιχεία με στόχο την ανάπτυξη του προγράμματος. Ανάμεσα στη διαμορφωτική και την αναπτυξιακή αξιολόγηση εντοπίζεται μια ειδοποιός διαφορά. Η πρώτη γνωρίζει ποιοι είναι οι στόχοι και προσπαθεί να βρει τους καλύτερους δυνατούς τρόπους ώστε να τους πετύχει ενώ η δεύτερη αποτελεί κατά κάποιο τρόπο κομμάτι της διαδικασίας ανάπτυξης των στόχων και συνεισφέρει σε αυτή προσφέροντας και παρέχοντας τα εργαλεία και τη φιλοσοφία που χρειάζεται ο οργανισμός και το πρόγραμμα (Mertens, 2009).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση που εφαρμόζεται κατά τη χρονική περίοδο που το σχολείο επιτελεί τη λειτουργία του μπορεί να διαχωριστεί σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2000):

- στη διαμορφωτική, που στόχο έχει τις απαραίτητες βελτιώσεις
- στην απολογιστική ή κανονιστική ή τελική

ή ακόμα μπορεί να χωριστεί σε:

- αξιολόγηση του προϊόντος, και
- αξιολόγηση της διαδικασίας

Τέλος, ο Tyler αναφέρθηκε στην αρχική αξιολόγηση αλλά και σε αυτή που επιτελείται στη συνέχεια όπως και στην αξιολόγηση που έχει επικεντρώνεται στα αποτελέσματα ή στα επακόλουθα (follow up) του προγράμματος (Μπαγάκης, 2000).

### **1.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Παρουσιάζονται παρακάτω επιλεγμένα μοντέλα αξιολόγησης με αναφορά στα αντικείμενα, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματά τους καθώς και στο σχεδιασμό και την οργάνωσή τους γενικότερα.

Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα διαδοχικά μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τον Robert Stake, όπως τα αναφέρει ο Μπαγάκης (2000):

α) Αρχικά αναπτύχθηκε το “ελεγκτικό” μοντέλο αξιολόγησης στο οποίο τα στοιχεία εκείνα που αποτιμώνται είναι το ανθρώπινο προσωπικό, οι εγκαταστάσεις και τα μέσα που χρειάζονται για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) το μοντέλο του Tyler είναι αυτό που δίνει σημασία στο αποτέλεσμα των παιδαγωγικών διαδικασιών. Στοχεύει πρωτίστως στη δημιουργία δεικτών που θα επιτρέπουν τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που υπάρχουν με αυτά που αναμένονταν από τη διαδικασία.

γ) Το μοντέλο “πολλαπλών στόχων” που είναι η συνέχεια του προηγούμενου μοντέλου, όπου συμμετέχουν όσοι είναι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία: μαθητές, εκπαιδευτικοί, οι ρυθμιστές των παιδαγωγικών προγραμμάτων και στο σύνολο του ο θεσμός της εκπαίδευσης.

δ) το “αποφασιογόνο μοντέλο” (modelle decisionnel) δίνει έμφαση στη σύνδεση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η εκπαίδευση με το σύστημα σχεδιασμού και οργάνωσης αυτού. Βασικό μέλημα είναι όχι μόνο τα αποτελέσματα που παράγονται αλλά και όλες οι φάσεις που περνά η εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι να καταλήξει στα τελικά αποτελέσματα.

Τα μοντέλα αξιολόγησης μπορούν να χωριστούν επίσης σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα γραφειοκρατικά και τα πλουραλιστικά στα οποία εντάσσονται και τα ανθρωπιστικά – μετασχηματιστικά, τα οποία επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα λειτούργησε και κυριάρχησε κατά βάση το πρώτο, το οποίο εστίαζε στην ποσοτική αξιολόγηση και υλοποιήθηκε κυρίως μέσα από τον επιθεωρητισμό. Ο τρόπος αυτός της αξιολόγησης είναι ιεραρχικός, εφαρμόζεται συνήθως από ανώτερο προς κάποιον κατώτερο και εμπεριέχει τη λογική της αποτελεσματικότητας. Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση αυτή εμπεριείχε μια σειρά από κριτήρια για την βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με ποικίλα θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διοικητικά έως και τη συμπεριφορά και “κοινωνική παράσταση” στην υπηρεσία και έξω από αυτή. Τα αποτελέσματα αυτής της κρίσης είχαν ως αποτέλεσμα την αλλαγή της υπηρεσιακής και οικονομικής κατάστασης του αξιολογούμενου (Μαυρογιώργος 1993 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Όπως γίνεται κατανοητό, αυτό το σύστημα δεν επαρκεί για να διεισδύσει και να αναδείξει τα προτερήματα και τα προβλήματα και όσα χρειάζεται να εξετασθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης δέχτηκε κριτική διότι εμφανίζει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο και τον φορτώνει με υπέρμετρη ευθύνη για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό μοντέλο επικεντρώθηκε στην ιδέα της αλλαγής του σχολείου στοχεύοντας στην “ποιότητα στην εκπαίδευση” και όχι στον έλεγχο και στην προσπάθεια προσομοίωσης σε προκαθορισμένα κριτήρια. Υπό το πρίσμα της λογικής αυτής έχουμε μια μετατόπιση της αξιολόγησης σε πολλά στάδια – επίπεδα γι αυτό και ονομάστηκε πλουραλιστική αυτή η προσέγγιση. Η μετατόπιση αυτή επικεντρώνεται ταυτόχρονα και στα άτομα – πρόσωπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κύριους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας γι αυτό και ονομάστηκε ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης (Σολομών, 1999 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι Meuret & Morlaix (2003) όπως αναφέρεται στην Καπαχτσή (2011) αναφέρουν για την αυτοαξιολόγηση και συνδέοντας την με τα μοντέλα εφαρμογής της αξιολόγησης



διαχωρίζοντας την αυτοαξιολόγηση σε δυο μοντέλα. Το ένα είναι το τεχνοκρατικό, το οποίο βασίζεται σε ποσοτικά στοιχεία που έχουν δοθεί από ανώτερα διοικητικά στελέχη και το άλλο είναι το συμμετοχικό μοντέλο που θέτει ως στόχο την ανάπτυξη του σχολείου. Υπάρχουν και αυτοί που θεωρούν πως ο συνδυασμός των δύο μοντέλων είναι πιο ωφέλιμος. Σε αυτή την περίπτωση για να επέλθει η ανάπτυξη του σχολείου θα πρέπει τα κριτήρια να είναι εύχρηστα και να επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Η προαναφερόμενη διαδικασία είναι πιο ουσιαστική για το σχολείο καθώς δε στηρίζεται στην αποκλειστική παραγωγή αποτελεσμάτων (Καπαχτσή, 2011). Η εξέταση των δυο αυτών μοντέλων ως προς το πόσο ωφέλιμα μπορούν να φανούν στα σχολεία ανιχνεύοντας και αναλύοντας τους λόγους επιτυχίας ενός σχολείου καταλήγει στο ότι μάλλον είναι πιο αποδοτικός ο συνδυασμός τους.

Έρευνα που διεξήχθη σε εκατόν ένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δεκαοχτώ χώρες της Ευρώπης σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, με στόχο τη σύγκριση των δυο μοντέλων και τη διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των δύο μοντέλων, συγκλίνει στο εξής συμπέρασμα: η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι συμμετοχική και όχι τεχνική. Οι δείκτες είναι χρήσιμοι αλλά πρέπει να είναι φιλικόι προς το χρήστη δίνοντας αφορμή και το έναυσμα για συζήτηση και όχι για τη μοναδική και αποκλειστική χρήση τους από τεχνοκράτες (Hal, 2013 όπως αναφ. στην Καπαχτσή 2011).

Όσον αφορά το αναπτυξιακό μοντέλο, ο Patton 1994 (όπ. αναφ. στη Mertens, 2009) εκτιμά πως το συγκεκριμένο μοντέλο καλείται συνεχώς να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις ψάχνοντας τρόπους για να το πετύχει αυτό. Κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής αξιολόγησης ο αξιολογητής λαμβάνει μέρος στη διαδικασία προσφέροντας τις γνώσεις του και αποτελεί κομμάτι αυτής προσπαθώντας να βρει μεθόδους και τεχνικές προσαρμογής σε καινούρια δεδομένα με κύριο στόχο “τη μάθηση, την καινοτομία και την αλλαγή”.

Ο John MacBeath (2012) μας παρέχει μια αναφορά σε μοντέλα αξιολόγησης σχολικών μονάδων που εφαρμόζονται ανά τον κόσμο, από τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω τα πιο βασικά.

Το μοντέλο «Ofsted» είναι ένα μοντέλο αξιολόγησης το οποίο συμπληρώνεται από επιθεώρηση. Περιλαμβάνει θεσμικά ζητήματα και δεδομένα για το έργο του σχολείου. Εμπεριέχει ένα σύνολο δεικτών που αφορούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τα

επιτεύγματα των μαθητών, τη διδασκαλία και μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών, την καθοδήγηση και υποστήριξη μαθητών, το σχολείο στα πλαίσια της κοινότητας, της ηγεσίας και της διαχείρισης και εκεί όπου η επιθεώρηση πρέπει να επικεντρώνει τον ενδιαφέρον της προς όφελος του σχολείου. Από την πλευρά του το προσωπικό βαθμολογεί κάθε πτυχή του σχολείου με την ίδια κλίμακα. Ερωτήματα που προκύπτουν από την παραπάνω διαδικασία αφορούν το ποιος συμπληρώνει τα παραπάνω στοιχεία, με ποιον τρόπο, με ποια διαδικασία, και ποια είναι τα αποδεικτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την τεκμηρίωση;

Το μοντέλο «NCSL» είναι ένα ηλεκτρονικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης και σχεδιασμού ενεργειών. Μέσα από αυτό, τα σχολεία αναθεωρούν την κατάσταση που βρίσκονται και αυτό το επιτυγχάνουν τοποθετώντας τα θέματα τους σε κάποια στάδια τα οποία είναι: ‘‘δεν έχει ακόμα αποφασιστεί, έχει ενταχθεί στο σχολείο, αποτελεί καινοτομία’’. Τα στάδια αυτά έχουν κάποιες συγκεκριμένες περιοχές και υποδιαιρέσεις σε αυτές όπου το κάθε προς εξέταση θέμα μπορεί να μελετηθεί και να δοθούν γι αυτό διάφορα σενάρια – εκδοχές. Μέσα από τις απαντήσεις που δίνονται προκύπτει αυτόματα από το εργαλείο και ένα σχέδιο δράσης καθώς και καθοδήγηση κι υποστήριξη για την εκτέλεσή του.

Το μοντέλο «Cambridge Education» έχει αναπτύξει μια διαδικτυακή αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής βελτίωσης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει τα πάντα μέσα από ένα σύστημα που εμπεριέχει σύστημα ανάπτυξης σχολείων, σχέδια δράσης, αυτοαξιολόγηση και ένα αρχείο αποδεικτικών στοιχείων. Το προσωπικό έχει πρόσβαση σε όλο το υλικό από τον υπολογιστή όπου μπορεί να οργανώσει σχέδια τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα. Η όλη διαδικασία βοηθά το προσωπικό να καλλιεργήσει τη σχέση του και με την ηγεσία διότι κάθε μέλος του προσωπικού μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθός διευθυντή και συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση και στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης (The European Self-evaluation Framework) στη Μόνιμη Διεθνή Διάσκεψη Επιθεωρητών συγκεντρώνει επιθεωρητές από όλη την Ευρώπη και προσπαθούν να συμφωνήσουν σε κάποιες κοινές προσεγγίσεις για την επιθεώρηση και την αυτοαξιολόγηση. Στόχο έχει να καθοδηγήσει τους επιθεωρητές ή τους εξωτερικούς συνεργάτες που επισκέπτονται ένα σχολείο στο οποίο έχει εφαρμοστεί πρόσφατα η αυτοαξιολόγηση. Ο κύριος σκοπός του πλαισίου είναι να καταστεί δυνατή η συλλογή αποδεικτικών στοιχείων και η διαμόρφωση κρίσεων σχετικών με την αποτελεσματικότητα

της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στα σχολεία και της αποτελεσματικότητας της εξωτερικής υποστήριξης.

Το ISO 9000 ανήκει στα πρότυπα συστήματα ποιότητας και εστιάζει στους αποδέκτες αυτού δηλαδή στους πελάτες. Αν και η εφαρμογή του δεν συνηθίζεται στα σχολεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση της ποιότητας ενός οργανισμού ή ενός σχολείου. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιέχει κριτήρια που ισχύουν κυρίως για την ηγεσία και τη διαχείριση του οργανισμού.

Το μοντέλο EFQM (European Foundation for Quality Management) αναπτύχθηκε στις αρχές του 1990 και εμπεριείχε τρεις κεντρικούς άξονες: ηγεσία, διεργασίες και αποτελέσματα απόδοσης. Αν και εφαρμόζεται κατά βάση στην εκπαίδευση έχει ένα σαφή προσανατολισμό στην ικανοποίηση του πελάτη. Το μοντέλο αυτό παρέχει καθοδήγηση σχετικά με μια λίστα ελέγχου ορθής πρακτικής που προσδιορίζεται από τους εξής δείκτες: άδεια, ασφάλεια χώρου, πολιτικές, γονική συμμετοχή, πρόγραμμα σπουδών, παρακολούθηση προόδου, συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη. Οι παραπάνω τομείς στέκονται αφορμή για συζήτηση, για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, για την καταγραφή της προόδου στη βελτίωση του σχολείου. Μπορούν ακόμα να υποστηρίξουν το έργο του προσωπικού και να προσδιορίσουν περιοχές ανάπτυξης. Ως εκ τούτου μπορούν να υποστηρίξουν και τα σχολεία ώστε να επικεντρωθούν στη βελτίωση της παροχής των υπηρεσιών τους.

Υπάρχουν και άλλα μοντέλα που κυκλοφορούν στο εμπόριο με στόχο την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων όπως είναι το Tricostar το οποίο είναι σχεδιασμένο ειδικά για την εκπαίδευση και στοχεύει στην αποτελεσματική παρακολούθηση και αξιολόγηση ως καθημερινή λειτουργία του σχολείου όπως επίσης τοποθετεί αυτή τη διαδικασία ως πρωτεύουσας σημασίας στη λήψη αποφάσεων. Το Serco αποτελεί ένα ακόμα παράδειγμα μοντέλου που επιτρέπει στους χρήστες τη δημιουργία σχολικής αυτοβιογραφίας, είναι ένα εργαλείο που μετράει την αποτελεσματικότητα μέσα από τη δημιουργία πλαισίων που θα είναι κατάλληλα στο κάθε σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιότητες του καθώς το σχολείο μπορεί να αναπτύξει τις δικές του ερωτήσεις. Και τέλος το μοντέλο Angel Solution δίνει μια επιπλέον δυνατότητα στο σχολείο καθώς το βοηθάει να αποκτήσει γνώση του πιθανού αποτελέσματος της επόμενης επιθεώρησης ή απλά να δώσει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης των τομέων που απαιτούν προσπάθεια ανάπτυξης και βελτίωσης.

Ένα ακόμα μοντέλο είναι το Balanced Scorecard το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας το 1990 στις Ηνωμένες Πολιτείες ως ένα διοικητικό σύστημα που επιτρέπει στους οργανισμούς όχι μόνο να αυτοαξιολογούν αλλά να διευκρινίζουν πιο είναι το όραμα τους, η στρατηγική τους και οι τρόποι δράσης τους. Η «ισορροπία» έγκειται στο πόσο καλά μπορεί η οργάνωση να εκτελέσει παρακάτω τους βασικούς τομείς: τις απόψεις των ενδιαφερομένων, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου, την ηγεσία και την οικονομική διαχείριση (MacBeath, 2012).

#### **1.4 Παράμετροι, μεθοδολογία και εργαλεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Η υλοποίηση της αξιολόγησης με κατάλληλο τρόπο προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η απαλλαγή από προκαταλήψεις από τη μεριά του ερευνητή. Η αξιόπιστη (reliable) αξιολόγηση αποτιμά με ακρίβεια και συνέπεια. Αυτό σημαίνει πως κάθε φορά που επαναλαμβάνεται η συγκεκριμένη μεθοδολογία θα πρέπει να μας δώσει παραπλήσια στοιχεία ως αποτελέσματα. Για να είναι έγκυρη (valid) μια αξιολόγηση πρέπει να αποτιμά αυτό που επιθυμούμε να μετρήσουμε όχι κάτι διαφορετικό. Αυτό συνεπάγεται πως έγκυρη αξιολόγηση είναι όταν τα αποτελέσματα της συνάδουν με τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί από διαφορετικές πηγές για το ίδιο όμως αντικείμενο μέτρησης (McAfee et al., 2010).

Η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία αυθύπαρκτη. Κατά την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αλληλένδετη με τις υπόλοιπες διεργασίες και αναπόσπαστο τμήμα αυτών. Σχηματικά και απλουστευμένα η διαδικασία της παιδαγωγικής πράξης που ακολουθείται είναι ο σχεδιασμός – η εκτέλεση – η αξιολόγηση, επανασχεδιασμός – επανεκτέλεση – επαναξιολόγηση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Τα παραπάνω γίνονται πιο εύκολα κατανοητά αν σκεφτούμε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης σχηματικά μπορεί να απεικονιστεί και να αποδοθεί με τη μορφή μιας κυκλικής ροής δίνοντας απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως: ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; και από εκεί εκπορεύονται οι υπόλοιπες: παραφράζοντας την ερώτηση και προσαρμόζοντας την στην αξιολόγηση που αφορά το σχολείο θα διαμορφώναμε την ερώτηση ως: ποια μεθοδολογία της διδασκαλίας θα πρέπει να αξιολογήσουμε; ποια χρονική στιγμή θα ήταν καλύτερα να γίνει

αυτό; με ποιον τρόπο; ποια μεθοδολογία; τι συμπεράσματα διεξάγουμε από τις πληροφορίες που μαζέψαμε; και πως μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε αυτές; (McAfee et al., 2010).

Ο MacBeath (2001) επίσης με την ίδια τεχνική μας παρέχει μια εικόνα για το πώς μπορούμε να ξεκινήσουμε την αξιολόγηση απαντώντας σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή αυτοαξιολόγηση αρχίζει με την αναζήτηση απαντήσεων σχετικά με τρία ερωτήματα:

Πού είμαστε καλοί;

Πού μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι;

Ποιος μπορεί να βοηθήσει;

Με την παραπάνω λογική εμπλέκονται στη διαδικασία η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί. Τα τρία αυτά επίπεδα: ατομικό, οργανωτικό και διοικητικό καλούνται να λύσουν τα προαναφερόμενα ερωτήματα (MacBeath, 2001)

Τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν τη φιλοσοφία που διέπει την αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με τον MacBeath (2001) είναι τα παρακάτω:

- η μάθηση αποτελεί μια φυσική διαδικασία για τον άνθρωπο
- η ανάπτυξη και η μεταβολή είναι προϊόν εσωτερικής ανάγκης
- η ανταπόκριση είναι καθοριστική για την προσωπική μάθηση και ανάπτυξη των οργανισμών
- οι άνθρωποι δεσμεύονται περισσότερο σε κάτι που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει.

### **1.5 Παράγοντες - Διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Ο MacBeath σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης και τους στόχους του σχολείου αναφέρει τα εξής: Σε γενικές γραμμές βασικό άξονα και πυρήνα του σχολείου αποτελεί η μάθηση. Η μάθηση που εκπορεύεται από ποικίλες μορφές γνώσης, από πληροφορίες, που αναπαράγεται από τους ανθρώπους και δια μέσω αυτών. Τα σχολεία καλούνται όχι μόνο να μεταβιβάσουν γνώση σε ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών αλλά να λειτουργούν ως κέντρα μάθησης μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητες τους (Mac Beath, 2001).

Κατά τον Μπαγάκη (2000), για την εκτέλεση της εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει αρχικά να ληφθούν υπόψη άλλες πρότερες ενέργειες επί του θέματος όπως είναι η εξέταση της ήδη υπάρχουσας κατάστασης, προγραμματισμός σχεδίων δράσης και η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων που θα οδηγήσουν το σχολείο σε μια επιθυμητή κατάσταση ή μία άλλη ενδεχόμενη κατάσταση. Σε πρώτη φάση, όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης, μπορούμε να αναφέρουμε πως είναι σημαντικό οι χρήστες της να γνωρίζουν εξαρχής, σε τι θα τους ωφελήσει και πόσο αποτελεσματική θα είναι για να μπορέσει να σχηματιστεί από την αρχή η ιδέα ότι θα είναι ωφέλιμη, αξιοποιήσιμη και θα έχει νόημα. Για να γίνει μια ξεκάθαρη διαδικασία πρέπει να παρουσιαστεί ο λόγος χρήσης της αξιολόγησης και τι “κέρδος” έχουν οι αποδέκτες αυτής (Kamp, 1995).

Τους κεντρικούς άξονες στους οποίους μπορεί να στηριχθεί η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε ένα σχολείο και τους παράγοντες που την καθορίζουν αναλύει κι εξειδικεύει ο MacBeath (2001), σε συμφωνία με προαναφερθέντα. Αρχικά πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας το αποτέλεσμα. Καθοριστικό ρόλο παίζουν οι λόγοι για τους οποίους κάποιος εμπλέκεται σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η ειλικρίνεια είναι ένα απαραίτητο συστατικό για την αυτοαξιολόγηση. Οι λόγοι αυτοί ποικίλουν, μπορεί να είναι το αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων όπως η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η ύπαρξη επιθεώρησης ή και εσωτερικών παραγόντων όπως το ενδιαφέρον για τις απαντήσεις που θα δοθούν από τα αποτελέσματα μιας εσωτερικής αξιολόγησης, ή η τόνωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση ακόμη και όταν υπερिσχύουν οι λόγοι που δεν εκπορεύονται από το εσωτερικό του σχολείου, αυτό επωφελείται από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη πρέπει να καλλιεργηθεί μια ατμόσφαιρα που να βοηθά στην εξέλιξη της αυτοαξιολόγησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Με απλά βήματα όπως τη διαμόρφωση μιας αίθουσας με στόχο τη συζήτηση, την παροχή γραφική ύλης (φακέλους, χαρτιά, στυλό), τη δημιουργία μιας όμορφης ατμόσφαιρας με ροφήματα, αναπαυτικές θέσεις κλπ, είναι μικρές κινήσεις που παρέχουν ένα άνετο περιβάλλον και δεν αφαιρούν τη σημασία και τη σοβαρότητα της διαδικασίας.

Σε αυτό το σημείο είναι καλό να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την εξέλιξη της αυτοαξιολόγησης. Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με την

κατάσταση στην οποία βρίσκεται το σχολείο τη δεδομένη στιγμή, το χρόνο που μπορεί να διατεθεί για τη συγκεκριμένη διαδικασία από τους συμμετέχοντες σε συνάρτηση με όλα εκείνα που εκτυλίσσονται εκείνη τη δεδομένη χρονική περίοδο στο σχολείο. Η συνεργασία σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιτυγχάνεται με αβίαστο τρόπο και από την αρχή οι σκοποί και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης να είναι σαφή και κατανοητά. Εξίσου σημαντικός είναι και ο τρόπος που θα πραγματοποιούνται οι συζητήσεις και η προσέγγιση του κάθε θέματος. Πρέπει να διακατέχονται όλοι οι συμμετέχοντες από ένα πνεύμα σιγουριάς και ασφάλειας με χρήση συγκεκριμένων μεθόδων όπως ανωνυμία των προτάσεων- απαντήσεων, η αποφυγή της στόχευσης και αναφοράς σε πρόσωπα και ονόματα, ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή όλων. Το ζητούμενο είναι η αναζήτηση του τι πρέπει να αλλάξει και με ποιον τρόπο και στόχος είναι η ανάληψη ευθυνών όχι οι αλληλοκατηγορίες για την υπάρχουσα κατάσταση.

Μια ακόμα προϋπόθεση είναι η ανάληψη της επικινδυνότητας για τους συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια μιας ανοιχτής διαβούλευσης είναι πιθανό να δημιουργηθούν αντικρουόμενες απόψεις και να υπάρξει έντονη αντιπαράθεση πάνω σε αυτές. Είναι πιθανή η ύπαρξη πολλαπλών μορφών συμμετοχής. Μπορεί να υπάρξουν ομάδες που θα επιδείξουν επικριτική στάση προς τη λειτουργία του σχολείου και άλλες που θα το υπερασπιστούν ή ακόμα και αυτές που θα προτιμήσουν να κρατήσουν αποστάσεις από την όλη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να ληφθεί υπόψη εκ των προτέρων η εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών και η λήψη των ανάλογων μέτρων που θα διασφαλίσουν την ομαλή έκβαση και ροή των συζητήσεων.

Και τέλος, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμο είναι η αναζήτηση ενός συμβούλου – φίλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Το άτομο αυτό θα πρέπει να είναι εξειδικευμένο με εμπειρία πάνω στη διαχείριση της βελτίωσης του σχολείου. Η επέμβασή του όταν χρειάζεται μπορεί να προσδώσει αντικειμενικότητα αλλά και την απαιτούμενη υποστήριξη του στο όλο εγχείρημα. Τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την εικόνα ενός συμβούλου – φίλου είναι η διασφάλιση της αντικειμενικότητας, η κριτική ματιά που έχει ως ένα άτομο που βρίσκεται έξω από το πλαίσιο του σχολείου, η ικανότητα παρέμβασης όταν χρειάζεται μέσω της διατύπωσης στοχευμένων ερωτήσεων, συμβουλών και την παροχή συγκεκριμένων απαντήσεων – λύσεων. Και ως προς τη στάση του ο σύμβουλος - φίλος επιχειρεί να κατανοήσει πρώτα ο ίδιος την κατάσταση που επικρατεί, να τηρήσει μια

θετική αντιμετώπιση προς το σχολείο και το εξωτερικό περιβάλλον αυτού, να αποτελεί στήριγμα για τους εμπλεκόμενους ώστε να εντοπιστούν τα σημεία που χρήζουν παρέμβαση. Επίσης, προτρέπει ώστε να αναπτυχθεί η καλλιέργεια κριτικής αντίληψης των θεμάτων και επιχειρηματολογίας και ταυτόχρονα προκαλεί αλλά και δέχεται την κριτική (MacBeath, 2001).

Υπάρχουν και κάποιες παγίδες που θα πρέπει ο κριτικός φίλος να αποφύγει για να μπορέσει να αναπτύξει και να διασφαλίσει μια αποτελεσματική συνεργασία με το σχολείο. Πρέπει λοιπόν, να αποκτήσει μια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να αποφύγει να δει τον εαυτό του ως ανώτερο – επιβλέπων ο οποίος γνωρίζει τα πάντα και μπορεί ανά πάσα στιγμή να λύσει όλα τα προβλήματα. Επίσης, θα πρέπει να αποφεύγει να συγκρίνει τα σχολεία μεταξύ τους, και να τους προσφέρει έτοιμες και άμεσες λύσεις. Πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλους τους παράγοντες και ένας από αυτούς είναι και η ατμόσφαιρα που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων γιατί είναι εύκολο να οξυνθούν οι αντιθέσεις και τα προβλήματα κάτι που θα δυσχεραίνει περαιτέρω την πορεία της αξιολόγησης (MacBeath et al., 2005; Μπαγάκης, Δερμερτζής & Σταμάτης, 2007 όπως αναφ. στην Καπαχτσή, 2011).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επηρεάζεται και από διάφορους άλλους παράγοντες όπως για παράδειγμα οικονομικής φύσεως. Οι οικονομικοί πόροι που διοχετεύονται στην εκπαίδευση, η σύνδεση της με την αγορά εργασίας σε συσχέτιση με τις νεοφιλελεύθερες ιδέες που εφαρμόζονται καθιστούν εμφανή την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης και την επίδρασή τους στον τρόπο διαμόρφωσης των διαδικασιών της (Μαυρογιώργος Γ. 1993 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τον Σολομών (1999) είναι οι εξής: Η λογική στην οποία στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση έχει να κάνει με τον διαχωρισμό των ευθυνών όσον αφορά την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός σχολείου. Δεν επιχειρείται η αναζήτηση των λαθών από μια μόνο πλευρά αντιθέτως καθίστανται υπεύθυνοι όλοι οι παράγοντες και τους δίνονται τα καθήκοντα που αναλογούν στον καθένα ξεχωριστά. Όλοι οι παραπάνω δεν έχουν μόνο υποχρεώσεις αλλά και προσδοκίες, αιτήματα, για ανάπτυξη της παρεχόμενης ποιότητας του σχολείου. Όλα τα προαναφερθέντα επηρεάζουν και καθορίζουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους αλλά και την οργάνωση που θα υιοθετήσει ένα σχολείο.



Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση υπάρχουν και οι εσωτερικοί και αυτοί έχουν να κάνουν με την αυτοαξιολόγηση σαν διαδικασία. Η εξασφάλιση της συμμετοχής και η όραση της αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μέσο και φορέα αλλαγής. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εμπεριέχει την ανάληψη κριτικής στάσης απέναντι στο σχολείο και τις πρακτικές που αυτό εφαρμόζει, μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση των πρακτικών του σχολείου αλλά και αφορμή και κίνητρο για μεταβολές που στόχο θα έχουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και συνολικά του σχολείου. Μπορεί όλη η παραπάνω διαδικασία να ομοιάζει με έλεγχο αλλά κάτι τέτοιο είναι αναπόφευκτο γιατί το σχολείο ανήκει και αυτό σε δημόσιες παροχές άρα είναι επόμενο να υπόκεινται σε έλεγχο. Βέβαια ο σεβασμός στη δημοσιοποίηση κάποιων δεδομένων του σχολείου και ο τρόπος έκθεσης τους πρέπει να εκτελείται με προσεκτικό τρόπο. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως αναλαμβάνοντας την ευθύνη της διαχείρισης δεδομένων για το σχολείο αναλαμβάνουν συγχρόνως και την ευθύνη των όσων εμπεριέχονται στην αυτοαξιολόγηση.

Η λογική της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τα παραπάνω δεν ταιριάζει με την παραδοσιακή εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση κατά την οποία ήταν σύνηθες να εντοπίζονται τα προβλήματα για τη κάθε σχολική μονάδα και μετέπειτα να αναζητούνται οι λύσεις με τη μορφή αιτημάτων. Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται στο ίδιο το ίδρυμα, το οποίο αναλαμβάνει την οργάνωση και τη λειτουργία του βάσει των ιδιαίτερων καταστάσεων που έχει να αντιμετωπίσει (Σολομών, 1999).

Πολύ σημαντικές κρίνονται και οι αρχές οι οποίες οφείλουν να στηρίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, δεδομένου ότι οι διαδικασίες της μπορεί να διαταράξουν τις σχέσεις επικοινωνίας (Μπαγάκης, 2000). Οι αρχές αυτές αφορούν στην εμπιστοσύνη και στον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους επιστήμονες – ερευνητές που υποστηρίζουν ή βοηθούν στην εφαρμογή της, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί, για παράδειγμα, να εκλάβουν την όλη προσπάθεια υποστήριξης και καθοδήγησης ως μέσο επιβολής ή ελέγχου προς τους ίδιους. Οι σχέσεις επικοινωνίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους μαθητές και μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι επίσης σημαντικές καθώς η λήψη αποφάσεων απαιτεί τη συμμετοχή και συναίνεση μετά από διαβούλευση των θεμάτων που τίθενται και που σχετίζονται με το σύνολο του σχολείου.

Άλλες αρχές που προβάλλονται σχετίζονται με την ελευθερία επιλογής δεικτών από τους εκπαιδευτικούς και με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται το πλαίσιο δράσης, τις επιλογές που έχουν, τα κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι βασισμένοι στους δείκτες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς ότι το πλαίσιο της δράσης και κριτηρίων που τους παρέχεται αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο, με στόχο να εντοπίσει τα θέματα και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο όπως και ότι τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της αξιολόγησης μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμα στην επιστημονική κοινότητα η οποία με την σειρά της θα τα χρησιμοποιήσει με στόχο την επανατοποθέτηση και αναδιαμόρφωση του προτύπου της εσωτερικής αξιολόγησης (Μπαγάκης, 2000).

Κάποιες βασικές προϋποθέσεις που τέθηκαν από τον Σολομών (1999) ήταν:

A. η παρακολούθηση και εφαρμογή βημάτων - σταδίων της εσωτερικής αξιολόγησης, με συστηματικό τρόπο μέσα από ερευνητικές φάσεις που συγκεντρώνουν, αναλύουν και επεξηγούν τα στοιχεία που παρουσιάζονται σε κάθε σχολική μονάδα, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα μέσω των επιτευγμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

B. ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δράσεων σύμφωνα με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γίνεται ανάληψη δράσης από τη σχολική μονάδα με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παιδαγωγικού έργου.

Γ. η συνεργασία με το Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (ΔΕΠ). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διάδοση και διάχυση της γνώσης και δεδομένων όπως αριθμητικά στοιχεία, στοιχεία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες μεταξύ τους αλλά και στα ανώτερα κλιμάκια της διοίκησης. Όσον αφορά το Λογισμικό Εκπαιδευτικών Δεδομένων ο Μπαγάκης μας εξηγεί ότι σε αυτό εμπεριέχονται στοιχεία των προηγούμενων φάσεων είτε αφορούν ποιοτικά είτε ποσοτικά δεδομένα. Η δυνατότητα αυτή δίνει την ευκαιρία στα σχολεία να συνδιαλαγούν μεταξύ τους σχετικά με τα δεδομένα τα οποία το καθένα κατέχει μέσω της σύνδεσης τους με το Δίκτυο Επιστημονικής Πληροφόρησης (ΔΕΠ).

Δ. Η εφαρμογή πλαισίου υποστήριξης μέσα από τα συγκεκριμένα εξής βήματα: το Εκπαιδευτικό Υλικό Υποστήριξης, το Λογισμικό Εκπαιδευτικών Δεδομένων, το Παρατηρητήριο και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων (Μπαγάκης, 2001).

Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως η εφαρμογή του προτύπου για εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στη δημιουργία ευκαιρίας σε κάθε σχολείο να αποφασίσει το ίδιο για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της αξιολόγησης σύμφωνα με τα δεδομένα που υφίστανται σε κάθε περίπτωση. Εξαρτάται λοιπόν, από το προσωπικό, τις μεταξύ τους σχέσεις και το χρόνο που διαθέτει το κάθε σχολείο. Η περίοδος υλοποίησης της αξιολόγησης διαφέρει από σχολείο σε σχολείο που μπορεί να φτάσει μέχρι και τα τρία έτη. Αν και εδώ ενέχεται ο κίνδυνος να προσκολλάται η διαδικασία στο θεωρητικό μέρος και να μην προχωρά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Μπαγάκης, 2001).

Ο MacBeath (2001) αναφέρει σχετικά πως τα βασικά βήματα της δομής της εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής τέσσερα:

- ύπαρξη ενιαίας φιλοσοφίας
- παροχή καθοδηγητικών γραμμών για τη λειτουργία της αξιολόγησης
- ένα σύνολο κριτηρίων
- και μια σειρά εργαλείων μεθοδολογίας.

Ένα αρχικό βήμα για τη διαμόρφωση της αυτοαξιολόγησης είναι η δημιουργία του πλαισίου μέσα στο οποίο θα κινηθεί η όλη διαδικασία. Εδώ ο MacBeath (2001) εστιάζει στη σημασία του πλάνου που θα αποτελέσει το βασικό κορμό της αυτοαξιολόγησης, με συγκεκριμένη δομή αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να αποτελεί ένα εργαλείο προς χρήση και προσαρμογή στα χέρια των εκπαιδευτικών και όχι μια έτοιμη φόρμα προς χρήση. Αυτό θα περιόριζε τις δυνατότητες των χρηστών για ευελιξία και θα τους στερούσε την ευκαιρία ανάπτυξης του επαγγελματισμού τους (MacBeath, 2001). Όσον αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθείται στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπάρχουν κι εδώ συγκεκριμένα βήματα που μπορούμε να ακολουθήσουμε για την εφαρμογή της. Ίσως φανεί πιο χρήσιμο τουλάχιστον στην αρχή να επικεντρωθεί η διαδικασία σε συγκεκριμένους δείκτες διότι η διερεύνηση πολλών δεικτών - τομέων μπορεί να καταλήξει μια κουραστική και μη αποδοτική διαδικασία. Προτάσσεται, η εστίαση ίσως και σε ένα μόνο δείκτη - τομέα και η εις βάθος διερεύνηση του. Μια πρόταση είναι να ξεκινήσει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη διδασκαλία, κάτι που θα τονώσει και θα εξάψει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και μάλιστα θα το υπολογίσουν ως ένα μείζον θέμα που τους αφορά.

Ο Μπαγάκης (2001) συνεχίζοντας επί του θέματος αναφέρει το πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης στο οποίο μας δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την υλοποίηση της που είναι οι εξής:

- A. επικέντρωση στις θεματικές περιοχές και τους δείκτες ποιότητας
- B. διαγνωστική φάση
- Γ. διερευνητική φάση
- Δ. σχεδιασμός και ανάληψη δράσης στο σχολείο
- E. αποτύπωση των στοιχείων στο Λογισμικό Εκπαιδευτικών Δεδομένων.

Παρακάτω αναφέρονται η μεθοδολογία και τα στάδια εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής δομής. Το πρώτο στάδιο είναι η διαγνωστική αξιολόγηση, σκοπός της οποίας είναι η αποτύπωση της υπάρχουσας θέσης και κατάστασης που βρίσκεται η δομή, των τεχνικών που ακολουθεί και των αποτελεσμάτων του ως προς τη μάθηση και εξέλιξη των μαθητών. Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι σκόπιμο να προηγείται της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη διαγνωστική φάση στα πλαίσια εκτέλεσης της στο σχολείο εκτιμάται από δυο εβδομάδες έως ένα μήνα. Κατά βάση στη φάση αυτή συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Αυτοί είναι που θα αποφασίζουν ποιοι άλλοι μπορούν να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή, πιο συγκεκριμένα αν θα προστεθούν και κάποιοι εκπρόσωποι γονέων ή μαθητών στην πορεία της αξιολόγησης.

Κατά τη διαγνωστική φάση γίνονται προσπάθειες να αποτυπωθεί μια συνολική εικόνα για το σχολείο και για τις τακτικές που ακολουθεί και τα επιτεύγματα του. Σε αυτή τη φάση δίνεται η ευκαιρία στο προσωπικό να εξετάσει τους δείκτες ποιότητας του σχολείου και να διατυπωθούν όλες οι διαφορετικές απόψεις και θέσεις που αφορούν τους δείκτες. Τέλος εντοπίζονται τα προβλήματα, τοποθετούνται με σειρά προτεραιότητας αναλόγως τη σημασία και σημαντικότητα που αυτά έχουν και καταγράφεται η διαγνωστική έκθεση.

Η ερευνητική φάση εκτελείται παράλληλα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στην φάση αυτή παρουσιάζονται οι τρόποι που ερευνώνται οι δείκτες, με ποιους τρόπους και ποιες μεθόδους συγκεντρώνονται τα δεδομένα, ποια ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν και πως διαχειρίστηκαν τα στοιχεία που προέκυψαν. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται τα συμπεράσματα και οι τρόποι δράσης που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο για τη βελτίωση

συγκεκριμένων δεικτών. Ο σχεδιασμός και η ανάληψη δράσης αφορά την οργάνωση ενός προγράμματος που στόχο έχει τη λύση των προβλημάτων και τη βελτίωση των παιδαγωγικών διαδικασιών που θα είναι βασισμένη στα στοιχεία που προήλθαν από τη διαγνωστική φάση η οποία και έχει προηγηθεί. Οι ενέργειες που ακολουθούνται είναι αρχικά η σύνταξη ομάδων δράσης, ο δημιουργία δράσεων, η οργάνωση σχεδίων και ο έλεγχος αυτών. Εν συνεχεία ακολουθεί η δημιουργία της ετήσιας έκθεσης στην οποία καταγράφονται απόψεις μετά και τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και εμπεριέχει στοιχεία από τα τρία προηγούμενα στάδια που προαναφέρθηκαν (Σολομών, 1999).

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και τα στάδιά της κατά τον Σολομών (1999) έχουν ως εξής: Συγκεντρωτικά μπορούμε να πούμε πως κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να εξετασθούν οι τομείς και οι θεματικές ενότητες μέσα από τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης της σχολικής δομής, οι οποίες είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα που σχολείου. Σε περίπτωση που δεν το αντιπροσωπεύουν οι συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που εξετάζονται ή δεν το εκφράζουν απόλυτα τότε οι δείκτες που εμπεριέχονται στον κάθε τομέα μπορούν να μεταβληθούν από τους χρήστες αυτών.

Σε αυτό το σημείο επίσης αποτυπώνονται οι θέσεις για το σχολείο σχετικά με τους δείκτες με μια κοινή αποδοχή από τους συμμετέχοντες και αν δεν υπάρξει αυτό, τότε εκφράζονται διάφορες θέσεις επί του προς εξέταση θέματος εκφέροντας ο καθένας τη δική του άποψη. Στη συνέχεια πραγματοποιείται η ιεράρχηση των δεικτών, αυτό συνεπάγεται πως διαμορφώνεται ο βαθμός προτεραιότητας και σημασίας που δίνεται σε κάθε δείκτη- θέμα του σχολείου. Το στάδιο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία διότι από εκεί διαφαίνεται και αναδεικνύεται η εικόνα και το προφίλ του σχολείου αλλά και τα θέματα που το αφορούν περισσότερο όπως και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Τέλος πραγματοποιείται η καταγραφή της έκθεσης που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω στοιχεία όπως επίσης και πληροφορίες σχετικές με: τα μέλη που πήραν μέρος, αν υπήρξε διαχωρισμός σε ομάδες, πόσες φορές συναντήθηκαν οι ομάδες κ.λπ. Καλό είναι να καθοριστούν εξ αρχής οι ομάδες και μέσα σε αυτές ένα άτομο που θα αναλάβει το συντονισμό και άλλο ένα την καταγραφή των πρακτικών. Οι ομάδες είναι προτιμότερο να χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία στη σύνθεση των μελών τους, ηλικιακά ή βάση εμπειρίας. Ακόμα και η συμμετοχή τουλάχιστον ενός εκπροσώπου γονέων ή και μαθητών θα

βοηθούσε στην πολύπλευρη προσέγγιση των θεμάτων. Καλό είναι επίσης εξαρχής να καθοριστεί και ο αριθμός των συναντήσεων και το περιεχόμενο διαπραγματεύσεως και εργασίας σε κάθε μια από αυτές. Στις συναντήσεις επίσης επισημαίνονται και συγκεκριμενοποιούνται οι τομείς στους οποίους θα υπάρξουν δράσεις, ένα χρονοδιάγραμμα πάνω στο οποίο θα κινηθεί η διαδικασία και όλο αυτό θα αποτελεί ένα είδος δέσμευσης για τους συμμετέχοντες ώστε να ακολουθηθούν τα βήματα έτσι όπως ορίστηκαν εξαρχής.

Κατά την επόμενη φάση, τη διερευνητική, η διαδικασία προχωρά σε βάθος, που σημαίνει τη συστηματική εξέταση συγκεκριμένων δεικτών. Η φάση αυτή μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα και όλη τη σχολική χρονιά. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς καταγράφεται μια τελική έκθεση της εσωτερικής αξιολόγησης που περιέχει τη διαδικασία, τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν και οι πηγές αυτών, τον τρόπο επεξεργασίας των στοιχείων και το πως αυτά ερμηνεύτηκαν, τι σημασία είχαν για το σχολείο, σχολιασμοί και παρατηρήσεις, τους στόχους και τα αποτελέσματα – συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Η έκθεση αυτή βέβαια θα αντιπροσωπεύσει τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων. Σκοπός επίσης είναι με αφορμή την έκθεση όλοι οι συμμετέχοντες να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση να επαναφέρουν στη μνήμη και να επανεξετάσουν τα δρώμενα και την πορεία που διαγράφηκε και πόσο αυτή άλλαξε το σχολείο και προς ποια κατεύθυνση. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος εφαρμογής ώστε οι συμμετέχοντες να εμπλακούν στη διαδικασία διερεύνησης και προβληματισμού ο καθένας από τη θέση του και με την ιδιότητα του χωρίς απαραίτητα να έχουν όλοι την ίδια άποψη και οπτική γωνία επί των θεμάτων που άπτονται (Σολομών, 1999).

Παρά τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης, ο Μπαγάκης (2001) εντοπίζει και κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και αυτές έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός την ίδια στιγμή που καλείται να γίνει ερευνητής φέρει και πολλές άλλες ευθύνες. Αυτομάτως αναλαμβάνει ακόμα ένα ρόλο και ο διττός αυτός ρόλος ερευνητή - εκπαιδευτικού δυσκολεύει το έργο του σε πολλαπλά επίπεδα: αρχικά υπάρχει αμφιβολία κατά πόσο είναι κατανοητό ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ατομική κρίση του καθενός και ότι ακόμα και οι καθοδηγητές της όλης διαδικασίας αποτελούν ισότιμα μέλη αυτής. Επιπροσθέτως, αποτελεί μεγάλο ρίσκο η ανάληψη ευθυνών από εκπαιδευτικούς χωρίς να έχουν την απαιτούμενη εξοικείωση και γνώση με τις τεχνικές της αξιολόγησης. Και τέλος κατά πόσο η δράση αυτή ήταν μια

πραγματικά ισότιμη διαδικασία. Κατά πόσο όλοι ένιωσαν ισάξιοι, κατά πόσο μπόρεσαν στην πράξη να ξεπεραστούν οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι που ο καθένας κατέχει αποτελούν ερωτηματικά στην όλη διαδικασία και τίθενται υπό αμφισβήτηση (Κατσαρού & Τσάφος στον Μπαγάκη, 2001).

Σε αυτό το σημείο μπορούμε προσθέσουμε πως χρειάζονται τόσο πρακτικές όσο και νομοθετικές ρυθμίσεις που να διευκολύνουν την εφαρμογή της. Παραταύτα, έχει σημασία και η κατανόηση του νόμου που ήδη υπάρχει και δράττοντας την ευκαιρία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς από την αυτοαξιολόγηση ώστε η προσπάθεια να εστιαστεί στο ίδιο το σχολείο που θα είναι και ο τελικός επωφελούμενος της όλης διαδικασίας (Σολομών, 1999).

Σύμφωνα με άλλη προσέγγιση (Θεοφιλίδης, 2012), η διαδικασία του ελέγχου της ποιότητας στη σχολική μονάδα αναλύεται σε πέντε στάδια, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης. Η συγκεκριμένη αυτοαξιολόγηση αφορά τις εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Σχετικές παρατηρήσεις για το στάδιο της αυτοαξιολόγησης είναι ότι αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, με καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, που χρειάζεται χρόνο και τη συμμετοχή του προσωπικού μιας και αφορά όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και καθημερινότητας.

Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό στο οποίο τίθενται οι στόχοι αλλά και το γενικό όραμα που εκφράζει, εκπροσωπεί και εμπνέει τα μέλη του ιδρύματος. Είναι ένα βήμα πιο πέρα δεν αφορά την κατάσταση που ήδη υπάρχει αλλά αυτή που οραματίζεται το προσωπικό, η επιθυμητή. Το όραμα του ιδρύματος είναι κάτι που αφορά όλους μιας και με αυτό τον τρόπο καθορίζεται πιο συγκεκριμένα η αποστολή και ταυτόχρονα καλλιεργείται ένα πνεύμα σύμπνοιας.

Στο τρίτο στάδιο, αφού ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα της παραπάνω διαδικασίας, σχεδιάζονται συγκεκριμένες βελτιωτικές δράσεις. Το πλαίσιο δράσης είναι ευρύ μιας και αφορά όλες τις πτυχές του οργανισμού και τις κλιμακωτές βελτιωτικές δράσεις που αντιστοιχούν στη συγκεκριμένη μονάδα.

Στο τέταρτο στάδιο έχουμε την πραγμάτωση – υλοποίηση των σχεδίων δράσης, στοιχείο που διακατέχει αυτή τη φάση είναι μια αέναη προσπάθεια βελτίωσης πραγματοποιώντας μικρά βήματα.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο έχουμε την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των βελτιωτικών δράσεων με στόχο την αναθεώρηση όπου χρειάζεται βασιζόμενοι πάντα στα δεδομένα που προέκυψαν από την παραπάνω διαδικασία. Ο κύριος υπεύθυνος για τη λειτουργία και συντονισμό της εφαρμογής της ΔΟΠ είναι βέβαια ο διευθυντής, ο οποίος καλείται να γίνει φορέας και να δημιουργήσει συνθήκες αλλαγής (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο MacBeath et al. (2005) για τον έλεγχο της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου προτείνει τη χρήση δεικτών για τη δημιουργία ενός προφίλ αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Οι τομείς στους οποίους αναφέρεται στο έργο του αφορούν το άτομο, την τάξη του σχολείου, τη σχολική μονάδα και τον κοινωνικό περίγυρο του σχολείου, αποτελέσματα, διαδικασίες εντός της τάξης, διαδικασίες που σχετίζονται με το σχολείο και το περιβάλλον. Αυτή η λίστα με τους δείκτες αποτελεί μια αφορμή για διαβούλευση και συζήτηση επί των θεμάτων, μια ευκαιρία να εξετασθεί το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται και η δυνατότητα ανίχνευσης προβλημάτων και τοποθέτησης σε βαθμό προτεραιότητας ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας και σημασίας τους.

Όσον αφορά τα κριτήρια της αξιολόγησης, αυτά παίρνουν διάφορες μορφές ανάλογα την ιδιότητα και το σκοπό που έχουν (Δημητρόπουλος, 1999 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

- σε σχέση με τη θέση του αξιολογητή: Υπάρχουν εξωτερικά και εσωτερικά κριτήρια. Τα εξωτερικά κριτήρια σε κάθε περίπτωση εφαρμογής τους μας αποδίδουν τα ίδια αποτελέσματα τα οποία γνωστοποιούνται στους μετέχοντες της διαδικασίας, αντίθετα τα εσωτερικά κριτήρια έχουν την ιδιότητα να διαφέρουν από αξιολογητή σε αξιολογητή.
- σε σχέση με τη φύση και τη μορφή τους, διακρίνονται σε ποσοτικά όσα κριτήρια αποφέρουν αριθμητικά αποτελέσματα και σε ποιοτικά όταν τα αποτελέσματα αποτυπώνονται με περιγραφικό τρόπο.
- ανάλογα με τον τομέα στον οποίο ανήκουν έχουμε τα παιδαγωγικά- εκπαιδευτικά, οικονομικά κλπ.



Η επιλογή των κριτηρίων είναι μια δύσκολη διαδικασία. Καθώς επηρεάζεται και καθορίζεται από το αντικείμενο και το σκοπό. Κατ'έπекταση η μορφή της αξιολόγησης που θα πραγματοποιηθεί έχει μεγάλη βαρύτητα και διαμορφώνει την επιτυχή έκβαση ή μη της διαδικασίας. Πάντως είναι σίγουρο πως η αξιολόγηση ως μεθοδολογία προϋποθέτει την ύπαρξη προκαθορισμένων κριτηρίων μέσα στα οποία θα διεξαχθεί (Κωνσταντίνου. & Κωνσταντίνου, 2017).

## **1.6 Μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Παρουσιάζονται παρακάτω τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία που βοηθούν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: το ενδοσχολικό ημερολόγιο, το υπόμνημα (memos), η παρακολούθηση (shadowing) και η ομάδα εστίασης (focus group) (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2009· Arlitrichter et al, 2001 & MacBeath et al, 2005).

Το ενδοσχολικό ημερολόγιο είναι ένα αρχείο με σημειώσεις που κρατάει ο διευθυντής όπου μπορεί να περιέχει στοιχεία που αφορούν την σχολική καθημερινότητα όπως από το προσωπικό, τους μαθητές μέχρι και τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου. Ο MacBeath αναφέρει σχετικά: Το «ημερολόγιο» (log) είναι αυτό που αποτυπώνεται με λεπτομέρεια κάθε στάδιο του θέματος που ερευνάται. Αυτό είναι πιθανό να βοηθήσει τον ερευνητή – εκπαιδευτικό που θα το χρησιμοποιήσει να κατανοήσει την εξελικτική πορεία της μάθησης, τι αυτή απαιτεί, πόσο συχνά, σε πόσο βαθμό και να ανακαλύψει πληροφορίες που μπορεί μέχρι τότε να μην υπολόγισε κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του όπως ο απαιτούμενος χρόνος που αφιερώνει ο κάθε μαθητής για το μάθημα - διάβασμα ή ο βαθμός δυσκολίας για τον καθένα (MacBeath et al. 2005). Το ημερολόγιο μπορεί να φανεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο μέσω της συγκέντρωσης απόψεων, στοιχείων, πληροφοριών κλπ., ιδιαίτερα όταν αυτά διατίθενται και σε άλλα άτομα όπως συναδέλφους και αξιοποιούνται για την παραγωγή καινούριας γνώσης (Jaques, 2000 όπως αναφ. στο MacBeath et al. 2005). Τέλος, το ημερολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα είδος αρχείου γεγονότων, επιτυχιών, προβλημάτων που προκύπτουν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές ή και γονείς. Παρέχει μια συνεχή έγγραφη πληροφόρηση για την αυτοαξιολόγηση και μπορεί να είναι πλούσια σε λεπτομέρειες και διορατικότητα. Το μειονέκτημα τους είναι πως διαθέτουν υποκειμενική κρίση παρουσιάζοντας τα γεγονότα μόνο από μια οπτική γωνία (MacBeath, 2012)

Το υπόμνημα είναι ένα έγγραφο το οποίο συντάσσει ο διευθυντής με στόχο να κοινοποιήσει στον προϊστάμενο και στη συνέχεια σε ανωτέρους του τα θέματα και τα αιτήματα του σχολείου, ο διευθυντής υποχρεούται να παρακολουθεί την πορεία του σχολείου ποια από τα αιτήματα ικανοποιούνται και ποια όχι. Οφείλει να είναι ενήμερος για τα θέματα που αφορούν το σχολείο και να τα προωθεί μέχρι να βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις για αυτά.

Η ομάδα εστίασης είναι μια ομάδα εκπαιδευτικών που συλλέγει δεδομένα για το σχολείο με στόχο στην πορεία να τα αξιολογήσει. Στη συνέχεια κοινοποιούν τα αποτελέσματα σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους ανωτέρους και εν συνεχεία μπορούν να προχωρήσουν και στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2009).

Τα μέσα στα οποία καταφεύγουμε για να πραγματοποιήσουμε την αυτοαξιολόγηση αφορούν στα εργαλεία διαμέσου των οποίων συλλέγονται και αναλύονται πληροφορίες σχετικά με τους τομείς που τίθενται υπό εξέταση. Σύμφωνα με τον (MacBeath et al., 2005) τα εργαλεία αυτά είναι τα παρακάτω:

#### Προφορικές ερωτήσεις – συνεντεύξεις (interviews)

Η συνέντευξη επιδέχεται ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων, εκτελείται μέσω της προφορικής έκφρασης λόγου και οι μορφές τις οποίες μπορεί να λάβει η μέθοδος αυτή είναι πολλαπλές. Μπορεί να είναι ανοικτή, αφήνοντας τον ερωτώμενο να απαντά ελεύθερα, μη δομημένη όπου ο ερευνητής καθοδηγεί τη συνέντευξη βάσει των απαντήσεων που λαμβάνει και ποιοτική συνέντευξη για την οποία υπάρχουν συγκεκριμένες ερευνητικές μέθοδοι που ακολουθούνται. Στις συνεντεύξεις υπάρχει το πλεονέκτημα σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο και αυτό έγκειται στο ότι μπορεί να αλλάξει η πορεία της συζήτησης ανάλογα με τις απαντήσεις που λαμβάνει ο ερωτών με αποτέλεσμα να δημιουργεί ένα κλίμα σεβασμού στον συνεντευξιζόμενο. Ένα άλλο είδος συνέντευξης είναι αυτό της τριγωνικής συνέντευξης. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε τρία πεδία στα οποία κινούμαστε. Στο πρώτο πεδίο έχουμε ένα εκπαιδευτικό, στο δεύτερο έναν εξωτερικό παρατηρητή. Ο τελευταίος μπορεί να είναι ένας άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει κάποια σχέση με την τάξη και καλείται να συγκεντρώσει στοιχεία πάνω σε ένα συγκεκριμένο προς εξέταση θέμα από τους μαθητές που αποτελούν το τρίτο πεδίο της τριγωνικής συνέντευξης. Αυτή η μέθοδος μπορεί να φανεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και παράλληλα δίνει τη δυνατότητα απόκτηση στοιχείων από τους μαθητές ως συνεντευξιζόμενα μέρη της

συγκεκριμένης διαδικασίας (MacBeath et al., 2005). Σχετικές πληροφορίες μας παρέχει ο MacBeath (2012). Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αυτή για ποικίλους σκοπούς και μπορεί να διεξαχθεί από τους εξωτερικούς κριτικούς φίλους, εκπαιδευτικούς ή από μαθητές μεταξύ τους, συνήθως από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, η εκπαίδευση στον τρόπο λήψης της συνέντευξης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την εκτέλεση της. Από την πλευρά του συνεντευξιαζόμενου απαιτεί λεκτικές δεξιότητες και την προθυμία να «ανοιχτεί» και να εμπιστευτεί τον ερευνητή. Επίσης είναι μια μέθοδος που απαιτεί πολύ υψηλές δεξιότητες από την πλευρά του ερευνητή και αρκετά χρονοβόρα. Η παρατήρηση αποτελεί μια από τις πιο συχνές μεθόδους αξιολόγησης. Προσφέρεται για χρήση από διευθυντές, συναδέλφους ακόμα και από μαθητές σε ορισμένες περιπτώσεις. Η αξιοπιστία αυτής της μεθόδου είναι χαμηλή, μιας και ο καθένας έχει και μια διαφορετική προσέγγιση σε κάθε θέμα.

Ένα άλλο εργαλείο είναι οι γραπτές ερωτήσεις – ερωτηματολόγιο (questionnaire). Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο γνωστό εργαλείο αξιολόγησης. Μπορούμε να στοχεύσουμε σε πολλές ομάδες που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Μπορεί επίσης να προσαρμοστεί στο είδος της έρευνας που επιθυμούμε να διεξάγουμε αλλά και στο είδος των απαντήσεων που λαμβάνουμε. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για τη διατήρηση της εχεμύθειας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι ερωτώμενοι λόγω της ανωνυμίας νιώθουν ελεύθεροι να δώσουν απαντήσεις για τις οποίες δε θα στοχοποιηθούν. Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι ανοικτού ή κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν ελευθερία στον ερωτώμενο αλλά του δημιουργούν ένα βαθμό δυσκολίας και η επεξεργασία των απαντήσεων χρειάζεται πολύ χρόνο. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η συμπλήρωση προτάσεων κάτι που θα περιορίσει τον ερωτώμενο αλλά τον βοηθά στην απάντηση του. Υπάρχουν και άλλες επιλογές στο ερωτηματολόγιο όπως είναι η χρήση πολλαπλών επιλογών (multiple choice questions) όπου ο ερωτώμενος επιλέγει ανάμεσα από πιθανές απαντήσεις τη μια που είναι πιο κοντά στη δική του άποψη. Οι εναλλακτικές επιλογές (alternative options) είναι άλλη μια μορφή που μπορεί να λάβει το ερωτηματολόγιο και σε αυτό ο ερωτώμενος απαντά ανάμεσα σε δυο εκδιαμέτρου αντίθετες απαντήσεις π.χ. Ναι – όχι, συμφωνώ – διαφωνώ. Αλλά και η βαθμολογική κλίμακα (rating scales) είναι πολύ διαδεδομένη μιας και επιτρέπει στον ερωτώμενο να απαντήσει με βάση μια κλίμακα το βαθμό με τον οποίο συγκλίνει προς την απάντηση ή όχι (MacBeath et al., 2005). Τέλος, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο ευέλικτο που μπορεί να εξυπηρετήσει πολλούς σκοπούς, μπορεί να

χρησιμοποιηθεί γενικά για θέματα του σχολείου αλλά και στην τάξη. Μας παρέχει ποσοτικά δεδομένα και η χρήση του είναι αρκετά γρήγορη, είναι εύκολο να αναλυθεί και προσφέρει μια σφαιρική εικόνα, όπως επίσης προσφέρει ανωνυμία στις απαντήσεις που δέχεται. Τα αρνητικά του είναι πως μπορεί να περιορίσει τις απαντήσεις, οι οποίες συνήθως επιδέχονται μια ποικιλία ερμηνειών, επίσης ενδέχεται οι χρήστες του να καταφύγουν σε τυχαίες απαντήσεις (MacBeath, 2012).

Το πεδίο δυνάμεων (force field) είναι ένα από τα εργαλεία που δίνει την ευκαιρία στον χρήστη να εκφράσει τις διαφορετικές του απόψεις πάνω σε ένα θέμα, τις αντικρουόμενες δυνάμεις και αιτίες που επιδρούν στο συγκεκριμένο πεδίο δράσης, με απώτερο στόχο την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων προς συζήτηση για να καταλήξουμε κατά που κλίνουν οι συνιστώσες των δυνάμεων αυτών, στην επίτευξη των στόχων ή όχι (MacBeath et al., 2005). Ανάλυση πεδίου δυνάμεων είναι ένα εργαλείο με ευρεία εφαρμογή που εξετάζει τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη ή σε οποιοδήποτε άλλο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι απλό και οικονομικό στη χρήση του και μπορεί να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον όμως μπορεί να αποδειχθεί αρκετά ασαφές (MacBeath, 2012).

Η παρατήρηση (observation) αποτελεί ένα ακόμα μέσο για την αυτοαξιολόγηση. Δεν απαιτεί πολλά υλικά και μεθόδους για αυτό και μπορεί να ξεκινήσει η αυτοαξιολόγηση με αυτό τον τρόπο. Αν και φαίνεται εύκολη διαδικασία εν τέλει δεν είναι και τόσο. Πολύ συχνά μπορεί να πέσουμε στο ατόπημα ενώ παρατηρούμε να μη το κάνουμε με συστηματικό και συγκεκριμένο τρόπο, πράγμα που δεν ωφελεί τους σκοπούς της έρευνας. Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η παρατήρηση είναι η εστίαση σε ένα συγκεκριμένο θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μας αφήνοντας σε δεύτερο πλάνο τα υπόλοιπα θέματα. Αυτό μας βοηθά να απλοποιήσουμε την υπάρχουσα κατάσταση για ερευνητικούς λόγους. Στη διαδικασία αυτή καλό είναι να λάβουν μέρος και άλλοι παρατηρητές, γεγονός που θα μειώσει την υποκειμενική προσέγγιση ενός μόνο παρατηρητή – ερευνητή. Η παρατήρηση διαχωρίζεται σε αυτή που πραγματοποιείται όντας ο παρατηρητής ορατός ή και αόρατος. Στην δεύτερη περίπτωση συλλέγονται δεδομένα που είναι απαλλαγμένα από πίεση που μπορεί να ασκείται από την παρουσία του παρατηρητή παραταύτα προκύπτει ένα ηθικό ζήτημα όταν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα δε γνωρίζουν ότι γίνονται αντικείμενα παρακολούθησης και κατεπέκταση ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες για αυτούς.

Η συναδελφική παρατήρηση (peer observation) σε αυτό το είδος παρατήρησης λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί συνήθως της ίδιας βαθμίδας. Η μέθοδος αυτή μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη όταν γίνεται κάτω από κλίμα εμπιστοσύνης. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της είναι πέρα από την εμπιστοσύνη ταυτόχρονα να υπάρχει και η δυνατότητα κρίσης του συναδέλφου με τη διαβεβαίωση ότι αυτό γίνεται καλοπροαίρετα. Στη συνέχεια πρέπει να προσυμφωνηθούν τα θέματα εκείνα που είναι άξια παρατήρησης, ο τρόπος παρατήρησης και ποια μορφή ανταπόκρισης θα λάβουν. Ως εκ τούτου είναι καθοριστικής σημασίας το κλίμα που θα δημιουργηθεί μεταξύ των συναδέλφων παρατηρητών αλλά και η οργάνωση που θα προηγηθεί.

Η μαθητική παρατήρηση (pupil observation) είναι η αντίστροφη διαδικασία που εκτελείται από τους μαθητές με παρατήρηση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές οι οποίοι ενθουσιάζονται που τους δίνεται ένας άλλος ρόλος, του παρατηρητή διαφορετικός από αυτό που είχαν συνηθίσει μέχρι τότε (MacBeath et al., 2005).

Παρακολούθηση (shadowing) είναι ένα είδος παρατήρησης που πραγματοποιείται από τον παρατηρητή ο οποίος παρακολουθεί το αντικείμενο της παρατήρησης που μπορεί να είναι ένας μαθητής, ένας εκπαιδευτικός, ο διευθυντής ή μια τάξη. Η παρατήρηση γίνεται με πολύ συστηματικό τρόπο με “στενή” παρακολούθηση. Η χρησιμότητα της μεθόδου αυτής έγκειται στην αποτύπωση της καθημερινότητας της σχολικής ζωής όχι απλά μέσα από διαδοχικές πράξεις αλλά από την αποτύπωση τους μέσα στο χρόνο.

Η ταξινόμηση προτεραιοτήτων είναι ένα εργαλείο το οποίο μιας και είναι συμμετοχικό δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν την άποψη τους. Η διαδικασία έχει ως εξής: παρέχονται στους συμμετέχοντες καρτέλες που εμπεριέχουν προτάσεις σχετικές με ένα θέμα. Αυτοί καλούνται να τοποθετήσουν τις καρτέλες με σειρά προτεραιότητας σύμφωνα με τη δική τους γνώμη. Τα αποτελέσματα είναι γρήγορα ορατά και γίνονται η αφορμή για συζήτηση και διαπραγμάτευση (MacBeath et al., 2005). Η παρακολούθηση είναι μια μέθοδος που μπορεί να διαρκέσει μια μέρα ή και περισσότερο παρακολουθώντας ένα μαθητή ή ένα εκπαιδευτικό ή διευθυντή. Επιτρέπει στον παρατηρητή να προσεγγίσει την τάξη και τη σχολική ζωή από το εσωτερικό όπως ακριβώς είναι, λαμβάνοντας όχι μόνο στιγμιότυπα αλλά την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας. Είναι όμως μια χρονοβόρα διαδικασία που

απαιτεί ικανότητα να γνωρίζουμε που να επικεντρωθούμε, μπορεί επίσης να αποδειχθεί κουραστική διαδικασία καθώς είναι δύσκολη η συνεχής συγκέντρωση στο εξεταζόμενο θέμα (MacBeath, 2012).

Το παίξιμο ρόλων (play role) είναι μια μέθοδος που στηρίζεται στην έμφυτη τάση των ανθρώπων να αναπαριστούμε μια κατάσταση, ένα πρόβλημα, μια σκηνή. Η μέθοδος αυτή συνεισφέρει στην κατανόηση και στον εντοπισμό πτυχών που μπορεί να μη γίνονται αντιληπτά μέσω άλλων μεθόδων. Ο συνδυασμός του συναισθήματος και της λογικής δίνει το χώρο να αναδυθούν διάφορα ζητήματα που μπορεί να μην είχαμε υπολογίσει ή φανταστεί ότι υπήρχαν. Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται μια βασική προετοιμασία, να δοθούν στους συμμετέχοντες οι άξονες στους οποίους θα κινηθούν όμως όχι ακριβής καθοδήγηση, κάτι που δε θα επιτρέψει την αυθόρμητη έκφραση τους. Ο στόχος που αξιοποιούμε αυτή τη μέθοδο στο πέρας της διαδικασίας είναι να συλλέξουμε και να επεξεργαστούμε τα στοιχεία που μας προσέφερε αυτός ο τρόπος αξιολόγησης (MacBeath et al., 2005). Το παιχνίδι ρόλων είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να δώσει μια εικόνα μέσα από την αναπαραγωγή δραματοποίησης μιας κατάστασης. Είναι ένας ευχάριστος τρόπος, ένα διάλειμμα από τις κλασικές μεθόδους αξιολόγησης. Μπορεί να φανεί πολύ αποκαλυπτική λειτουργώντας ως καθρέφτης της πραγματικότητας. Απαιτεί βέβαια και αυτή η μέθοδος δεξιότητες όπως επίσης και την εμπιστοσύνη των ατόμων που λαμβάνουν μέρος ώστε να εκφράσουν με μειωμένη αντίσταση την πραγματικότητα (MacBeath, 2012).

Η αξιολόγηση εικόνων (picture evaluation) στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εικόνες αποτελούν ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης και μπορούν να συνδράμουν στη διαδικασία της αξιολόγησης είτε με τη μορφή ζωγραφιάς από τους συμμετέχοντες είτε μέσω έτοιμων εικόνων. Η έκφραση μέσω της εικόνας μας δίνει τη δυνατότητα έκφρασης με τρόπο που δεν μας προσφέρουν άλλες μέθοδοι. Επιπλέον, η τεχνική αυτή μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε το ιδεατό, δίνει την ευκαιρία σε μικρούς και μεγάλους να δώσουν μορφή σε μια ιδέα τους ή όνειρο τους. Για παράδειγμα ποιο θα ήταν το επιθυμητό σχολείο σύμφωνα με αυτούς. Από εκεί μπορούμε να εκμαιεύσουμε τις επιθυμίες, τους πόθους, τις προσμονές των παιδιών, στοιχεία που μας βοηθούν στην αξιολόγηση (MacBeath et al., 2005). Η ζωγραφική και η σχεδίαση μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη όταν οι μαθητές είναι μικροί αλλά και για τους ενήλικες στην απεικόνιση του σχολείου τους. Είναι ένα δημιουργικό μέσο έκφρασης το οποίο δίνει απαντήσεις και πληροφορίες που είναι λιγότερο εύκολα προσβάσιμες καθώς οι μαθητές

είναι πιο πιθανό να μιλήσουν για πράγματα που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι. Όμως το αποτέλεσμα μπορεί να είναι εξαιρετικά διαφορομένο και μερικές φορές είναι δύσκολο να αναλυθεί. Και γενικά τα έργα των παιδιών μέσα από τις εργασίες τους αποτελούν τις πιο χειροπιαστές πηγές αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με την ποιότητα της μάθησης. Βέβαια εμπεριέχει την προσωπική κρίση, είναι χρονοβόρα διαδικασία καθώς για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρειάζεται η συνεχής συλλογή αποδεικτικών στοιχείων (MacBeath, 2012).

Τέλος, η δημιουργία προφίλ είναι ένα εργαλείο που εξυπηρετεί στην αποτύπωση της εικόνας του σχολείου, του ευρύτερου περιβάλλοντος του αλλά και τις σχέσεις και πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για την απεικόνιση της προαναφερόμενης αλληλεπίδρασης μπορούμε να κάνουμε χρήση γραφήματος που θα παρουσιάζει τις θέσεις άλλων εξωτερικών παραγόντων για το σχολείο, πληροφορίες για το σχολείο, σύμβολα που θα αποτυπώνουν το πόσο κοντά ή μακριά βρίσκονται οι εξωτερικοί αυτοί παράγοντες και το νόημα και η σημαντικότητα που έχουν για το σχολείο. Συγχρόνως μπορούν να εκφραστούν και τα προβλήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις με άλλους φορείς και άπτονται θέματα κοινωνικού περιεχομένου. Αυτό μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω συζήτηση του θέματος και την αναζήτηση λύσεων για προβλήματα που προκύπτουν και αφορούν το σχολείο (MacBeath et al., 2005).

Η μεθοδολογία μπορεί να συμπεριλάβει ποιοτικά αλλά και ποσοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά είναι αυτά που μας αποδίδουν την περιγραφή του πλαισίου δράσης, τις στάσεις που επικρατούν και τα αποτελέσματα που παράγονται ενώ τα ποσοτικά στοιχεία είναι εκείνα που μας περιγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την υπάρχουσα κατάσταση και μας βοηθούν οδηγώντας μας σε πιθανές λύσεις (MacBeath 2001). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία καθώς χρειάζεται χρόνο και κόπο. Ωστόσο υπάρχει η δυνατότητα επιλογής των τρόπων και των μεθόδων που θα ακολουθηθούν, τα οποία μπορεί να γίνουν με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο και θα παρακινήσει και τα ίδια τα παιδιά να συμμετάσχουν με προθυμία με τη χρήση ποικίλων μέσων όπως ζωγραφιές, φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις κλπ. (Σολομών, 1999). Ακόμα αποτελεί πρόκληση το γεγονός της συμμετοχής πολλών διαφορετικών ατόμων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της δομής. Αυτό συνεπάγεται και τη διατύπωση πολλών και διαφορετικών θέσεων αλλά και συμφερόντων. Ο τρόπος που το σχολείο θα το διαχειριστεί και θα μπορέσει να ανταποκριθεί μεταστρέφοντας το αρνητικό κλίμα σε κάτι προσοδοφόρο και επωφελές για το ίδιο το

σχολείο θα αποτελέσει μια πρόκληση γι αυτό. Την ευθύνη αυτή αναλαμβάνουν κατά κύριο λόγο τα μέλη του σχολείου (Σολομών, 1999).

## 1.7 Η αξιολόγηση διεθνώς

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) υποστηρίζουν και προωθούν την αξιολόγηση ως ένα σημαντικό και αναγκαίο μέσο ανάπτυξης. Μέσω αυτής χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και δεδομένα μετά από συγκροτημένο σχεδιασμό οι αξιολογητές μπορούν να έχουν έγκυρα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να απαντά σε ανάγκες όπως είναι οι ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων, να βρίσκει λύσεις σε σοβαρά θέματα, να είναι όσο γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, να προσφέρει και να διοχετεύει τα κέντρα λήψης αποφάσεων με σημαντικά στοιχεία συνεκτιμώντας σε κάθε περίπτωση τις συγκυρίες και τα δεδομένα πολιτικά και οικονομικά τα οποία επηρεάζουν και διαμορφώνουν την υπάρχουσα κατάσταση.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Κοινοβούλιο με συστάσεις του (1996, 2001) προς τα κράτη – μέλη, προτείνει και προωθεί την ανάπτυξη αξιολογικών συστημάτων αξιολόγησης με στόχο την αύξηση της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση. Σε αυτή την προσπάθεια πρέπει να έχουν αρωγό τις σχολικές μονάδες και όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός και εκτός σχολείου. Από την διοίκηση έως και τους μαθητές, από τη διεύθυνση έως τους γονείς με στόχο την κατανομή ευθυνών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκείνα τα στοιχεία που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και λειτουργία της αξιολόγησης είναι τα παρακάτω βήματα σύμφωνα με τις οδηγίες διεθνών οργανισμών:

- η αποτίναξη της παλαιάς έννοιας της αξιολόγησης που ήταν συνδεδεμένη με θεσμούς όπως η επιθεώρηση.
- ο συνδυασμός της αξιολόγησης με βελτιωτική - αναπτυξιακή δράση
- η επικέντρωση της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα (αυτοαξιολόγηση)
- η δημιουργία δεικτών καταμέτρησης της σχολικής βελτίωσης – ανάπτυξης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με το δίκτυο "Ευρυδίκη" το κύριο μέσο για την επίτευξη της ανάπτυξης στα σχολεία είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κατά συνέπεια η Ευρωπαϊκή Ένωση το 2000 παρουσίασε μια λίστα με δεκαέξι κριτήρια – δείκτες αξιολόγησης τα οποία απεικονίζουν και



αποδίδουν την ποιότητα που παρέχουν τα σχολεία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Ε.Ε. δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις μεταβολές που υφίσταται από τις οικονομικές εξελίξεις. Οι φιλελεύθερες τάσεις επιδρούν στην αγορά διαμορφώνοντας καινούρια δεδομένα για την κοινωνία όπως την ιδιωτικοποίηση δημοσίων αγαθών της παιδείας, της υγείας, των κοινωνικών παροχών και οι νέοι τύποι ανταγωνισμού καθορίζουν τα τεκταινόμενα και στην εκπαίδευση. Όπως επίσης και η οικονομική κρίση είναι αυτή που θα ωθήσει τα κράτη προς την αναζήτηση μεθόδων ελαχιστοποίησης του κόστους και αύξησης της παραγωγικότητας αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας και στο χώρο της εκπαίδευσης. Σίγουρα δεν υπάρχει ομογενοποίηση καθώς το κάθε κράτος εφαρμόζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την προσαρμόζει στα δικά του δεδομένα αλλά υπάρχει σε ένα βαθμό μια κοινή αντιμετώπιση της κατάστασης μιας και η αγορά εργασίας πλέον συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση και πολλές φορές την καθορίζει και την καθοδηγεί. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στους δείκτες που έχει προτείνει η Ε.Ε. υπάρχει ένα μεγάλο κενό και αυτό αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης ενώ αντιθέτως η γνώμη των γονέων φαίνεται να μην συνεκτιμάται. Αυτό είναι κάτι επικίνδυνο διότι αν προσανατολιστούμε στο αποτέλεσμα και όχι στις αιτίες που το προκαλούν τότε ο πιο εύκολος και γρήγορος στόχος θα είναι ο εκπαιδευτικός.

Σε μια γενική ανασκόπηση του τι συμβαίνει σε ανεπτυγμένα κράτη της Ε.Ε. παρατηρείται πως υπάρχει μια ποικιλομορφία ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε χώρας. Για παράδειγμα στη Γαλλία που εξακολουθεί να διατηρεί ένα συγκεντρωτικό σύστημα στην ουσία του οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιθεωρούνται, δεν αξιολογούνται από το κράτος. Από την άλλη πλευρά η αξιολόγηση στη Γερμανία δείχνει να εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και όχι τόσο στον εκπαιδευτικό μιας και στοχεύει στην αδιάκοπη εξέλιξη και κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Στην Αγγλία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μάλλον συγκλίνει περισσότερο με τις επιταγές της αγοράς ενώ στη Σουηδία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ως μέρος της σχολικής μονάδας στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου συστήματος. Εν κατακλείδι, από ότι φαίνεται τα τελευταία δεδομένα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης φανερώνουν μια στροφή της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό σε ατομικό επίπεδο σε πιο ευρεία κλίμακα αυτή του σχολείου. Πλέον στόχος είναι η αξιολόγηση εξετάζοντας την συνδυασμένη με την αποκέντρωση των διαδικασιών προσφέροντας μια μεγαλύτερη αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Το μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης, όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης (2001), που προτάθηκε από το Τμήμα Αξιολόγησης και τον Ιωσήφ Σολομών το 1999 όσο ήταν πρόεδρος του, συνάδει και ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης. Και πιο συγκεκριμένα συμπίπτει με α) το διάλογο που επικρατεί στην Ευρώπη τη δεκαετία 1980-90 αλλά και σε όλο τον κόσμο που αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τους δείκτες που την αποτυπώνουν (Μπαγάκης, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία θέτει ως στόχο την προσπάθεια τόνωσης και συνεργασίας των κρατών μελών με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992). Στο ίδιο κλίμα κινούνται και οι εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α. σχετικά με την αξιολόγηση θέτοντας α) το θέμα του καθορισμού δεικτών ποιότητας ως μεγίστης σημασίας. (Μπαγάκης, 2005) β) το διάλογο που πραγματοποιείται σε διεθνές επίπεδο για την αυτοαξιολόγηση (self – evaluation), τα συν και τα πλην που εμπεριέχει (Simos, 1988) γ) το γεγονός ότι τονίζεται η σημασία της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1996) και ακόμα περισσότερο τονίζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση (Ιταλία, Δανία, Νορβηγία, Ολλανδία) (Solomon, 1997 όπως αναφ. στο Μπαγάκης 2001).

Η στάση της διεθνούς κοινότητας απέναντι στην ιδέα της αξιολόγησης ποικίλει. Υπάρχουν παραδείγματα όπως αυτό της Δανίας όπου οι εκπαιδευτικοί δύσκολα δέχονται κάποιο τρόπο επιθεώρησης του έργου τους. Όμως ως αποτέλεσμα της στροφής της στην εξωτερική αξιολόγηση προκύπτει μια καινούρια οπτική για την αυτοαξιολόγηση βλέποντας την ως ένα συνδετικό κρίκο του παρελθόντος με το παρόν. Βέβαια η Δανία είναι ένα από τα πολλά παραδείγματα εκπαιδευτικών συστημάτων που προσπαθούν να ενσωματώσουν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον σεβόμενοι το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό. Την ίδια στιγμή γίνεται προσπάθεια να πραγματοποιηθεί η καλύτερη δυνατή προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης με στόχο να συνδράμει στην εξωτερική αξιολόγηση καθώς φαίνεται ότι η αυτοαξιολόγηση αναπτύχθηκε ως μια μορφή άμυνας του σχολείου απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση (Καπαχτσή, 2011).

Η αξιολόγηση στην Δανία επιτελείται από τους δήμους στους οποίους και ανήκουν τα σχολεία. Υπάρχει συγκεκριμένος Εθνικός Οργανισμός Ποιότητας που διενεργεί ελέγχους στα σχολεία και γενικά είναι υπεύθυνος για την προετοιμασία της ετήσιας έκθεσης της αξιολόγησης. Ο οργανισμός αυτός εντάσσεται στο Υπουργείο Παιδείας (Ευρυδίκη, 2015).

Στην Ολλανδία όπως και στην Αυστρία οι ερευνητές συνεργάζονται με τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με κοινό στόχο την καλλιέργεια νέων μοντέλων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας το διαδοχικό τύπο αυτοαξιολόγησης κατέληξαν στο μοντέλο όπου το σχολείο εκτελεί τη δική του αξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση εκτιμά την ποιότητα της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί πως η Ολλανδία έχει ένα αρκετά αποκεντρωμένο σύστημα το οποίο επιτρέπει στα σχολεία να έχουν πρόσβαση σε ένα πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων ώστε τα σχολεία να έχουν καθοδήγηση και συμβουλές όταν το χρειάζονται (MacBeath, 2001). Συγκεκριμένα στην Αυστρία οι σχολικοί επιθεωρητές είναι αρμόδιοι για την παρακολούθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου. Οι επιθεωρητές αφού συλλέξουν στοιχεία για τα σχολεία προτείνουν τον καθορισμό των στόχων του κάθε σχολείου όπως επίσης συμβάλλουν ζητώντας την καθοδήγηση που προβλέπεται και τη στήριξη στα σχολεία για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Ευρυδίκη, 2015).

Στην Ιταλία αν και υπήρχε πολλά χρόνια επιθεώρηση δεν γινόταν η συστηματική αξιολόγηση των σχολείων. Το σύστημα εκεί είναι αποκεντρωτικό. Μετά το 1997 παρουσιάστηκε ένας νέος φορέας υπεύθυνος για την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει τεχνική αρωγή στα σχολεία και θεσπίζει τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 2001). Το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης παρέχει πρωτόκολλα αξιολόγησης, αναπτύσσει δείκτες, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, παρέχει όργανα αξιολόγησης για τα σχολεία και επιλέγει τους εξωτερικούς αξιολογητές σε μια προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης ξεκινώντας τη διαδικασία τη χρονιά 2014-2015 (Ευρυδίκη, 2015).

Η Ισπανία αν και δεν έχει κάποιου είδους εξωτερική αξιολόγηση, το Υπουργείο παρουσίασε μια ενδεδειγμένη δουλειά σχετική με την αυτοαξιολόγηση όπου εμπεριέχονται αναλυτικά οι διάφορες πτυχές της αξιολόγησης δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών για τον απολογισμό της ποιότητας παροχής υπηρεσιών του σχολείου (MacBeath, 2001). Με νόμο το 2006 για την εκπαίδευση ορίζεται το πλαίσιο για την επιθεώρηση της εκπαίδευσης. Το έργο αυτό ανατίθεται σε κάθε Αυτόνομη Κοινότητα η οποία είναι υπεύθυνη για τον καθορισμό προτεραιοτήτων ως προς τη δράση της επιθεώρησης, καθορίζοντας τις ευθύνες και τις δραστηριότητες που τους αναλογούν (Ευρυδίκη, 2015).

Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης δε δείχνει να απασχολεί μόνο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και εκτός αυτού. Στην Άπω Ανατολή και πιο συγκεκριμένα το Χονγκ Κονγκ δαπανά μεγάλα ποσά για τη συνέργια του με άλλες χώρες και την αλληλεπίδραση με αυτές. Έχουν οριστεί και σε αυτή την περίπτωση δείκτες που βοηθούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Στην Ταϊλάνδη επικρατεί το ίδιο περίπου κλίμα όπου εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας δηλώνει πως η αξιολόγηση και η ανάπτυξη επιδιώκονται από μια διαφορετική οπτική αυτή που κινείται “από κάτω προς τα πάνω” προσθέτοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης και τους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα του Ισραήλ είναι ενδεικτικό για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία οργανωμένη εξαρχής. Οι εκπαιδευτικοί εν προκειμένω εκπαιδεύονται και στη συνέχεια μεταφέρουν τη γνώση και την εμπειρία τους στα σχολεία. Συγκροτούνται ομάδες εσωτερικής αξιολόγησης με εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει τη βασική εκπαίδευση πάνω στην αυτοαξιολόγηση και ενίοτε αλλάζει η σύσταση τους επιτρέποντας και σε άλλους εκπαιδευτικούς την απόκτηση καινούριων εμπειριών. Η εξωτερική αξιολόγηση έρχεται να συμπληρώσει το έργο του σχολείου όταν αυτό κρίνει πως είναι η κατάλληλη στιγμή να γίνει. Μάλιστα υπάρχουν και συγκεκριμένα συμπεράσματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην πράξη και ίσως το πιο ουσιώδες είναι η κατανόηση της ανάγκης ύπαρξης εσωτερικής αξιολόγησης. Η ύπαρξη της τελευταίας θα δώσει στο σχολείο τη δυνατότητα να δεχθεί την εξωτερική αξιολόγηση ως ευκαιρία για διάλογο χωρίς να την εκλάβει ως ανάγκη άμυνας απέναντι σε κατηγορίες που της προσάπτουν (MacBeath, 2001). Στην Ταϊλάνδη έχουμε επιμόρφωση πάνω στην αυτοαξιολόγηση και την υλοποίηση της (Καπαχτσή, 2011).

Στη Βόρεια Αμερική σε μια προσπάθεια εύρεσης του κατάλληλου τρόπου αυτοαξιολόγησης, “από κάτω προς τα πάνω”, “από πάνω προς τα κάτω”, εσωτερική ή εξωτερική παρατηρείται η ύπαρξη διαφόρων μορφών αξιολογήσεων. Στην Βρετανική Κολομβία ακολουθείται το μοντέλο της διαδοχικής αξιολόγησης, “Building Excellence Together” και παρέχεται στα σχολεία ένας Οδηγός πιστοποίησης που στόχο έχει την επαφή με την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τον προαναφερόμενο οδηγό σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι να συζητηθούν οι αλλαγές που χρειάζονται στα σχολεία και ταυτόχρονα η διάδοση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινωνία.

Παραπλήσιο μοντέλο διαδοχικής αξιολόγησης όπως αυτό της Βρετανικής Κολομβίας ισχύει και στην Αυστραλία. Η αξιολόγηση που εφαρμόζεται στην Βικτόρια με το πρόγραμμα

“Schools for the Future” είναι μια διαδικασία ανεξάρτητη για τα σχολεία. Ο τρόπος εφαρμογής είναι η δημιουργία της εικόνας του σχολείου ακολουθώντας οδηγίες μιας Σχολικής Χάρτας που προσδιορίζει και χαρακτηρίζει το σχολείο, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων που αυτό θέτει και τους κανόνες που το διέπουν. Η αναθεώρηση της χάρτας ανά τριετία επιτρέπει την εξέλιξη του σχολείου, την ανταπόκριση του και την προσαρμογή του στις επερχόμενες αλλαγές. Επιπροσθέτως, στο σύστημα της Αυστραλίας σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε γονείς από το Υπουργείο Παιδείας και βοήθησαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που ήταν διαφορετικά σε κάθε περιοχή της Αυστραλίας.

Η Σκωτία αποτελεί κι αυτή ένα από τα παραδείγματα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης περνώντας από διάφορα στάδια. Αρχικά λειτούργησε η παράλληλη αυτοαξιολόγηση και στην πορεία εξελίχθηκε σε διαδοχική με απώτερο στόχο να φτάσει στο συνεργατικό μοντέλο αξιολόγησης. Η πορεία αυτή διαγράφηκε μέσα σε λιγότερο από μια δεκαετία, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη εξέλιξη που επετεύχθη. Αν και στην αρχή εκφράστηκαν έντονες ανησυχίες και πολλές αμφισβητήσεις για το αν είναι απαραίτητο οι μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικασία τα αποτελέσματα εξέπληξαν ευχάριστα τους συμμετέχοντες. Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές επιβράβευσαν τους καλούς εκπαιδευτικούς και ανέφεραν με πολλούς τρόπους τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζαν σε διάφορα επίπεδα. Ήταν μια δύσκολη διαδικασία μιας και καλούνταν από την πλευρά της διοίκησης να αφήσει το σχολείο να αυτενεργήσει και από τη μεριά του σχολείου να δώσει λόγο στους συμμετέχοντες στη σχολική ζωή. Εντούτοις, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ποικίλουν, σε άλλα σχολεία αυτός ο τρόπος λειτούργησε και μάλιστα με θεαματικά αποτελέσματα και γοργούς ρυθμούς ενώ σε άλλα με πιο αργούς.

Ως εκ τούτου κάποια σχολεία ήδη εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση ενώ άλλα βρίσκονται στη διαδικασία επεξεργασίας αυτής (Mac Beath, 2001). Στην ίδια χώρα λαμβάνουμε γνώση από άλλη πηγή πως έπειτα από διάφορες προσπάθειες προσαρμογής της αυτοαξιολόγησης το 2007 το Υπουργείο Παιδείας διαμόρφωσε και καθιέρωσε τον τελικό οδηγό ονομαζόμενο HGIOS (How Good is Our School) το οποίο προσεγγίζει ένα σύμπλεγμα δεικτών που εντάσσονται σε επτά κατηγορίες – τομείς που ασχολούνται με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την υποστήριξη μαθητών, την ατμόσφαιρα του σχολείου, την ηγεσία και τα αποτελέσματα.

Το πλαίσιο αυτό που παρέχεται από το πρόγραμμα ‘‘how good is our school’’ διατίθεται προς χρήση όχι μόνο από τους επιθεωρητές αλλά και από το σχολείο για την αυτοαξιολόγηση τους και από τις τοπικές αρχές για το έργο τους σχετικά με την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης των σχολείων (Ευρυδίκη, 2015).

Ανάλογη πορεία ακολούθησε και η Ιρλανδία υπό την καθοδήγηση του προγράμματος ‘‘LAOS’’ (Looking at our schools) που αφορά μια αυτοαξιολόγηση εφόλης της ύλης για το σχολείο (Whole School Evaluation, W.S.E) στην οποία εξετάζονται τα σχολεία στους εξής τομείς ως προς την παρεχόμενη ποιότητα της διδασκαλίας – μάθησης, την υποστήριξη των μαθητών, την ηγεσία του σχολείου και ως προς την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος (MacBeath, 2001). Στην Ιρλανδία εφαρμόζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αξιολόγησης με χρήση μια σειρά μοντέλων επιθεώρησης. Οι επιθεωρητές έχουν ως στόχο την αναγνώριση καλών πρακτικών μέσα από τα σχόλια και τις συμβουλές που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς για το πως η ποιότητα της παροχής εκπαίδευσης τους μπορεί να βελτιωθεί (Ευρυδίκη, 2015).

Στην Αγγλία, μολονότι ήταν μια χώρα που στο ενεργητικό της υπήρχε ο επιθεωρητισμός, προσαρμόστηκε γρήγορα στα νέα δεδομένα και ενσωμάτωσε την αυτοαξιολόγηση άμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα της. Η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής προγράμματος αξιολόγησης καθοδηγήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Bristol με την ονομασία GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development) από εκπαιδευτικούς που ήθελαν την ανάπτυξη του σχολείου τους (Hopkins 1989 όπως αναφ. στην Καπαχτσή 2011). Μετέπειτα υπήρξε και η συνέχεια στην προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης που πλαισιώθηκε από ένα σύνολο εκπροσώπων σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο την ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Το αποτέλεσμα ήταν το εγχείρημα αυτό να εκδοθεί από τους MacBeath Boyd and Rand που πήρε το όνομα ‘‘Τα σχολεία Μιλούν για τον Εαυτό τους’’ και αυτό αποτέλεσε και τον οδηγό της αυτοαξιολόγησης στην Αγγλία από το 1998 και έκτοτε. Στο βιβλίο αυτό εμπεριέχονται τομείς που αφορούν την ατμόσφαιρα του σχολείου, της τάξης, τις σχέσεις, την επικοινωνία, τη στήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις παροχές ευκαιριών, τα αποτελέσματα, το σχολείο και την οικογένεια (MacBeath 2001 όπως αναφ. στην Καπαχτσή 2011).

Το Ofsted, Γραφείο για τα πρότυπα στην εκπαίδευση, τις υπηρεσίες και τις δεξιότητες των παιδιών, είναι το υπεύθυνο όργανο για την εξωτερική αξιολόγηση στην Αγγλία. Εκτός από

την επιθεώρηση το Ofsted εκτελεί εστιασμένες θεματικές έρευνες, έρευνες καλών πρακτικών που τονίζουν τα χαρακτηριστικά του έργου που προωθούν τη βελτίωση της ποιότητας. Οι επιθεωρήσεις έχουν ως στόχο την βελτίωση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο και ειδικά στις περιπτώσεις όπου οι επιδόσεις του σχολείου είναι πολύ χαμηλές. Χρησιμοποιείται ένα εγχειρίδιο επιθεώρησης το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το σχολείο. Για παράδειγμα αν το συγκεκριμένο σχολείο είναι ανεπαρκές. Αυτό συμβαίνει διότι τα αποτελέσματα των επισκέψεων στηρίζονται σε προηγούμενα δεδομένα και συστάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν με στόχο τη βελτιωτική εξέλιξη της κατάστασης (Ευρυδίκη, 2015).

Στην Φιλανδία που επικρατεί αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση με τη μορφή ερωτηματολογίων σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές για να αξιολογήσουν ο καθένας από τη θέση του συγκεκριμένα θέματα που αφορούν το σχολείο (MacBeath, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση με τη μορφή επιθεώρησης από κεντρικό φορέα δεν υπάρχει στη Φιλανδία. Το κάθε σχολείο επιτελεί τη δική του αυτοαξιολόγηση και οι τοπικές αρχές έχουν νομική υποχρέωση να αξιολογήσουν την εκπαίδευση την οποία παρέχουν. Σκοπός της αξιολόγησης τους είναι η υποστήριξη και η βελτίωση των συνθηκών μάθησης (Ευρυδίκη, 2015).

Η Καπαχτσή (2011) αναφέρει πως από την εφαρμογή σε μεμονωμένες περιπτώσεις της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία έχουμε κάποιες παρατηρήσεις – συμπεράσματα που μπορούν να φανούν χρήσιμα και θα παρατεθούν παρακάτω: Σε έρευνα που διεξήχθη σε 79 σχολεία στην Ολλανδία κατέληξαν στο συμπέρασμα πως για τη διαχείριση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων του σχολείου είναι απαραίτητη εξωτερική βοήθεια διότι διαφορετικά υπάρχει ενδεχόμενο παρέκκλισης από το ίδιο το σχολείο. Στο Πανεπιστήμιο του Illinois στην Αμερική παρατήρησαν ότι απαιτούνται ειδικές γνώσεις σχετικές με την αυτοαξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτή. Στο Βέλγιο σε εφαρμογή αυτοαξιολόγησης σε τρία σχολεία τα αποτελέσματα ήταν τελείως διαφορετικά μεταξύ τους γιατί το καθένα έχει τη δική του κουλτούρα και ηγεσία. Μόνο το ένα από αυτά συνέχισε στην ανάληψη βελτιωτικής δράσης συμπεραίνοντας πως η διαδικασία κρίνεται δύσκολη δίχως την καθοδήγηση από κριτικό φίλο. Στην Αγγλία και στο Βέλγιο η εφαρμογή της ανέδειξε την ανάγκη ύπαρξης καλών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων ως προϋπόθεση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Στην Ιρλανδία μετά και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης για την

υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίστηκαν προτάθηκε η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων που θα βοηθούσε στο να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011).

## **1.8 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα με έμφαση στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σημειώνονται αρκετές ιδιομορφίες όσον αφορά στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Ο Μπαγάκης (2001), βασιζόμενος στο έργο του Σολομών (1999), συνοψίζει τα σημεία αυτά ως εξής:

A. Η επικρατούσα κατάσταση που αφορά τα σχολεία και το έργο που παράγεται σε αυτά είναι αναποτελεσματικά και ειδικά σε περιοχές που παρουσιάζουν ιδιόμορφες κοινωνικές καταστάσεις.

B. Η ποιότητα και οι παιδαγωγικές διαδικασίες που παρέχει το σχολείο είναι ουσιαστικές για τη συνολική εξέλιξη των μαθητών.

Γ. στην περίπτωση του σχολείου στην Ελλάδα αν και το σύστημα είναι συγκεντρωτικό, υπάρχει η δυνατότητα και πεδίο δράσης με ένα βαθμό αυτονομίας κάτι που επιτρέπει την ανάληψη δράσης που αφορά το σχολείο και την ποιότητα που αυτό παρέχει.

Δ. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνυπεύθυνοι και μπορούν να αποτελέσουν ένα φορέα που επιφέρει αλλαγές στην ποιότητα και τις παιδαγωγικές διαδικασίες. Οι προαναφερόμενοι κατέχουν μεγάλη δύναμη μέσω των προσδοκιών και των απαιτήσεων τους για αλλαγές στην ποιότητα και τις παιδαγωγικές διαδικασίες

Ε. ο εμπλουτισμός των γνώσεων και των πληροφοριών σχετικά με το σχολείο και τη λειτουργία αυτού, μπορούν να συμβάλουν στον καθορισμό των στόχων και στην επιδίωξη για την κατάκτηση τους με την παράλληλη διασφάλιση καλύτερων συνθηκών μάθησης.

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν ένα καλό και πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης. Τα σχολεία εκμεταλλευόμενα τα στοιχεία που έχουν μέσω της επεξεργασίας αυτών μέσα από τη ανάλυση, την αξιολόγηση και την αξιοποίηση τους, αλλά και την ταυτόχρονη υλοποίηση δράσεων οδηγούνται στην πρακτική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης (Μπαγάκης, 2001). Αν η αξιολόγηση υλοποιηθεί με σωστό τρόπο τότε επιφέρει οφέλη για τους αποδέκτες αυτής αλλά και για ολόκληρο τον οργανισμό. Ως



προς τον οργανισμό μέσω της αξιολόγησης μπορεί να ανιχνεύει τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσει και δίνεται η δυνατότητα στους εργαζόμενους να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις. Και τέλος ο οργανισμός μέσω της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει σε τι κατάσταση βρίσκεται. (Kamp, 1995) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992 όπως αναφ. στους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) είναι μια διαδικασία η οποία αν γίνει πράξη με αποδοτικό τρόπο τότε θα ωφεληθεί ένα πλήθος ατόμων από τη διοίκηση, τον διευθυντή του σχολείου τον εκπαιδευτικό έως και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο διότι θα μπορέσουν να ανιχνευτούν τα προβλήματα αλλά και οι αιτίες που τα προκαλούν.

Το ΥΠΕΠΘ προσπαθώντας να απαντήσει στις προκλήσεις που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα από τις συνεχόμενες αλλαγές προέβη στη δημιουργία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες με στόχο να αναβαθμίσει τον μέχρι τώρα ρόλο τους, να διασφαλίσει την ποιότητα παροχής υπηρεσιών τους, να τονώσει την αυτενέργεια – αυτονομία τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολικού ιδρύματος και η αυτοαξιολόγηση του (ΑΕΕ) παρουσιάζει ένα καινοτόμο πλαίσιο για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και καλεί τους εκπαιδευτικούς να το προσεγγίσουν βλέποντας ως μια ευκαιρία συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες καλούνται με δημιουργικό και παραγωγικό τρόπο να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: πόσο ικανοποιημένοι είμαστε από την μέχρι τώρα λειτουργία των σχολείων; Επιθυμούμε να μεταβάλλουμε τα δεδομένα σχεδιάζοντας τις αλλαγές που θα επέλθουν στο σχολείο μας; Ο παραπάνω τρόπος εκτιμάται από το Υπουργείο πως είναι μια κίνηση που θα αναβαθμίσει την ποιότητα και τη δημοκρατική λειτουργία των σχολείων (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας 2011).

Το πρόγραμμα Ευρυδίκη μας ενημερώνει για την εξωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα πως εκτελείται από επιθεωρητές ή σχολικούς συμβούλους και στηρίζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά βάση πράγμα που δίνει μικρές διαστάσεις στο υπό εξέταση ζήτημα της αξιολόγησης και αφορά κυρίως σε δεδομένα που αφορούν οικονομικοί πόροι, υγεία, ασφάλεια, αρχειοθέτηση κ.ά.

Συνεχίζοντας στην ίδια έκθεση αναφέρεται πως στην Ελλάδα μετά από ένα πιλοτικό πρόγραμμα δύο χρόνων νομοθετήθηκε η υποχρεωτική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από το 2013/14 και συμπεριλαμβάνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Κάθε σχολείο καλείται να καθορίσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους του και τρόπους για την επίτευξη τους. Στοχεύει στη βελτίωση όλων των πτυχών που αφορούν το σχολείο. Στη διαδικασία περιλαμβάνονται στοιχεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξετάζονται κάτω από ένα πλαίσιο συγκεκριμένων δεικτών και η παρακολούθηση της εξελικτικής πορείας της αξιολόγησης. Στο τέλος τα σχολεία συντάσσουν μια έκθεση βασισμένη σε ένα πρότυπο αναφοράς το οποίο και δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου (Ευρυδίκη, 2015).

Σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν οι δομές της εκπαίδευσης στις συνεχόμενες αλλαγές και τις ανάγκες που προκύπτουν και υφίσταται λόγω των γρήγορων ρυθμών της κοινωνικής ζωής προέβη το ΥΠΕΠΘ με υπουργική απόφαση (ΦΕΚ Β 16 – 11.1.2019 η υπ. 1816/ΓΔ4) που στόχο έχει αφενός την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τον επανασχεδιασμό των δομών, την κατανομή των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των ομάδων που ασχολούνται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στόχος είναι η αύξηση της αποδοτικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η τόνωση της σχολικής μονάδας μέσω δημοκρατικών διαδικασιών που θα επιτρέψουν την απόκτηση περαιτέρω αυτονομίας και εξωστρέφειας στη διαχείριση των υποθέσεων που την αφορούν. Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται με την ανάπτυξη μιας σειράς λειτουργιών που θα υπηρετούν τους παραπάνω σκοπούς. Ενδυναμώνονται: 1. Η Παιδαγωγική Αυτονομία των σχολικών μονάδων, 2. Ο Περιφερειακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός μέσω της λειτουργίας αντίστοιχων κέντρων εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και 3. Η ενίσχυση της συμβουλευτικής υποστήριξης με την ανάπτυξη αντίστοιχων Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και τέλος με την δικτύωση και επικοινωνία των σχολείων μεταξύ τους.

Η πρόταση αυτή αναφέρει τον τρόπο λειτουργίας των παραπάνω δομών όπως επίσης και τρόπους λειτουργίας της σχολικής μονάδας που της επιτρέπουν να διαμορφώσει και να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό έργο το με αυτόνομο τρόπο και λιγότερη εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν το πλαίσιο δράσης τους άρα και μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση τους. Με αποτέλεσμα να

ενδυναμωθεί η εξωστρέφεια των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους και η έκφραση λόγου σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και η επιμόρφωση τους σχετικά με αυτό. Επίσης προβλέπεται και η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή της σχολικής μονάδας.

Σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει ο σύλλογος διδασκόντων εντός των καθηκόντων του οποίου είναι η δημιουργία του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου έχοντας υπόψη τις απόψεις μαθητών και γονέων. Τονίζεται επίσης ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας που καλείται να συνεργαστεί με τα Κέντρα Συμβουλευτικής Υποστήριξης, να συντονίσει, να προγραμματίσει και να μετρήσει το εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότητα και την καινοτομική δράση της σχολικής μονάδας. Επίσης το Σχολικό Συμβούλιο καλείται να συνεργαστεί αρμονικά για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου σεβόμενοι το Σχολικό Κανονισμό. Και τέλος οι ομάδες σχολείων αναπτύσσοντας ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων με τους εκπροσώπους αυτών (διευθυντή και υποδιευθυντή) για την από κοινού αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με τα σχολεία, τις δράσεις τους, την ανάγκη επιμόρφωσης και την ενίσχυση της συμμετοχής του κοινού στη σχολική ζωή (ΦΕΚ Β 16, Υ.Α. 1816/ΓΔ4/11.1.2019).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

### **2.1 Προσχολική Αγωγή: στόχοι και λειτουργία**

Ο ορισμός της «προσχολικής εκπαίδευσης» είναι δύσκολο να αποδοθεί καθώς περιλαμβάνει ένα πολυδιάστατο και πολυσύνθετο αντικείμενο το οποίο διαφέρει από χώρα σε χώρα. Η προσχολική εκπαίδευση διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και τις ιδιαιτερότητες που αυτή έχει, από την οικογένεια και τη σημασία που αυτή κατέχει. Η δημιουργία της προέκυψε από μια ανάγκη στις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν, τον επιμερισμό της εργασίας και στους δύο γονείς από τη σημασία της μητρότητας και της πατρότητας. Όπως επίσης είναι ένα θέμα που άπτεται το δημόσιο και το ιδιωτικό συμφέρον. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως αναφέρεται όπως γίνεται αντιληπτό από το όνομα της στην εκπαίδευση που παρέχεται πριν από τη συστηματική εκπαίδευση εννοώντας την πρωτοβάθμια (Ζαμπέτα, 1998).

Συνεχίζοντας η ίδια συγγραφέας αναφέρει επί του θέματος ότι ο όρος προσχολική εκπαίδευση μάλλον τείνει να ξεπεραστεί διότι αντικαθίσταται με τον όρο «εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας» όπως αναφέρεται σε άλλες χώρες. Ο όρος αυτός σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς που αφορούν την «προσχολική εκπαίδευση» χωρίς να εστιάζει και να θεωρεί ως σημείο αναφοράς το εκπαιδευτικό σύστημα για τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων για παράδειγμα την παροχή εκπαίδευσης πριν την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εξαρχής υπήρξε ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας, σε ανάγκες «εκπαίδευσης» και ανάγκες «φύλαξης». Αν και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες οι θεσμοί εξελίχθηκαν σε θεσμούς αγωγής δε συνέβη το ίδιο και στην Ελλάδα. Για ιστορικούς και εθνικούς λόγους στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν παράλληλα δυο θεσμοί που αντιπροσωπεύουν την προσχολική αγωγή (Εταιρεία για την ανάπτυξη και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών ΕΑΔΑΠ, 2003). Στα πλαίσια άσκησης της προσχολικής αγωγής έχουμε την εμφάνιση και παράλληλη λειτουργία δύο δομών που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους έχοντας αναπτύξει η κάθε δομή τη δική της μορφή και λειτουργία.

Η πρώτη δομή είναι αυτή των νηπιαγωγείων. Η οργάνωση και η εξάπλωση τους στην Ελλάδα επιτελέστηκε με αργούς ρυθμούς και οι σκοποί που υπηρετούσαν στην αρχή ήταν συνυφασμένοι με αρχές που άπτονται κοινωνικο- παιδαγωγικά θέματα. Την ίδια στιγμή όμως ικανοποιούσαν και άλλου είδους ανάγκες όπου ήταν απαραίτητο και αυτές είχαν να κάνουν με τη συστηματοποίηση μιας κοινής γλωσσικής έκφρασης κυρίως σε περιοχές της Β. Ελλάδας (Ζαχαρενάκης, 1996). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Χαρίτος (1996) όπου αναφέρει σχετικά ότι η παιδεία συνέβαλε στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας εκεί όπου ο πληθυσμός ήταν μικτός.

Η δεύτερη δομή ήταν αυτή των Παιδικών Σταθμών οι οποίοι ιδρύθηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα στην Ελλάδα και η πορεία της εξάπλωσης τους ήταν εξαιρετικά αργή. Είχαν αναπτύξει εξαρχής ένα φιλανθρωπικό χαρακτήρα με στόχο τη φροντίδα φτωχών και ορφανών παιδιών. Αν και στην πορεία στα πλαίσια λειτουργίας τους εντάχθηκε και η διαπαιδαγώγηση των νηπίων εξακολούθησε για μεγάλο διάστημα να αποτελούν ιδρύματα με κοινωνικό περιεχόμενο. Αρχικά στόχος της διαπαιδαγώγησης δεν ήταν καθαρά παιδαγωγικός αλλά

ανάπτυξης της γλωσσικής αγωγής σε περιοχές που το είχαν ανάγκη έτσι ώστε τα παιδιά να μην παρουσιάσουν προβλήματα στην ένταξη τους στο σχολείο (Ζαχαρενάκης, 1996).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών οφείλει να ανταποκρίνεται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου που αυτό σημαίνει σαφώς και τη βιολογική εξέλιξη του παιδιού «την υγιεινή, τη διατροφή, την κινητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού». Και μάλιστα πλέον οι ανάγκες έχουν διευρυνθεί (Ζαμπέτα, 1998).

## **2.2 Η Προσχολική Αγωγή διεθνώς**

Στο σημείο αυτό περιγράφεται συνοπτικά η πορεία και η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής. Γίνεται αναφορά σε κάποιες συγκεκριμένες χώρες από όπου υπήρξαν τα πρώτα δείγματα, οι πρώτες ανησυχίες και απόπειρες δράσης προς αυτό το πεδίο αλλά και οι ανάγκες, οι συνθήκες και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χωρών που ώθησαν και διαμόρφωσαν το σκηνικό της προσχολικής αγωγής.

Στη Γερμανία, σύμφωνα με την Χατζηστεφανίδου (2015), μια σειρά κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων δημιούργησαν την ανάγκη ενασχόλησης με την παιδική ηλικία. Έπειτα από τους Ναπολεόντειους πολέμους ακολούθησαν οι επιπτώσεις της ήττας που εκδηλώθηκαν με την εμφάνιση ορφανοτροφείων, ιδρυμάτων για την περίθαλψη φτωχών και ιδρύματα που σκοπό είχαν την φροντίδα των μικρών παιδιών. Την ίδια στιγμή δημιουργήθηκε η ανάγκη φύλαξης των παιδιών μιας και εντάθηκε η συμμετοχή της γυναίκας στο χώρο εργασίας γεγονός που έφερε στο επίκεντρο το ζήτημα της φροντίδας και φύλαξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Ο πρώτος τύπος δομής προσχολικής αγωγής ήταν το Ίδρυμα φύλαξης μικρών παιδιών (kleinkinderbewahranstalt) στο οποίο ανειδίκευτα άτομα απασχολούσαν τα παιδιά όταν οι γονείς τους εργάζονταν. Στη συνέχεια ακολούθησε το σχολείο των μικρών παιδιών (kleinkinderschule). Το συγκεκριμένο ίδρυμα ταυτόχρονα με τη φύλαξη των παιδιών προχώρησε και στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η δράση του πάστορα Oberlin κυριάρχησε ο οποίος είχε επηρεαστεί έντονα από τα αγγλικά πρότυπα. Κύριοι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών των σχολείων ήταν παιδιά προερχόμενα από την εργατική τάξη.

Στην πορεία το 1837 λειτούργησε για πρώτη φορά το φραιβελιανό ινστιτούτο. Ο Φρέμπελ έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσχολικής αγωγής αναπτύσσοντας μια καινούρια θεωρία πρωτοποριακή για τα μέχρι τότε δεδομένα που στηριζόταν στην άποψη ότι το παιδί πρέπει να μεγαλώνει ελεύθερα στα πλαίσια ενός ήρεμου περιβάλλοντος. Στόχευε στην αλλαγή της μέχρι τότε ανατροφής των παιδιών και αυτό προσπάθησε να το πετύχει με τη διάδοση των ιδεών του στους γονείς των παιδιών. Πέρα από τη θεωρία ανέπτυξε και το δικό του υλικό, τα γνωστά δώρα. Το εγχείρημα γνώρισε μεγάλη άνθιση και επιτυχία αν και στην πορεία απορρίφτηκε από την κυβέρνηση της Πρωσίας το 1851. Παραταύτα το έργο του, βρήκε αποδέκτες και πολλούς οπαδούς εντός και εκτός Γερμανίας και έμελε να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσχολικής αγωγής (Χατζηστεφανίδου, 2015).

Ο Γιαγκουνίδης (2003) προσθέτει για το φρεβελιανό σύστημα πως στηριζόταν κυρίως σε δυο στοιχεία 1) στην ψυχική και πνευματική εξέλιξη του ατόμου και 2) στο παιχνίδι. Στους παιδικούς κήπους τους οποίους εμπνεύστηκε εφάρμοσε στην πράξη τις ιδέες του για την ελευθερία και την ισότητα. Εκεί φιλοξενούσε παιδιά ηλικίας από 2-5 ετών και για λίγη ώρα εβδομαδιαίως διότι θεωρούσε πως η συνύπαρξη με την οικογένεια πρέπει να συμπληρωθεί όχι να αντικατασταθεί.

Μάλιστα το φρεβελιανό σύστημα και υλικό ήταν εκείνο που βρήκε εύφορο έδαφος στον Ελλαδικό χώρο και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα καθώς ήταν το σύστημα που μεταλαμπαδεύτηκε πρώτο από τα τέλη του 19ου αιώνα έως και το 1950 κυριάρχησε στα νηπιαγωγεία (Χαρίτος, 1996).

Στη Γερμανία μετά τη δεκαετία του 70 αναγνωρίστηκε η αξία της προσχολικής αγωγής και του αντισταθμιστικού χαρακτήρα που αυτή είχε. Αυτό αποτυπώθηκε από αλλαγές στην ποιότητα αλλά και ποσοτικές αλλαγές στον τομέα αυτό και την αναγνώριση ως την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πορεία δοκιμάστηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορα προγράμματα και μάλιστα διαγνώστηκε και ο κίνδυνος της σχολειοποίησης των παιδιών από μικρή ηλικία. Παραταύτα ήδη από το 1992 εκφράστηκε η από τη Γερμανική Βουλή η πρόθεση δημιουργίας θέσεων σε δήμους και κοινότητες που να καλύπτουν όλες τις ανάγκες συμμετοχής των παιδιών από 3 χρονών και πάνω στην προσχολική αγωγή (Ζαχαρενάκης, 1996).

Στη Γαλλία, η πορεία που ακολούθησε η προσχολική αγωγή, όπως και γενικότερα στην Ευρώπη, δείχνει πως η ενασχόληση με αυτή την ηλικία στηρίχθηκε περισσότερο στην κοινωνική προθυμία που έδειξαν κάποιοι άνθρωποι παρά σε παιδαγωγικές αρχές σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και αυτό της Γαλλίας, εκεί όπου ο Oberlin ένας πάστορας από την Αλσατία, το 1771 μάζεψε τα παιδιά της ενορίας του και γειτονικών χωριών των οποίων οι μητέρες εργάζονταν στην ύπαιθρο. Η προσπάθεια αυτή μαζί με συνεργάτες που τον βοήθησαν στην επιτέλεση αυτού του έργου αποτελεί την πρώτη κοιτίδα ενασχόλησης της παιδικής ηλικίας. Ο Oberlin πίστευε πως τα παιδιά μόνο σε αυτή την ηλικία είναι τόσο εύπλαστα και διακατέχονται από αθωότητα και ότι τους μεταδοθεί σε αυτή την ηλικία θα τους ακολουθεί για πάντα. Πάντως το έργο του είχε πιο πολύ εκπαιδευτικό χαρακτήρα παρά φιλανθρωπικό.

Το 19ο αιώνα έχουμε την εμφάνιση των πρώτων προσπαθειών σε ιδιωτικό επίπεδο προσφοράς περίθαλψης και βασικής εκπαίδευσης σε παιδιά εργατών και φτωχών οικογενειών. Η μορφή των ιδρυμάτων αυτών οργανώθηκε στη Γαλλία προς το τέλος του 19ου αιώνα και ονομάστηκαν «Αίθουσες ασύλου» τα οποία θα λέγαμε ότι αποτύπωναν την προσχολική αγωγή εκείνης της περιόδου. Έπειτα από εξελίξεις, ζυμώσεις ακόμα και παιδαγωγούς που άφησαν το δικό τους καθοριστικό στίγμα στην εξέλιξη του θεσμού των ασύλων στη Γαλλία έχουμε τη μετονομασία μέσω διατάγματος το 1881 των ασύλων σε μητρικά σχολεία τα οποία πλέον λειτουργούν ύστερα και από τη νομοθέτηση ορισμένων ζητημάτων όπως το όριο των μαθητών που φοιτούν στις δομές, τις αρμοδιότητες και τα προσόντα του παιδαγωγικού και του βοηθητικού προσωπικού. Στην πορεία κύριο μέλημα των ιδρυμάτων αποτελούσε η δημοκρατική και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών από όποιο κοινωνικό στρώμα και αν προέρχονταν (Χαρίτος, 1996).

Συνεχίζοντας το 1883 για πρώτη φορά παρουσιάζεται ξεκάθαρα η μετατόπιση του σκοπού των ασύλων από τη μέριμνα στην εκπαίδευση. Σε υπουργική απόφαση το 1855 ζητείται από τους παιδαγωγούς να διαμορφώσουν το πρόγραμμα τους λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία. Το 1859 έγινε μια προσπάθεια να περιοριστούν οι πολύπλοκες διαδικασίες διδασκαλίας και μάλιστα προτάθηκε και η ισορροπία μεταξύ εφαρμογής δραστηριοτήτων και ξεκούρασης όπως και η εργασία με τρόπο που να επιφέρει χαρά στα παιδιά. Στο διάταγμα του 1881 διαφαίνεται ξεκάθαρα πως σκοπός της προσχολικής αγωγής αποτελούσε η ανάπτυξη του παιδιού σε φυσικό,

συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο. Στην εκπαίδευση που παρείχαν τα μητρικά σχολεία προβλεπόταν η παράλληλη ανάπτυξη της ηθικής που αφορούσε την οικογένεια, την πατρίδα και το θεό αλλά και η απόκτηση πρακτικών γνώσεων όπως είναι η γραφή, ανάγνωση, φυσική, ιστορία, γεωγραφία. Πολύ σημαντική επιδίωξη ήταν επίσης η συνεργασία με την οικογένεια κάνοντας την προέκταση του θεσμού μέσω της προτεινόμενης συνεργασίας των δύο μερών (Χατζηστεφανίδου, 2015).

Βέβαια στη συνέχεια παρουσιάστηκαν και κάποιες απόψεις αντίθετες με τα υπάρχοντα δεδομένα διότι η σχολειοποίηση της προσχολικής αγωγής ενέχει κινδύνους όπως ο περιορισμός της ελευθερίας του παιδιού και η μείωση της σημασίας του παιχνιδιού και των φυσικών ασκήσεων που ταιριάζουν και αναλογούν στη φύση των παιδιών (Χατζηστεφανίδου, 2015).

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στη Γαλλία όπως αποτυπώνεται από τη Ντολιοπούλου (2011) δεν είναι η διεξαγωγή ενός προκαθορισμένου προγράμματος που δε θα αποκλίνει από το αρχικό σχεδιασμό αλλά η συνολική ανάπτυξη του ατόμου και των δυνατοτήτων που αυτό έχει. Το νηπιαγωγείο επιτελεί κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο ταυτόχρονα. Και οι επιμέρους στόχοι του έχουν να κάνουν με τη δημιουργία κλίματος που να καλλιεργεί τις αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες των παιδιών με άλλους, να καλλιεργεί την ευρηματικότητα των παιδιών, τη δημιουργία νέων εμπειριών, την κατανόηση των πολιτισμών εντοπίζοντας και διακρίνοντας τα κοινά σημεία μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών στους οποίους εντάσσονται. Οι ασκήσεις αφορούν τη σωματική, επικοινωνιακή, εικαστική και επιστημονική γνώση του ατόμου.

Στην Αγγλία και την Ουαλία, ρίζες της προσχολικής αγωγής τέθηκαν από τον Ουαλλό εργοστασιάρχη Robert Owen, ο οποίος μετά από δική του πρωτοβουλία ίδρυσε το 1816 ένα ίδρυμα που ασχολούνταν με την αγωγή των παιδιών 2-6 χρονών (Ζαχαρενάκης, 1996). Εκεί τα παιδιά των εργατών κάτω από την εποπτεία ατόμων που είχαν κάποιου είδους ανάλογη πείρα με τα παιδιά ασχολούνταν με τη διαπαιδαγώγηση τους μέσα από παιχνίδια, τραγούδια και χορό. Ενώ ταυτόχρονα τους παρείχαν σίτιση και προστασία. Όμως η προσπάθεια αυτή του Owen διακόπηκε και οι αιτίες είχαν πολιτικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Παραταύτα τα προσχολικά ιδρύματα με τη μορφή των infant schools διατηρήθηκαν και ανάλογες



ενέργειες καταγράφηκαν στην Ιρλανδία και τη Σκωτία εκφραζόμενες από ιδιωτικό ενδιαφέρον (Χαρίτος, 1996).

Στην Αγγλία παρουσιάζεται ένας διχασμός της παροχής υπηρεσιών προσχολικής ηλικίας. Κάποια ιδρύματα που ακολουθούν τη μορφή Day Nursery ανήκουν στις κοινωνικές υπηρεσίες σε αντίθεση με τα Nursery School που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια προς τα τέλη του '60 αλλάζει το κλίμα κατανοώντας τον αντισταθμιστικό ρόλο που μπορεί να λάβει η προσχολική αγωγή και φροντίδα γι αυτό και αποτυπώνεται η επιθυμία κάλυψης της ζήτησης για συμμετοχή των παιδιών από την ηλικία 3-5 χρονών.

Οι στόχοι της προσχολικής αγωγής στην Αγγλία για παιδιά ηλικίας 3-5 χρονών συνδέονται με την εκμάθηση γνώσεων και την εξάσκηση δεξιοτήτων που κατέχουν, με την εποπτεία και την ποιοτική εκπαίδευση, με σεβασμό στο γεγονός ότι το κάθε παιδί έχει τους δικούς του ρυθμούς, έχει δικαίωμα να αναπτυχθεί σε ένα ασφαλές περιβάλλον και να μάθει μέσα από το παιχνίδι (Ντολιοπούλου, 2011). Οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονται με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την επικοινωνία και τον εγγραμματισμό, την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, γνώση και κατανόηση του κόσμου και τη δημιουργική τους ανάπτυξη. Αν και έχει διατυπωθεί και η αντίθετη άποψη πως τα παιδιά καταπιέζονται διότι από μικρή ηλικία καλούνται να μάθουν πολλά.

Για την προσχολική αγωγή στην Αυστραλία, η Ντολιοπούλου (2011) αναφέρει πως κατέχει μια σημαντική θέση καθώς παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας σε παιδιά από 0-8 ετών. Στους παιδικούς σταθμούς τα παιδιά φοιτούν σε ολόημερα τμήματα και οι ηλικίες που γίνονται δεκτά τα παιδιά εκεί είναι από 0 έως 5 χρονών. Στο πρόγραμμα των παιδιών σημαντικό ρόλο καταλαμβάνει το παιχνίδι ως δικαίωμα του παιδιού, λαμβάνονται υπόψη από τους παιδαγωγούς για το σχεδιασμό προγραμμάτων στοιχεία όπως είναι η ατομικότητα του κάθε παιδιού και οι δυνατότητες που αυτό έχει αλλά και το στάδιο αυτό εξέλιξης που βρίσκεται το παιδί ως μοναδικό και ανεκτίμητο.

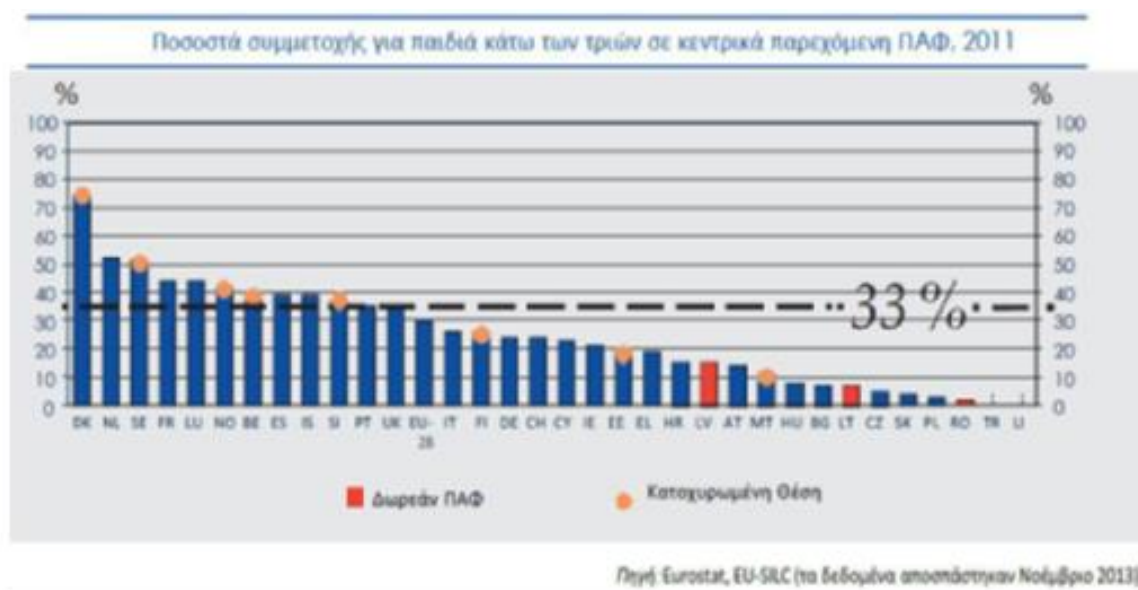
Βέβαια η Αυστραλία έχει ένα πλήθος πολιτειών και μεγάλη πολυπολιτισμικότητα και αυτό φαίνεται από τις 282 γλώσσες που ομιλούνται και τα 92 δόγματα που συνθέτουν την εικόνα της. Όσον αφορά την προσχολική αγωγή ένας μεγάλος αριθμός μητέρων είναι εργαζόμενες με αποτέλεσμα τα παιδιά ένα μεγάλο μέρος της ημέρας το περνούν σε ολόημερα προγράμματα. Σχετικά με την προσχολική αγωγή υπάρχει η άποψη πως η φροντίδα και η

εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και συμπληρώνουν μια συνολική προσέγγιση για το κάθε παιδί. Όσον αφορά τους φορείς που ασχολούνται με τη βαθμίδα αυτή διανέμεται σε τρία επίπεδα στο: ομοσπονδιακό, κρατικό και τοπικό. (Ντολιοπούλου, 2011). Το 2008 στο Υπουργείο Παιδείας ένας τομέας της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης της Αυστραλίας που ονομάζεται «Office of Early Childhood Education and Child Care (OECECC) ασχολείται με την οργάνωση και το συντονισμό των πολιτειών για θέματα που αφορούν την προσχολική αγωγή και έχει στόχο να διασφαλίσει στα παιδιά υψηλού επιπέδου παροχές υπηρεσιών για μια επαρκή προετοιμασία των παιδιών πριν την είσοδο τους στην εκπαίδευση (Φαρδή, 2013).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν στοιχεία από το Eurydice για την προσχολική αγωγή σε ευρωπαϊκό επίπεδο και την παροχή αυτής. Η σημαντικότητα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας γίνεται αντιληπτή από πολλές χώρες και αυτό φαίνεται καθώς ένας μεγάλος αριθμός χωρών έχει δεσμευτεί για παροχή της προσχολικής αγωγής και φροντίδας σε όλα τα παιδιά. Αν και πολλές χώρες δυσκολεύονται ως προς την εφαρμογή της. Είναι λίγες οι χώρες που μπορούν να εξασφαλίσουν την παροχή της προσχολικής αγωγής και φροντίδας για όλα τα παιδιά από τη γέννηση τους και σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι οι εξής έξι ακόλουθες: Δανία, Εσθονία, Σλοβενία, Φιλανδία, Σουηδία, Νορβηγία.

Στις περισσότερες χώρες παρουσιάζεται μια διαφορά στην παροχή υπηρεσιών της προσχολικής αγωγής και αυτή εντοπίζεται στην ηλικία ένταξης στην προσχολική αγωγή. Στις περισσότερες χώρες η ένταξη των παιδιών σε μεγάλα ποσοστά επιτυγχάνεται στα 4 έως 5 έτη. Βέβαια αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι η παροχές της προσχολικής αγωγής και φροντίδας στις μικρότερες ηλικίες πολλές φορές απαιτούν την οικονομική συμμετοχή των γονέων πράγμα που έχει επίπτωση στην πρόσβαση που έχουν τα παιδιά μικρότερων ηλικιών. Μάλιστα αποτελεί και ένα από τους στόχους προς επίτευξη από όλες τις χώρες της ΕΕ η αύξηση του ποσοστού πρόσβασης στην προσχολική αγωγή και φροντίδα το οποίο κυμαίνεται σε 33% για παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών.

Η παρακάτω εικόνα αποτυπώνει τον αριθμό των παιδιών που έχουν πρόσβαση στην προσχολική αγωγή και φροντίδα στην Ε.Ε. (Ευρυδίκη, 2014).



Γράφημα 1: Ποσοστά συμμετοχής για παιδιά κάτω των τριών σε κεντρικά παρεχόμενη ΠΑΦ. Πηγή: Eurostat, 2013.

Σε κράτη που χαρακτηρίζονται από μια πιο φιλελεύθερη πολιτική ανθεί η ιδιωτική πρωτοβουλία ενώ η κρατική συμμετοχή είναι μικρή όπως είναι η Ισλανδία, η Κύπρος, το Λουξεμβούργο, η Αγγλία. Αντίθετα η οικονομική συμμετοχή τους είναι μικρή εκεί όπου το κράτος εξασφαλίζει την πρόσβαση μεγάλου ποσοστού παιδιών στην προσχολική αγωγή.

### 2.3 Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα

Πριν τον 19ο αιώνα υπήρχαν προσπάθειες προσφοράς της προσχολικής αγωγής αλλά δεν παρουσίαζαν οργανωμένο και συστηματικό χαρακτήρα μιας και την ευθύνη αυτή την αναλάμβαναν είτε τροφοί είτε εκτελούνταν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής ζωής. Σε αυτή την περίπτωση την προσχολική αγωγή την παρείχε κατεξοχήν η μητέρα και στην νεότερη ελληνική κοινωνία μεγάλη βαρύτητα είχε και η διαπαιδαγώγηση από τους παππούδες που είτε αντικαθιστούσαν είτε συμπλήρωναν την αγωγή των γονέων.

Στη συνέχεια θα αναφερθεί η πορεία της προσχολικής εκπαίδευσης όντας συνυφασμένη με το νηπιαγωγείο στον ελλαδικό χώρο. Η δημιουργία αυτού του θεσμού έχει επηρεαστεί κατά πολύ από άλλες χώρες και πιο συγκεκριμένα από τη Γαλλία και τη Γερμανία του 19ου αιώνα. Η επιρροή αυτή έχει να κάνει με την οργάνωση και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης αλλά και με την εκπαίδευση του προσωπικού που στελεχώνουν τα συγκεκριμένα ιδρύματα

παροχής υπηρεσιών προσχολικής αγωγής. Η γαλλική επίδραση εκδηλώθηκε μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που επικρατούσε εκείνη την εποχή στο γαλλικό σύστημα των «Ασύλων» και η Γερμανική επίδραση εκφράζεται μέσω της εφαρμογής της φρεμπαιλιανής μεθόδου (Χαρίτος, 1996).

Η Ντολιοπούλου (2005) αναφέρει πως η παραμέληση της προσχολικής αγωγής παρουσιάζεται έως το 19ο αιώνα όπου και αρχίζει να θεσμοθετείται και να οργανώνεται και αυτό αποτελεί επίτευγμα των δύο τελευταίων αιώνων. Οι πρώτες προσπάθειες επιτεύχθηκαν μέσα από το έργο ιεραποστόλων από την Ευρώπη, στη συνέχεια συνεχίστηκε από στελέχη εκπαιδευμένα στο εξωτερικό πάνω στην παροχή σχετικών υπηρεσιών που μεταλαμπάδευσαν τις γνώσεις τους και τις εφήρμοσαν στον ελλαδικό χώρο.

Η ίδια συγγραφέας μας ενημερώνει πως οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της προσχολικής αγωγής ανήκουν σε αντιπροσώπους χριστιανικών σωματείων από την Ευρώπη και την Αμερική, που έφτασαν στην Ελλάδα όταν ανέκτησε την ανεξαρτησία της από την τουρκική κυριαρχία. Ο πρώτος ιδρυτής της προσχολικής αγωγής είναι ο Γερμανός ιεραπόστολος Hildner. Ο τελευταίος ίδρυσε στην Ερμούπολη της Σύρου ένα ιδιωτικό σχολείο το οποίο εμπεριείχε και τμήμα νηπίων στο οποίο εντάσσονταν παιδιά ηλικίας από 2-6 χρονών. Το 1831 ο Hill, Αμερικανός ιεραπόστολος με τη γυναίκα του, ίδρυσε στην Αθήνα ένα ιδιωτικό σχολείο στο οποίο ενέταξε νηπιακό τμήμα από το 1835 και έκτοτε για παιδιά ηλικίας 2-8 ετών και μάλιστα μικτό τμήμα, αγόρια και κορίτσια. Και τα δύο παραδείγματα ακολουθούσαν πρότυπα που ίσχυαν σε ανάλογα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής.

Ακολούθησαν και άλλες ιδιωτικές πρωτοβουλίες σύστασης νηπιακών τμημάτων και μάλιστα ορισμένα από αυτά φιλοξενούσαν τα παιδιά δωρεάν. Η καθιέρωση της προσχολικής αγωγής επήλθε με το έργο της Κατερίνας Λασκαρίδου (1842-1916) που την καθιέρωσε μια από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς. Ξεκίνησε από το σχολείο των Hill του οποίου τη διαχείριση ανέλαβε στη συνέχεια. Εκπαίδευσε τις πρώτες νηπιαγωγούς πάνω στο φρεμπαιλιανό σύστημα και με τον τρόπο αυτό βοήθησε στην εξάπλωση αυτής της μεθόδου η οποία ήταν και επικρατούσα μέχρι και το 1950 όπου οι τρόποι διδασκαλίας διευρύνθηκαν επιτρέποντας στους παιδαγωγούς να επιλέξουν μόνοι τους τον τρόπο διδασκαλίας που θα εφαρμόζαν (Ντολιοπούλου, 2005).

Ο Ζαχαρενάκης (1996) αναφέρει πως ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των νηπιαγωγείων υπήρξε και η σύσταση των παιδικών σταθμών από ιδιωτική πρωτοβουλία που την παρείχαν, ιδιώτες, ιδρύματα, οργανισμοί. Ο βασικός σκοπός των παιδικών σταθμών υπήρξε η ανάπτυξη φιλανθρωπικής δράσης δια μέσου της προστασίας και φροντίδας φτωχών και ορφανών παιδιών. Ο θεσμός των παιδικών σταθμών έγινε αναγνωρίσιμος από το κράτος το 1926 αλλά αυτό δε σήμανε και την γρήγορη επέκτασή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σχετικά με τους παιδικούς σταθμούς πως στην αρχή της σύστασής τους η ποιότητα παροχής υπηρεσιών ήταν χαμηλή εξαιτίας των συνθηκών όπως ο μεγάλος αριθμός νηπίων ανά αίθουσα, οι αίθουσες δεν πληρούσαν τις κατάλληλες υγειονομικές συνθήκες, η έλλειψη του αναγκαίου παιδαγωγικού υλικού και η παιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών αποτυπώνουν μια εικόνα ανεπάρκειας ως προς την ποιότητα παροχής υπηρεσιών.

Εξαιρετική αποτέλεσαν στη μεταπολεμική εποχή το ΠΚΠΑ (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) και το ίδρυμα «Μητέρα» προσφέροντας αξιόλογες υπηρεσίες προσχολικής αγωγής και φροντίδας μέσω των βρεφικών και παιδικών σταθμών και άλλων υπηρεσιών όπως βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των ιδρυμάτων τους ως προς την πρόληψη, την υγειονομική περίθαλψη και τη συμβουλευτική (Ζαχαρενάκης, 1996). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η άποψη ότι οι παιδικοί σταθμοί για ένα μεγάλο διάστημα δεν μπόρεσαν να απεμπολήσουν το χαρακτήρα της φύλαξης για τον οποίο αρχικά δημιουργήθηκαν. Η πρώτη προσπάθεια διαμόρφωσης ενός παιδαγωγικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε μετά το 1977 (ήταν μια προσπάθεια προσομοίωσης στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου). Η κατάσταση δε δείχνει να αλλάζει πολύ από την αναβάθμιση των τίτλων σπουδών του παιδαγωγικού προσωπικού και από τον πολλαπλασιασμό των δομών. Οι παράγοντες ήταν κυρίως ο μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην αίθουσα όπως επίσης και η έλλειψη συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων σε κάθε ειδικότητα κάτι που θα βοηθούσε στην οργάνωση της λειτουργίας του θεσμού. Ένα φωτεινό παράδειγμα ως εξαίρεση στο όλο σκηνικό αποτέλεσε το Δημοτικό Βρεφοκομείο, το οποίο ενέταξε στο πρόγραμμα του σύγχρονες παιδαγωγικές στάσεις και καινοτομίες. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η αλλαγή του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας δίνοντας την ευκαιρία συμμετοχής πρωτίστως σε παιδιά εργαζόμενων γονέων αλλάζοντας την εικόνα και το χαρακτήρα των βρεφονηπιακών σταθμών και παιδικών σταθμών από προνοιακού τύπου ιδρύματα σε ιδρύματα με σύγχρονο πλαίσιο λειτουργίας (Εταιρεία για την ανάπτυξη και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών ΕΑΔΑΠ, 2003).

Η αύξηση της ενασχόλησης με την προσχολική αγωγή επήρθε μετά τη δεκαετία του εξήντα όσον αφορά την κτηριακή υποδομή, το προσωπικό, τα νήπια που φοιτούσαν στις συγκεκριμένες δομές. Η άνοδος αυτή γίνεται εμφανής με την αύξηση των κρατικών νηπιαγωγείων και τους ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς. Παραταύτα η κατανομή των νηπιαγωγείων αναλογικά με τον πληθυσμό ανά τη χώρα είναι άνιση. Έτσι όπως διαμορφώθηκε η προσχολική αγωγή έχουμε τη διαίρεση σε ένα δυαδικό σύστημα. Από τη μια πλευρά έχουμε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκεί όπου ανήκει το νηπιαγωγείο και τα παιδιά έχουν δωρεάν πρόσβαση στις παρεχόμενες υπηρεσίες και από την άλλη οι βρεφικοί και οι παιδικοί σταθμοί που προσφέρουν φροντίδα και αγωγή στα παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική περίοδο και ανήκουν στο εθνικό κοινωνικό σύστημα. Τα δύο αυτά συστήματα παρουσιάζουν ένα δυαδικό χαρακτήρα και όχι ενιαίο. Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια προσπάθεια για καθορισμό κοινών στόχων από τις δύο αυτές πλευρές το πιο κύριο εμπόδιο ανάμεσα τους φαίνεται να είναι η εποπτεία του κάθε θεσμού από άλλο αρμόδιο Υπουργείο (Ζαχαρενάκης, 1996).

Τους λόγους αυτής της διαίρεσης «διχοτομίας», η Ζαμπέτα (1998) τους εντοπίζει κυρίως στους διαφορετικούς στόχους που θέτει η κάθε δομή για το έργο που επιτελεί, στους τρόπους χρηματοδότησης, στις αρχές που είναι αρμόδιες για την κάθε δομή και στο προσωπικό που τις επανδρώνει. Σχετικά με την πρώιμη παιδική ηλικία υπήρξε μεγάλη διστακτικότητα για τις κινήσεις που θα ακολουθηθούν διότι η επικρατούσα άποψη για την καταλληλότητα παροχής υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν κυρίως ο θεσμός της οικογένειας και δευτερευόντως οι δομές πράγμα που εμπόδιζε το βαθμό της κρατικής παρέμβασης στην προσχολική αγωγή. Αρχικά οι ανάγκες για φύλαξη των παιδιών των εργαζόμενων γονέων, των φτωχών και εγκαταλελειμμένων παιδιών κατέστησε το θεσμό παροχής υπηρεσιών προστασίας, φροντίδας και φύλαξης. Ενώ προς το τέλος του 19ου αιώνα φαίνεται να επικεντρώνεται η προσοχή στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ο διαχωρισμός αυτός συνεχίστηκε για πολύ ακόμα και γίνεται διακριτός στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Από τη μια μεριά έχουμε την άποψη πως ο ένας θεσμός της φροντίδας είναι εκείνος που εξυπηρετεί τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων ενώ ο άλλος θεσμός ικανοποιεί την ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών. Με αυτό τον προσχηματικό διχασμό μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης διαφαίνεται η αδυναμία της κοινωνίας να ενώσει το χάσμα

της προσχολικής αγωγής και την αδυναμία για καθολική παροχή υπηρεσιών στο σύνολο των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία (Ζαμπέτα, 1998).

Η Χατζηστεφανίδου (2015) συμπληρώνει μάλιστα αναφέροντας πως στις περιπτώσεις που οι χώρες εισήγαγαν την προσχολική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα έχασε το χαρακτήρα της και πλησίασε περισσότερο στις απαιτήσεις του Δημοτικού με αποτέλεσμα την προσαρμογή της προσχολικής αγωγής στην ανάλογη μεθοδολογία. Η ίδια συγγραφέας καταλήγει πως από την επικρατούσα κατάσταση σε παγκόσμια εμβέλεια γίνεται αισθητό πως δεν υπάρχει μια πολιτική που να αντιμετωπίζει όλες τις ανάγκες του παιδιού για αγωγή, φροντίδα και εκπαίδευση. Αντίθετα επικρατεί ο διχασμός από τη μια οι υπηρεσίες φροντίδας και πρόνοιας και από την άλλη η εκπαίδευση του.

Πρόσφατα στοιχεία που μας παρουσιάζει το δίκτυο Ευρυδίκη (2014) μας δίνει την εικόνα που παρουσιάζεται στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Ανάλογα με το σύστημα που εφαρμόζεται σε κάθε χώρα εκτελούνται και με διαφορετικό τρόπο οι αποφάσεις για την προσχολική αγωγή. Παρατηρείται πως σε συστήματα όπου διαχωρίζονται ηλικιακά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρείται και διαφορετικός τρόπος προσέγγισης ως προς την πρόσβαση και την ποιότητα, τα οποία αποτυπώνονται και στην στις δομές των υπηρεσιών αυτών. Ενώ στα συστήματα που έχουν ένα ενιαίο περιβάλλον «προσχολικής αγωγής και φροντίδας» εμφανίζουν μια κοινή πολιτική τόσο για την πρόσβαση όσο και για την ποιότητα παροχής υπηρεσιών. Αν και ο διαχωρισμός των παροχών προσχολικής αγωγής αφενός σε «προσχολική αγωγή» και αφετέρου σε «παιδική φροντίδα» αποδυναμώνεται μιας και αυξάνεται ο αριθμός των κρατών που προσπαθεί να γεφυρώσει αυτά τα δύο συστήματα με νομοθετικό σχεδιασμό για την προσχολική αγωγή και φροντίδα (Ευρυδίκη, 2014).

## **2.4 Η αξιολόγηση στην Προσχολική Αγωγή μέσα από παραδείγματα εφαρμογής της**

Στο ιρλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον σχετικό Οδηγό (Department of Education and Skills, 2016), οι Επιθεωρητές επισκέπτονται τα ιδρύματα προσχολικής ηλικίας της Ιρλανδίας εντός τετραετίας εκτός και αν γίνουν δέκτες κάποιων ανησυχητικών πληροφοριών που τους επιβάλουν να θέσουν το συγκεκριμένο ίδρυμα σε προτεραιότητα. Η

επιθεώρηση παρακολουθεί την πορεία και την εξέλιξη της διαδικασίας των ιδρυμάτων και όταν δεν επέρχεται η αναμενόμενη βελτίωση επιβάλλουν την ανάλογη νομοθεσία σε αυτό.

Οι επιθεωρητές ακόμα μπορούν να επέμβουν για να αντιμετωπίσουν ένα συμβάν εστιάζοντας στο τι συνέβη και προχωρώντας σε συζήτηση σχετικά με το αν μπορεί να αποφευχθεί το περιστατικό και τι μπορούν να μάθουν από αυτό. Σε περίπτωση που οι γονείς ισχυρίζονται ότι συνέβη κάτι αλλά από την πλευρά του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν το δέχονται τότε επεμβαίνουν για να εξετάσουν – ερευνήσουν το θέμα και από τις δύο πλευρές συζητώντας με τους γονείς αλλά και με το προσωπικό.

Στη συνέχεια συγκεντρώνουν αποδεικτικά στοιχεία, παίρνουν συνεντεύξεις και παρατηρούν με στόχο να συγκεντρώσουν επαρκή στοιχεία. Ακολουθείται έπειτα μια διαδικασία ελέγχου κατά την οποία επιβλέπουν αν το εκπαιδευτικό ίδρυμα συμμορφώνεται με τα μέτρα που τους έχουν επιβάλλει. Οι επιθεωρητές δεν πρέπει να υποδεικνύουν μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας ή αξιολόγησης. Αντιθέτως, πρέπει να αφιερώνουν χρόνο στη συλλογή στοιχείων παρακολουθώντας την ποιότητα των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών και του προσωπικού. Από αυτές τις πληροφορίες που θα προκύψουν θα κρίνουν τους επαγγελματίες που συνεισφέρουν στη μάθηση, την πρόοδο, την ασφάλεια και την ευημερία των παιδιών. Συλλέγουν στοιχεία που τους επιτρέπουν να καταλήξουν σε συγκεκριμένες συστάσεις για βελτιώσεις που είναι απαραίτητες στη διδασκαλία και τη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την ευημερία των παιδιών καθώς και την ηγεσία και διαχείριση του ιδρύματος.

Τέλος, ελέγχουν και παρακολουθούν αν τα μέλη του προσωπικού έχουν εξασφαλίσει και αποκτήσει μια σαφή εικόνα της συνολικής ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επαγγελματιών και των παιδιών. Ο επιθεωρητής επίσης επιδιώκει την επαφή με τους γονείς καθώς και στην περίπτωση που το ζητούν οι ίδιοι οι γονείς.

Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ο επιθεωρητής συντάσσει και υποβάλλει την έκθεση μαζί με τα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με το προς εξέταση ίδρυμα. Οι επιθεωρητές μεταξύ άλλων ερευνούν και ελέγχουν την παροχή μάθησης και φροντίδας, αν ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ αυτών που παρακολουθούν είναι: Η προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, το κατά πόσο αισθάνονται ασφαλή, ευτυχισμένα και κατά πόσο



επιδιώκεται η ευημερία τους. Επίσης, σε επίπεδο ηγεσίας ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της αλλά και ο βαθμός κατανόησης και ευθύνης για την προστασία των παιδιών και τη βελτίωση της ζωής τους. Επιπλέον εξετάζουν το κατά πόσο τα παιδιά που ξεκινούν από επίπεδο χαμηλότερο από αυτό του ηλικιακού φάσματος που βρίσκονται, αν εξελίσσονται, την πρόοδο των παιδιών που έχουν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά έτσι ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά και το αν τα παιδιά έχουν δείξει ικανοποιητική πρόοδο που να τους επιτρέπει τη συνέχιση τους σε επόμενο στάδιο μάθησης (Department of Education and Skills, 2016).

Η αξιολόγηση γενικότερα, στο παράδειγμα της Ιρλανδίας, εφαρμόζεται μέσα από τον εντοπισμό των κατάλληλων μέσων αξιολόγησης και αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης για τα προγράμματα πρόωρης παιδικής ηλικίας. Η ανταλλαγή των αποτελεσμάτων τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά και με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών στην ανάλυση και συζήτηση των δεδομένων αξιολόγησης του προγράμματος παρέχει μια ανατροφοδότηση που είναι περιεκτική και ουσιαστική για όλους τους εμπλεκόμενους.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι επιθυμητό να τονιστεί η πρόοδος που κάνουν τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου και όχι με αριθμητικές συγκρίσεις. Στην πράξη οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι συνήθως οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη συλλογή δεδομένων αξιολόγησης των προγραμμάτων που εκτελούν. Είναι δύσκολο και ίσως και ανεπιθύμητο να είναι αντικειμενικοί και ουδέτεροι για το έργο που επιτελούν και τις υπηρεσίες που παρέχουν. Δείχνουν να προτιμούν την αλληλεπίδραση, τη διδασκαλία και γενικά την υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών με το δικό τους τρόπο.

Αξίζει να σημειωθεί πως στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αξιολόγησης εργάζονται άτομα που έχουν σχέση με την προσχολική αγωγή και έχουν το καθένα διακριτό ρόλο, όπως παιδαγωγοί, διευθυντές, γονείς. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι δίνεται το πλαίσιο δράσης, ένας οδηγός τον οποίο μπορούν οι ενδιαφερόμενοι να συμβουλευτούν σχετικά με τομείς, δείκτες και αποτελέσματα που συνδέονται με την ποιότητα και πάνω στα οποία επρόκειτο να αξιολογηθούν οι εμπλεκόμενοι με τη διαδικασία (Department of Education and Skills, 2016).

Στη συνέχεια εξετάζεται η αξιολόγηση ως διαδικασία μέσα από ένα ακόμα παράδειγμα εφαρμογής. Στο Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα στη Βόρεια Ιρλανδία, βάσει του

αρμόδιου φορέα Επιθεώρησης (Education and Training Inspectorate ETI, 2010), για την αυτοαξιολόγηση των δομών προσχολικής αγωγής καθορίζονται και μελετώνται τα εξής στοιχεία:

- τι σκοπεύουμε να κάνουμε ως προσωπικό;
- πώς θα το κάνουμε;
- ποιος θα εκτελέσει τα απαιτούμενα καθήκοντα;
- πώς θα παρακολουθήσουμε την πρόοδο και πώς θα εκτιμήσουμε την επιτυχία;

SCHOOL								
Focus/Issue:								
What is the focus?	Where are we now?	What improvement in learning do we want to achieve?	What do we need to do to effect the improvement?	How shall we monitor and evaluate the implementation?	What success criteria are to be used to evaluate improvement?	Who is involved?	How long will it take?	What resources do we need?

Γράφημα 2: Πλάνο για αυτοαξιολόγηση δομής προσχολικής αγωγής. Πηγή: ETI, Education and Training Inspectorate, 2010 σελ. 49

Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να προσυμφωνήσουν σε ορισμένα θέματα όπως είναι τα παρακάτω:

- η βελτίωση που πρόκειται να επιτευχθεί να προορίζεται για τη μάθηση και την απόκτηση εμπειρίας των παιδιών
- ποια είναι τα μέτρα που επρόκειτο να ληφθούν για τη βελτίωση
- οι στρατηγικές παρακολούθησης και αξιολόγησης του τρόπου υλοποίησης των δράσεων
- κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση της επιτυχίας της δράσης
- το προσωπικό που θα συμμετάσχει
- χρόνο που θα διαρκέσει η διαδικασία
- οι προαπαιτούμενοι πόροι

**ACTION PLAN - PRE-SCHOOL CENTRE**

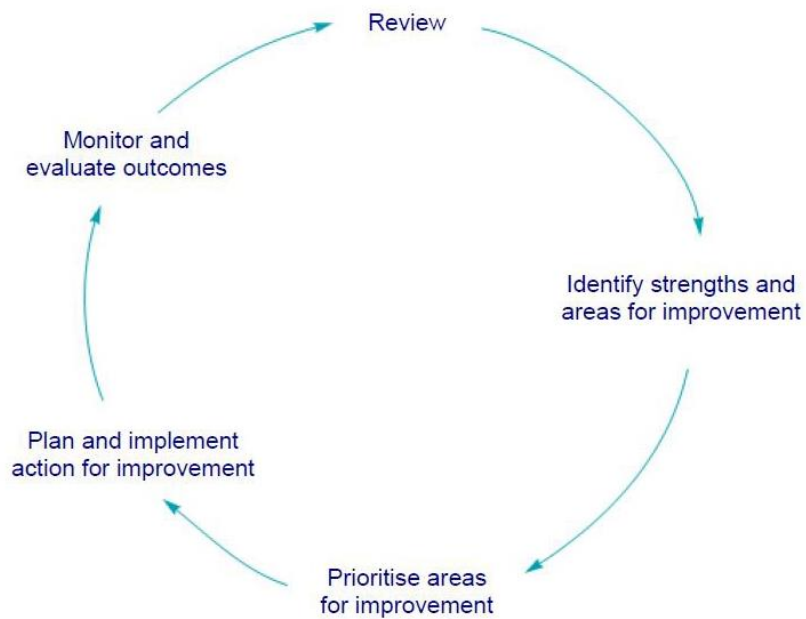
Focus/Key Issue:

Where are we now?

What are the targets?	What action needs to be taken?	How will we monitor and evaluate?	How will we know if we are being successful?	Who will be involved?	How long will it take?	What resources do we need?

Γράφημα 3: Action plan- preschool centre. ETI, Education and Training Inspectorate, 2010 σελ. 49

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχηματικά μπορεί να αποδοθεί με τον παρακάτω τρόπο:



Γράφημα 4: Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πηγή: ETI, Education and Training Inspectorate, 2010, σ. 12.

Προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο θετικό κλίμα για την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει οι διαδικασίες που θα διεξαχθούν να είναι απλές και εύκολες στη χρήση και την ίδια στιγμή

να είναι διεξοδικές και περιεκτικές. Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν και το ρόλο που αυτοί θα κατέχουν στην όλη διαδικασία. Πρέπει να υπάρχουν τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία – δεδομένα από τις αξιολογήσεις που έλαβαν μέρος και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης πρέπει να οδηγήσουν σε δράση που βελτιώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τη μάθηση των παιδιών.

Στα αποδεικτικά στοιχεία συμπεριλαμβάνονται οι παρατηρήσεις των παιδιών που παίζουν και η συμμετοχή του προσωπικού, τα έγγραφα που αφορούν το σχεδιασμό και τα αρχεία αξιολόγησης. Κατά την αυτοαξιολόγηση όλοι οι εμπλεκόμενοι από τους ηγέτες και τα διευθυντικά μέλη μέχρι και τα άτομα που έχουν προσληφθεί πρόσφατα και ανήκουν στο προσωπικό, πρέπει να είναι πρόθυμα να προβληματιστούν για την τρέχουσα κατάσταση, να δεχτούν επαίνους και εποικοδομητικές κριτικές και να πραγματοποιήσουν αλλαγές όπου χρειάζεται. Το θεμέλιο της αυτοαξιολόγησης είναι η αναγνώριση των επιτευγμάτων του παρελθόντος και της υπάρχουσας πρακτικής του ιδρύματος.

Η αξιολόγηση της ποιότητας των κέντρων προσχολικής αγωγής εφαρμόζεται κάνοντας διάγνωση των δυνατών σημείων αλλά και των σημείων που χρειάζονται βελτίωση στο σχολείο. Αυτό προϋποθέτει την αυστηρή και ειλικρινή αυτοαξιολόγηση και την ταυτόχρονη δέσμευση ώστε να ακολουθηθούν οι διαδικασίες που θα οδηγήσουν στη λήψη των απαιτούμενων μέτρων, τα οποία στοχεύουν στη βελτίωση συγκεκριμένων και προκαθορισμένων τομέων. Αφορμή για την επιλογή της εστίασης της αυτοαξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν: τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, σχόλια γονέων ή παιδιών, η καθοδήγηση από ειδικούς και συμβούλους με παιδαγωγική ειδικότητα κυρίως τα πρώτα έτη εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, συζητήσεις σε συναντήσεις ομάδων – διαβουλεύσεις, συμμετοχή σε προγράμματα αυτοβελτίωσης. Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται δεν πρέπει να εξαντλούν το χρήστη ούτε να χρησιμοποιούνται ως κατάλογος ελέγχου. Αντιθέτως είναι πιο ωφέλιμο και ευέλικτο να πραγματοποιείται ο σχεδιασμός των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης από τα ίδια τα σχολεία. Άλλωστε παρέχονται κάποια υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε αυτούσια είτε συνδυαστικά με άλλα.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης απαιτεί από το προσωπικό να γίνει αναθεώρηση του παρεχόμενου έργου ανοιχτά και ειλικρινά, να προβληματίσει ο βαθμός επίτευξης στόχων και

προσδοκιών, να καθοριστεί ένα ξεκάθαρο όραμα και μια μελλοντική κατεύθυνση για το κέντρο προσχολικής αγωγής.

Τα σημεία εκείνα που καταδεικνύουν ότι η διαδικασία είναι αποτελεσματική είναι όταν κατά ένα μεγάλο μέρος η εστίαση της αυτοαξιολόγησης αφορά την εξέλιξη του σχολείου, όταν πραγματοποιείται η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας, όταν η αυτοαξιολόγηση επηρεάζει θετικά τις πρακτικές που χρησιμοποιεί το προσωπικό και την ποιότητα της μάθησης και τέλος όταν προάγει τη συνολική ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου.

Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται ως μια ακόμα μορφή αξιολόγησης ή αξιολόγησης του προσωπικού αλλά να παρουσιάζεται ως ευκαιρία ανοίγματος της ήδη υπάρχουσας κουλτούρας και συμμετοχής (Education and Training Inspectorate ETI, 2017).

Ένα άλλο παράδειγμα εφαρμογής αυτοαξιολόγησης είναι το σύστημα της Τσεχίας, το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω με έμφαση στις βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης, στη φιλοσοφία της, στον σχεδιασμό και την οργάνωση των διαδικασιών της. Επισημαίνεται ότι στοιχεία από το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν κατάλληλα για τη δημιουργία του υβριδικού μοντέλου αυτοαξιολόγησης δομής προσχολικής αγωγής που εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

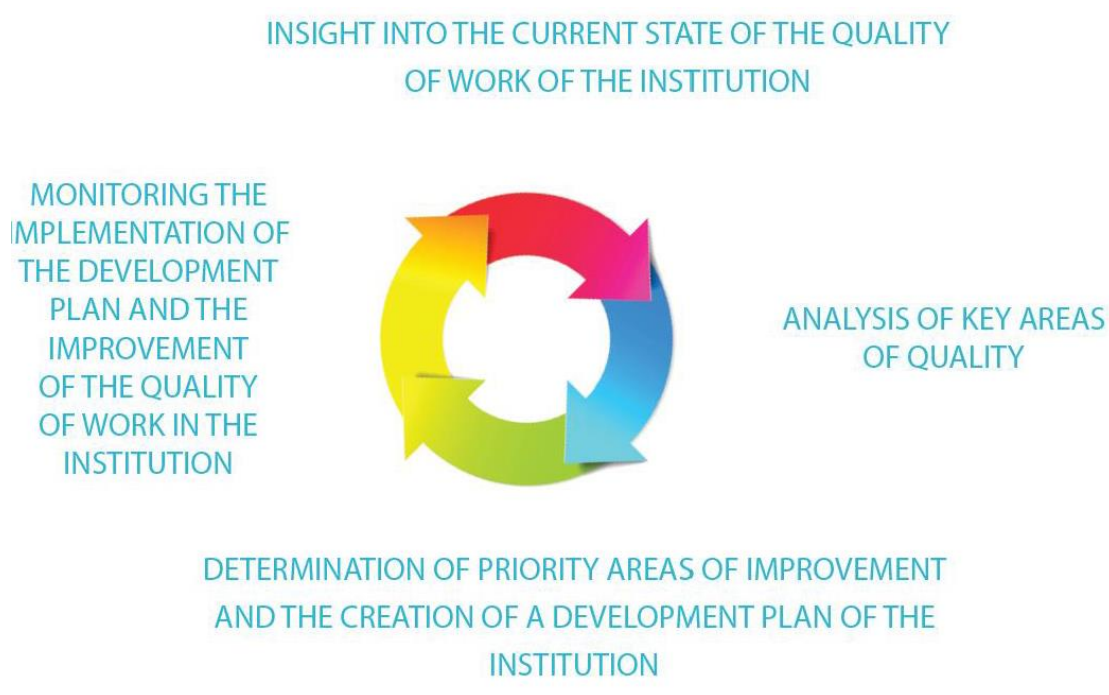
Η αυτοαξιολόγηση στην Τσεχία στηρίζεται στην αναζήτηση απαντήσεων για τρία βασικά ερωτήματα:

- Πόσο καλό είναι το ίδρυμα μας; (πόσο πετυχημένο είναι;)
- Πώς το γνωρίζουμε αυτό; (πού βασιζόμαστε για να ανάγουμε αυτά τα συμπεράσματα, πώς μπορούμε να το δικαιολογήσουμε αυτό;)
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να γίνουμε καλύτεροι; (ποιοι είναι οι τομείς βελτίωσης και ποιες είναι οι προτεραιότητες για εμάς; πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα των προτεινόμενων περιοχών – τομέων, ποιους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους θέλουμε να πετύχουμε;) (Slunjski, 2013).

Για να ξεκινήσει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η δημιουργία ενός αναπτυξιακού πλάνου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του ιδρύματος, καταβάλλονται προσπάθειες να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Για να απαντηθεί η πρώτη ερώτηση σχετικά με το πόσο καλό είναι το ίδρυμα μας μπαίνουμε στη διαδικασία να συγκρίνουμε την υπάρχουσα

κατάσταση του ιδρύματος με την επιθυμητή, εκεί όπου θέλουμε να φτάσουμε σε σύγκριση με τα όσα ήδη έχουν επιτευχθεί. Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση, τον τρόπο, τα μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο για την αξιολόγηση του σε διάφορους τομείς γίνεται χρήση ερωτηματολογίων που μας οδηγούν σε πιο αντικειμενικά συμπεράσματα. Προκειμένου να απαντηθεί η τρίτη ερώτηση που αφορά το τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να γίνουμε καλύτεροι καθορίζονται οι στόχοι θέτοντας τομείς που έχουν προτεραιότητα για το σχολείο, οι μέθοδοι που θα ακολουθηθούν, οι διατιθέμενοι πόροι και τα υπεύθυνα άτομα όπως και οι δείκτες για την επίτευξη των στόχων.

Η διαδικασία έχει ως εξής: αφού συλλεχθούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων συγκεντρώνονται και αναλύονται με στόχο τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για το ποια είναι τα δυνατά σημεία του οργανισμού και ποια είναι τα αδύνατα. Τα τελευταία αναφέρονται σε κάποιους τομείς που απαιτούν την εφαρμογή βελτιωτικών σχεδίων και θα αποσκοπούν στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Το εργαλείο που οδηγεί στην επίτευξη των στόχων αποτελεί η αυτοαξιολόγηση, λειτουργεί ως μια "εσωτερική ματιά" στις αναπτυξιακές διαδικασίες του οργανισμού (Slunjski, 2013).



Γράφημα 5: Διαδικασία αξιολόγησης δομής προσχολικής αγωγής. Πηγή: Slunjski, 2013: σ. 92

Όλα τα μέλη του ιδρύματος συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η σημαντικότερη προϋπόθεση είναι το κίνητρο και οι φιλοδοξίες των συμμετεχόντων που στοχεύουν στη βελτίωση της δουλειάς τους και του ιδρύματος με στόχο την ευημερία των παιδιών.

Στην Κροατία, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται με βάση τις γενικές κατευθύνσεις που παρέχει το Εθνικό Κέντρο Εξωτερικής αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (Slunjski, 2013). Ωστόσο, την ευθύνη για τις αλλαγές και τη βελτίωση φέρει το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο είναι αρμόδιο να αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση, τους διαθέσιμους πόρους και τις δυνατότητες που παρουσιάζονται.

Η βασική ιδέα που λειτουργεί ως αφετηρία για τη βελτίωση της ποιότητας είναι η αλλαγή στο εσωτερικό των οργανισμών που θα επιφέρει ευρύτερες αλλαγές στο επιμέρους ίδρυμα αλλά και στο γενικότερο σύστημα της προσχολικής αγωγής. Η διαδικασία για τη διασφάλιση της ποιότητας στο ίδρυμα πραγματοποιείται με την αυτοαξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει την παρακολούθηση, ανάλυση και αξιολόγηση του αποτελέσματος της εργασίας του οργανισμού.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως δικαίωμα των πολιτών της χώρας και απαιτεί την παρακολούθηση της ποιότητας και την βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού συμπεριλαμβάνοντας την προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η συζήτηση σχετικά με την ποιότητα ενός οργανισμού εμπεριέχει την αμοιβαία εργασία, την επανατροφοδότηση που λαμβάνεται, τα στοιχεία που αξιολογούνται και τον τρόπο που μετράμε την επιτυχία αυτή. Ένα ανοιχτού τύπου σύστημα, αποκεντρωτικό δίνει τη δυνατότητα στο ίδρυμα να βρει λύσεις και να οργανωθεί μόνο του. Δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν μέσω της έρευνας και να στοχεύσουν στη συνεχή ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό επιτυγχάνεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για προσέγγιση νέας γνώσης. Το αποτέλεσμα είναι η απόκτηση νέων εμπειριών υψηλής ποιότητας κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί σε ένα κλειστού τύπου σύστημα, το οποίο προσκολλάται και συντηρεί αυστηρές και αμετακίνητες πρακτικές.

Επιπλέον, ένα ίδρυμα που χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα είναι ταυτοχρόνως ανοιχτό προς το εξωτερικό περιβάλλον πράγμα που φανερώνει την ετοιμότητα του για αλληλεπίδραση και για μια συνολικότερη κουλτούρα συνεργασίας με διάφορους παράγοντες της κοινότητας.

Η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Αυτά έχουν να κάνουν με τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και με την μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτός ο τρόπος επαγγελματικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης εμπλουτίζει την υποστήριξη των αλληλεπιδρώντων σε επίπεδο νοητικό και συναισθηματικό. Ο τρόπος συνεργασίας πραγματώνεται μέσα από τη συζήτηση των καθημερινών προβλημάτων που έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό επιδρά θετικά με την ελάττωση των προβλημάτων και την ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων.

Στόχος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ανταλλαγή εμπειριών και η διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών. Αντιθέτως, δεν μπορούμε να βασιστούμε σε μια κοινή πρακτική ικανή να λύσει όλα τα προβλήματα καθώς το κάθε ίδρυμα είναι μοναδικό, αποτελεί μια ξεχωριστή κοινότητα μάθησης και έχει το δικό του τρόπο αφομοίωσης αλλά και τροποποίησης της γνώσης.

Σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο παρέχει υψηλού επιπέδου ποιότητα οι γονείς είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ισότιμοι συμμετέχοντες και συνεργοί με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη διατήρηση της ποιότητας του σχολείου. Το επίπεδο αλλά και η ποιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν καθοριστικό παράγοντα ως προς την παρεχόμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Συγχρόνως η συμμετοχή τους συμβάλλει στην ανάπτυξη της γονικής επάρκειας, στην κατανόηση των παιδιών με ολοκληρωμένο τρόπο που δε θα μπορούσε να επιτευχθεί λειτουργώντας ο καθένας μόνος του. Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός ωφελείται από την όλη συνεργασία μιας και κατανοεί τις διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορά του παιδιού που προκύπτουν από το διαφορετικό περιβάλλον που προέρχεται ο κάθε μαθητής. Αντιθέτως αν δε ληφθεί υπόψη το υπόβαθρο και η προέλευση του μαθητή τότε μιλάμε για μια μονομερή και περιορισμένη αντίληψη του μαθητή και κατεπέκταση τη λήψη λανθασμένων παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών.



Οι γονείς πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής από το ίδρυμα σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να προκληθεί ανεπανόρθωτη ζημιά η οποία δεν επιφέρει μόνο την κακή προσαρμογή του παιδιού αλλά πλήττει και τη συνολική ποιότητα που παρέχεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η επικοινωνία του σχολείου και η εξωτερίκευση του προς την τοπική κοινωνία διασφαλίζει με άμεσο είτε έμμεσο τρόπο την υποστήριξη της τελευταίας. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων. Επιπλέον, η παραπάνω διαδικασία δίνει την ευκαιρία στο ίδρυμα να προβάλλει τη δουλειά και το συνολικό του έργο σε τοπικό επίπεδο. Η συνέργια αυτή μπορεί να συμπεριλάβει την τοπική κοινότητα, τους γονείς, άλλους φορείς και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ακόμα και οργανισμούς ή πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η εφαρμογή αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με το παράδειγμα της Κροατίας, είναι μια διαδικασία όπου στόχο έχει αρχικά να προσδιορίσει και να ξεκαθαρίσει την κατάσταση και τα προβλήματα που υπάρχουν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Εν συνεχεία προτάσσονται λύσεις, οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν, οι συνθήκες και οι σχέσεις που διαμορφώνονται κατά την διεξαγωγή της. Ορίζεται ως μια συνεχή προσπάθεια όλων των παραγόντων της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα συγκεκριμένων μερών και ταυτόχρονα ολόκληρου του οργανισμού.

Η διαδικασία που ακολουθείται στην αυτοαξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού και του έργου αυτού. Η τεκμηρίωση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Παραδείγματα αυτής είναι η καταγραφή σημειώσεων από τους εκπαιδευτικούς κάτι που τους βοηθά στην οργάνωση, επιλογή και ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους, η αναπαραγωγή βίντεο, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τους μαθητές, τις επιλογές που κάνουν, το χώρο, τον τρόπο χρήσης των υλικών. Είναι ένα είδος ανατροφοδότησης που τους επιτρέπει να ακούν και να βλέπουν με ένα είδος εξωτερικής ματιάς. Υπάρχουν και άλλες μορφές τεκμηρίωσης όπως οι φωτογραφίες, συγκέντρωση έργων τέχνης και αναπαραστάσεων των παιδιών που αντανακλούν το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών αλλά και τον τρόπο που τα παιδιά ανταποκρίνονται σε αυτό.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βασίζεται στη συλλογικότητα με τη λογική ότι κάτι που δεν μπορεί να παρατηρήσει μόνος του ένας εκπαιδευτικός αν γίνει αντικείμενο συζήτησης και

έρευνας και κληθούν να το λύσουν πολλοί μαζί, τότε διατυπώνονται πολλές απόψεις και ποικίλες ερμηνείες επί του θέματος.

Στην Κροατία, μετά και την επιτυχή λειτουργία της αυτοαξιολόγησης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια προτείνεται και η επέκτασή της στην προσχολική αγωγή, με το σχηματισμό ομάδων διασφάλισης της ποιότητας, των οποίων η σύσταση εμπεριέχει εκπροσώπους όλων των δομών του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Αναλυτικότερα η ομάδα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος προσχολικής αγωγής αποτελείται από τα εξής άτομα: 1. τον αρμόδιο. 2. τουλάχιστον δυο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών (ένας νηπιαγωγός και ένας παιδαγωγός προσχολικής αγωγής), 3. τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος από την επαγγελματική και αναπτυξιακή υπηρεσία (ψυχολόγος, σύμβουλος), 4. Τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος διοικητικού, τεχνικού και υποστηρικτικού προσωπικού, 5. τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος γονέων, 6. τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος της τοπικής κοινότητας. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των ομάδων. Ωστόσο για την καλύτερη λειτουργία προτάσσεται η σύσταση της ομάδας να αποτελείται όχι λιγότερο από 7 άτομα αλλά ούτε και πολύ μεγάλη κάτι που θα επηρεάσει την αποδοτικότητα της.

Η ομάδα διασφάλισης της ποιότητας έχει στόχους, ρόλους και καθήκοντα για τα οποία ενημερώνονται όλοι οι συμμετέχοντες εξ αρχής. Όλοι είναι ισότιμοι, ευπρόσδεκτοι και μπορούν να λάβουν μέρος σε αυτή την ομάδα. Τα μέλη της ομάδας ορίζουν ένα ηγέτη, ο οποίος υποχρεούται να συμμετάσχει ενεργά σε συγκεκριμένες διαδικασίες, με βασική αρμοδιότητα την οργάνωση και καθοδήγηση των δραστηριοτήτων της ομάδας. Βασικό καθήκον της ομάδας διασφάλισης ποιότητας αποτελεί η ανάπτυξη της συνεχούς αυτοαξιολόγησης στο ίδρυμα στα άτομα και στα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτό. Σκοπός είναι η προσαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του κάθε οργανισμού εφαρμόζοντας νέες μεθόδους και μορφές αυτοαξιολόγησης που ενισχύουν την ποιότητα του ιδρύματος.

Στις συναντήσεις που πραγματοποιεί η ομάδα διασφάλισης της ποιότητας συζητούν τις αποκτηθείσες εμπειρίες θετικές ή αρνητικές και αναθεωρούν ή προσαρμόζουν το πρόγραμμα και το σχέδιο δράσης αν είναι απαραίτητο. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η ομάδα κατά τις συναντήσεις της κοινοποιούνται στους αρμόδιους φορείς.

Στο εγχειρίδιο αυτοαξιολόγησης στην προσχολική αγωγή της Κροατίας, παρατίθεται ένα πλάνο στο οποίο μπορεί να κινηθεί η αυτοαξιολόγηση και στόχο έχει την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως προς τη βελτίωση που παρουσιάζουν.

Το σχέδιο αυτό περιλαμβάνει:

- συντονισμένες προσπάθειες που στοχεύουν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας
- το θεσμικό πλαίσιο το οποίο οφείλουν να τηρούν τα ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης
- η αποδοχή της σημαντικότητας της προσχολικής εκπαίδευσης
- η κατανόηση της απόστασης και της διαφοράς της εφαρμογής των θεωριών στην πράξη
- την προστασία του δικαιώματος κάθε παιδιού σε ποιοτική εκπαίδευση
- η ευαισθητοποίηση των βασικών συμμετεχόντων στην προσχολική αγωγή σχετικά με τα πρότυπα ποιότητας
- βελτίωση της ποιότητας εργασίας των εκπαιδευτικών
- καθορισμός ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης
- παρατήρηση και σύγκριση βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα
- γίνεται κατανοητό πως η ποιότητα είναι υποχρεωτική και απαιτεί διαρκή εργασία.

Το τελευταίο στάδιο της αυτοαξιολόγησης είναι η εφαρμογή του σχεδίου δράσης, το οποίο σχεδιάζεται για την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων. Βέβαια υπάρχουν και στόχοι οι οποίοι είναι μακροπρόθεσμοι. Αυτοί δεν μπορούν να υλοποιηθούν μέσα σε ένα μικρό χρονικό περιθώριο, απαιτούν την παράθεση μεγαλύτερου χρονικού ορίου, όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη των υλικοτεχνικών υποδομών. Σε κάθε περίπτωση είναι αδύνατο να διεκπεραιωθούν όλοι οι στόχοι μέσα στο χρονικό διάστημα ενός έτους ενώ πρέπει ταυτόχρονα να ληφθούν υπόψη οι χρονικοί, ανθρώπινοι και υλικοί πόροι.

Η ποικιλομορφία και η μοναδικότητα όμως των περιπτώσεων που παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το καθιστά ως μια πρόκληση για όλους τους θεσμούς του οργανισμού. Ως εκ τούτου όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση και διατήρηση της ποιότητας των ιδρυμάτων σε μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης (Slunjski, 2013).

Και στη Σλοβενία, σύμφωνα με τους Matijašič & Gajgar (2007), γίνεται μια συντονισμένη προσπάθεια ελέγχου και διατήρησης της ποιότητας. Το 2006 έγινε πρόσκληση στα σχολεία για να συμμετάσχουν σε αξιολόγηση και παράλληλη ανάπτυξη της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η χρηματοδότηση αυτών. Η συγκεκριμένη προσπάθεια εστιάζεται στην

εφαρμογή μεθόδων αυτοαξιολόγησης και την ανάπτυξη ορθών πρακτικών και συνεργασίας με διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουν στη δημιουργία ομάδων ποιότητας που αναλύουν την κατάσταση, διαμορφώνουν σχέδια δράσης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας σε επιλεγμένες περιοχές και προσκαλούν κι άλλους ενδιαφερόμενους να συνδράμουν στο εν λόγω πρόγραμμα. Το επόμενο στάδιο ήταν να καθοριστούν οι τομείς που χρειάστηκαν βελτίωση, επελέγησαν τα εργαλεία και οι μέθοδοι εργασίας, συζητήθηκαν ποιοτικοί δείκτες και οργανωμένα σχέδια δράσης. Τα τελευταία περιελάμβαναν στόχους, δραστηριότητες, χρονοδιάγραμμα, παρακολούθηση και αξιολόγηση της κάθε φάσης. Επιπλέον, ενθαρρύνθηκε η συνεργασία μαθητών και γονέων με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η συζήτηση και εξεύρεση λύσεων, ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών πάνω στα διάφορα θέματα. Αυτό που αναμένεται και προσδοκείται από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού της Σλοβενίας είναι η δημιουργία δεικτών ποιότητας σε εθνικό και σε θεσμικό επίπεδο από την προσχολική εκπαίδευση έως τη δευτεροβάθμια και η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ως αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω διακρίνουμε πως η αξιολόγηση έχει πολλές πτυχές. Η αξιολόγηση κερδίζει συνεχώς έδαφος, εξελίσσεται και επεκτείνεται παίρνοντας διάφορες μορφές. Είτε με τη μορφή του επιθεωρητισμού που εφαρμόζεται στην Αγγλία και είτε με άλλους τρόπους όπως η αυτοαξιολόγηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα εγκαθιδρύεται όλο και πιο πολύ και αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής στρατηγικής των χωρών που την εφαρμόζουν.

## **Κεφάλαιο 3. Ερευνητικό μέρος**

### **3.1 Η μεθοδολογία της έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή μιας πρότασης αυτοαξιολόγησης δομής προσχολικής αγωγής. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης, η οποία ως μέθοδος χρησιμοποιείται ευρέως σε τομείς όπως είναι η εκπαίδευση (Μαγγόπουλος, 2014).

Στην ποιοτική έρευνα αναλύεται και περιγράφεται το υπό εξέταση φαινόμενο μέσω λέξεων και εικόνων, το οποίο δε στηρίζεται σε ποσοτικά – στατιστικά στοιχεία (Creswell, 2011). Τα

στοιχεία που παρουσιάζονται δεν αντιστοιχούν επομένως σε αριθμούς αλλά σε λεκτικά σύνολα (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Η προαναφερθείσα μέθοδος χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον τρόπο λήψης πληροφοριών όσον αφορά τα στοιχεία που συλλέγονται και στα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτή. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην εξέταση σε βάθος περιπτώσεων επεξηγώντας τις κοινωνικές διαστάσεις από την πλευρά των δρώντων ατόμων και όχι του ερευνητή (Χαλκιά, 2003 όπως αναφ. στους Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Σχετικά με την απόδοση της ποιοτικής έρευνας είναι ευνόητο πως συνδέεται τόσο με τις δυνατότητες ευελιξίας του ερευνητή ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη όσο και με τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (Πασχαλιώτη και Μίλεση, 2005).

Η παρούσα εργασία αποτελεί ειδικότερα μια μελέτη περίπτωσης όπου μελετάται και ελέγχεται αν και πώς η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην εξέλιξη της δομής προσχολικής αγωγής, στην κατανόηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, στον εντοπισμό των προβλημάτων και των πιθανών λύσεων καθώς και στην ανίχνευση των επιδράσεων και των αποτελεσμάτων που επιφέρει σε αυτή. Ως προς το χώρο διεξαγωγής της πρόκειται για μια επιτόπια έρευνα που εκτελείται και αφορά τη συγκεκριμένη δομή, είναι πειραματική και συμμετοχική έρευνα (participatory research) δεδομένης της εμπλοκής του συνόλου του προσωπικού της προσχολικής δομής σε αυτή.

Ο σχεδιασμός της έγινε έπειτα από τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και πώς αυτή λειτουργεί σε θεωρητικό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται ότι πολλά στοιχεία που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, στην πορεία παρουσιάζονται ως διαπιστώσεις και σε ερευνητικό επίπεδο μέσα από την πρακτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη δομή προσχολικής αγωγής.

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μέθοδο που επικεντρώνεται σε εις βάθος διερεύνηση ενός ή περισσότερων υποκειμένων στα πλαίσια της οποίας αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές όπως διάφορα είδη παρατήρησης (συμμετοχικής ή μη), ημερολόγια, αρχεία εγγράφων, εκθέσεις, βίντεο κ.ά. (McKernan, 1996 όπως αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015) με σκοπό να εμβαθύνει με αναφορές σε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο για την εξήγηση των συμπεριφορών που παρουσιάζονται.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που ακολουθούνται γενικότερα στη μελέτη περίπτωσης ποικίλουν. Πιο συχνά εφαρμοζόμενες είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης και το

ερωτηματολόγιο, ενώ παρατηρείται μια τάση από τους ερευνητές να συνδυάζουν τις παραπάνω μεθόδους δημιουργώντας έτσι την πολυ-μεθοδολογική μελέτη περίπτωσης (multi-method case study) (Anisimova & Thomson, 2012, Burton, 2013 όπως αναφ. στο Μαγγόπουλος, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο σχεδιασμός και η οργάνωση της μελέτης περίπτωσης καθώς εξαρχής πρέπει να ξεκαθαριστούν: ο σχεδιασμός της έρευνας, το τι επιθυμεί ο ερευνητής να μάθει για το συγκεκριμένο θέμα, τι θέλει να μάθει από τους συμμετέχοντες, τι πληροφορίες μπορεί να συλλέξει και πως μπορεί ο ερευνητής να συνδράμει στην εξέλιξη και διάδοση της γνώσης.

Ο ερευνητής με βάση το σχεδιασμό του θα αναδείξει στοιχεία σχετικά με την οργάνωση της μελέτης περίπτωσης, με τους στόχους της έρευνας, τι επιθυμεί να μάθει, ποιες είναι οι εμπειρίες και οι γνώσεις των εμπλεκομένων και πως αυτοί δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις. Είναι σημαντικό βέβαια να έχουμε υπόψη ότι η εξέλιξη της έρευνας δεν είναι προκαθορισμένη κάτι που σημαίνει πως ενδέχεται να υποστεί και αλλαγές σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό. Κατά την πορεία της διεξαγωγής της μελέτης περίπτωσης είναι πιθανό να αλλάξει η προσχεδιασμένη ροή της φέρνοντας στην επιφάνεια στοιχεία που δεν είχαν προβλεφθεί. Αυτό αποδεικνύει πως πρόκειται για μια διαδικασία της οποίας τα αποτελέσματα είναι μη αναμενόμενα δεδομένου ότι πρόκειται για μια δημιουργική και ενεργητική πράξη (Robson, 2007 όπως αναφ. στο Μαγγόπουλο 2014).

Η επιλογή και η χρήση της μελέτης περίπτωσης παρουσιάζει βέβαια μειονεκτήματα που σχετίζονται με την μειωμένη επιστημονική εγκυρότητα, την πιθανή απόδοση προσωπικών απόψεων άρα και υποκειμενικότητα, τον χρόνο που απαιτεί ως διαδικασία, τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την υλοποίησή της αλλά και την εξάρτησή της από τις δυνατότητες του ερευνητή. Βασικό μειονέκτημα της είναι και η περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της (Anisimova & Thomson, 2012 όπως αναφ. στο Μαγγόπουλο, 2014).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης περίπτωσης εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση δομής προσχολικής αγωγής σε ένα συνδυασμό τριών μοντέλων αυτοαξιολόγησης προσχολικής εκπαίδευσης: της Ελλάδας (ΑΕΕ), της Κροατίας και της Αυστραλίας. Ελήφθησαν στοιχεία όπως τομείς και δείκτες και

από τα τρία παραπάνω μοντέλα. Ο λόγος της δημιουργίας ενός άλλου «υβριδικού» μοντέλου αυτοαξιολόγησης ήταν διότι μετά από προσεκτική μελέτη τους κρίθηκε πως το μοντέλο της ΑΕΕ δεν επαρκούσε για να καλύψει όλα τα θέματα που αφορούν την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα όπως αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν επιπλέον σημεία τα οποία θα μπορούσαν να εξετασθούν κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα πλαίσια του ηλικιακού φάσματος που αφορά και καλύπτει τα μικρότερα παιδιά της προσχολικής αγωγής και αυτά έχουν να κάνουν με την ανατροφή τους και τις συνθήκες υγιεινής στα πλαίσια δομών προσχολικής αγωγής. Επιπλέον, η ΑΕΕ είναι στηριγμένη στα δεδομένα της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και εμπεριέχει στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή την αναφορά σε Σύμβουλο που δεν ισχύουν για την προσχολική αγωγή που παρέχεται στο πλαίσιο των Παιδικών Σταθμών. Τα παραπάνω οδήγησαν στην ανάγκη διαμόρφωσης και εφαρμογής ενός «υβριδικού» μοντέλου αυτοαξιολόγησης που να εμπεριέχει στοιχεία που συνάδουν με τα δεδομένα, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πρώιμης παιδικής ηλικίας των παιδιών και των δομών παροχής προσχολικής αγωγής, στους Παιδικούς Σταθμούς.

Η έρευνα της αυτοαξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξιδίου στηρίχθηκε όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο και λειτούργησε ως μελέτη περίπτωσης για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση σε δομή προσχολικής αγωγής, πώς μπορούν να χρησιμεύσουν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν, αν μπορεί και πρέπει να αναθεωρηθεί και να ανασυγκροτηθεί το μοντέλο αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βέλτιστη λειτουργία του και τη διαμόρφωση της τελικής μορφής του.

Σκοπός της εφαρμογής ήταν να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση της δομής, να εκφραστούν όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων για όλα τα πεδία και τους προς εξέταση τομείς καθώς και στη συνέχεια να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία του οργανισμού που απαιτούν ενίσχυση και βελτίωση μέσω παρεμβατικών σχεδίων και δράσεων και ταυτόχρονα να εντοπιστούν και να σταθεροποιηθούν ή και να αναπτυχθούν περαιτέρω τα δυνατά σημεία αυτού.

Με τον παραπάνω τρόπο, μέσω ενός συμμετοχικού μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα αλλά και νέες προτάσεις και δράσεις για την ανάπτυξη της δομής προσχολικής αγωγής. Ως εκ τούτου, η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει την αλλαγή στο παρεχόμενο πρόγραμμα και έργο της δομής προσχολικής αγωγής.

Η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί σχηματικά μέσα από μια κυκλική ροή όπου παρουσιάζεται ως εξής: εντοπισμός ενός προβλήματος – παρέμβαση με βελτιωτικές δράσεις – παρατήρηση και παρακολούθηση της εξέλιξης και των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων – αξιολόγηση, αναθεώρηση και επανατοποθέτηση αν και σε όποιο σημείο χρειαστεί.

### **3.1.1 Το περιβάλλον της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δομή προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξιδίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το προσωπικό το οποίο τη δεδομένη χρονική περίοδο αποτελούνταν από δύο παιδαγωγούς Τ.Ε., μια εκ των οποίων ήταν η ερευνήτρια, υπεύθυνη Παιδικού Σταθμού, η οποία κατέχει τη θέση τα τελευταία πέντε έτη και ένα άτομο ως βοηθητικό προσωπικό Υ.Ε. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, μεταβλήθηκε η σύσταση του προσωπικού, καθώς επέστρεψε στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξιδίου μια Τ.Ε. παιδαγωγός μετά από άδεια και αντίστοιχα έφυγε μια από τις δύο παιδαγωγούς. Σε κάθε περίπτωση ο αριθμός του προσωπικού παρέμεινε ο ίδιος αλλά με άλλη σύσταση ατόμων.

Ο Παιδικός Σταθμός συστάθηκε και λειτουργεί από το 2013 και έχει τρεις αίθουσες που είναι όμορφα διακοσμημένες και προδιαθέτουν θετικά τους χρήστες ή επισκέπτες αυτών. Εμπεριέχει βοηθητικούς χώρους όπως κουζίνα, αποθήκη, και αύλειο χώρο, ωστόσο η έλλειψη χώρου στις αίθουσες και σε βοηθητικούς χώρους είναι υπαρκτή και έντονα αισθητή. Ως εκ τούτου, για να ανταποκριθεί η δομή στις απαιτήσεις των νέων προδιαγραφών που παρουσιάζονται για τους Παιδικούς Σταθμούς στο ΦΕΚ 1157/2017 και αφορά την ίδρυση και λειτουργία των Παιδικών Σταθμών, μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών που μπορούν να φιλοξενηθούν στο συγκεκριμένο οργανισμό από 20 σε 15 παιδιά με προσωρινή άδεια.

### **3.1.2 Η διαδικασία της έρευνας**



Η έρευνα διεξήχθη μετά από έγγραφη απόφαση και σύμφωνη γνώμη του αντίστοιχου φορέα στον οποίο υπάγεται η δομή και από τον αρμόδιο Αντιδήμαρχο Δήμου Δελφών για την υλοποίηση έρευνας στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξιδίου. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας οι γονείς με γραπτή ανακοίνωση που αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων όπως επίσης δόθηκαν και διευκρινίσεις προφορικά.

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα συνεργάστηκαν με τη θέλησή τους έπειτα από συζήτηση και ενημέρωση σχετικά με τη φιλοσοφία, το νόημα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.

Το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση διεξήχθη κάτω από ερευνητικές συνθήκες από οικεία άτομα, την υπεύθυνη παιδαγωγό του Παιδικού Σταθμού, όπως επίσης και το γεγονός ότι δεν υλοποιήθηκε για λόγους απόδοσης ευθυνών αλλά για την εξέλιξη της δομής διευκόλυναν τη δημιουργία θετικού κλίματος, την εξασφάλιση της συναίνεσης και τη δέσμευση από την πλευρά του προσωπικού για την ενεργό συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση χρονοδιάγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε και συζητήθηκε με το προσωπικό εξαρχής. Η πραγματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σε πραγματικό χρόνο θα διαρκούσε τουλάχιστον ένα έτος για να διεξαχθούν τα πρώτα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται χρόνος διότι η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης θεωρείται ολοκληρωμένη όταν ελεγχθούν όλοι οι δείκτες και οι θεματικές ενότητες σε μια δομή προκειμένου να οδηγήσει αφενός στη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και αφετέρου στην εξοικείωση και στην απόκτηση σχετικής εμπειρίας στη χρήση των τεχνικών και των μεθόδων της αυτοαξιολόγησης.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ωστόσο, ο χρόνος για την εκτέλεση της έρευνας ήταν περιορισμένος με συνέπεια να συμπυχθεί η εφαρμογή της διαδικασίας σε χρονικό διάστημα 4 μηνών. Η έναρξη πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο και τελείωσε τον Ιούλιο με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, ακολουθώντας παραταύτα κανονικά τα στάδια της διαδικασίας χωρίς κενά στο μεσοδιάστημα κάτι που δεν επέτρεψε την αφιέρωση ικανού χρόνου για αφομοίωση των διαδικασιών και ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν. Ο πρώτος μήνας χωρίστηκε σε δυο φάσεις. Η πρώτη ήταν η διαγνωστική περίοδος και η δεύτερη ήταν η διερευνητική περίοδος.

Αρχικά το προσωπικό ενημερώθηκε για τη διαδικασία αλλά και το σκοπό της έρευνας. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι ο κύριος λόγος που εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση σε ένα σχολείο έχει να κάνει με τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου. Βασικοί στόχοι ήταν η εκτίμηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το σχολείο, των σημείων όπου υπερτερεί και των προβλημάτων που εντοπίζονται, η διερεύνηση της δυνατότητας αλλαγών για τη βελτίωση της κατάστασης με τα υπάρχοντα μέσα και πόρους, των τρόπων διεύρυνσης των στόχων, των δυνατοτήτων, των συνεργασιών εντός και εκτός του σχολείου καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα επηρέαζε τη μεταβολή των αποτελεσμάτων του σχολείου. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν για το προτεινόμενο μοντέλο αυτοαξιολόγησης που θα εφαρμοζόταν. Έγινε προσπάθεια να γίνει κατανοητό πως χρειάζεται η συμμετοχή και η δέσμευση όλου του προσωπικού στη διαδικασία και ότι θα εξεταζόταν το σχολείο μέσα από συγκεκριμένους δείκτες, τους οποίους θα συζητούσαν όλοι μαζί με στόχο να εντοπίσουν τις αιτίες αλλά και πιθανές λύσεις και προεκτάσεις του κάθε θέματος. Συμφωνήθηκε μέσα σε φιλικό κλίμα να τοποθετηθούν όλοι δίνοντας με ειλικρίνεια απαντήσεις, έχοντας υπόψη πως κύριος στόχος είναι η βέλτιστη λειτουργία της δομής.

Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που εφαρμόστηκε αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, υβριδικό μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης, το οποίο διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Περιλαμβάνει 5 τομείς - πεδία και 20 δείκτες – ερωτήσεις, και βασίζεται στην ΑΕΕ (2011) με πρόσθετα πεδία από δύο άλλα μοντέλα αυτοαξιολόγησης της Αυστραλίας και Κροατίας, τα οποία συνδυάστηκαν έτσι ώστε να συμπληρώνουν και να ταιριάζουν με τις απαιτήσεις και ιδιαίτερες ανάγκες της προσχολικής αγωγής εντός των Παιδικών Σταθμών στα ελληνικά δεδομένα (βλ. Παράρτημα).

Στη πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας, τη διαγνωστική, ορίστηκαν θέματα όπως ο χρόνος που θα αφιερωνόταν για την πραγμάτωση του συγκεκριμένου σταδίου, ο οποίος θα διαρκούσε δυο εβδομάδες. Σε αυτή τη φάση συμφωνήθηκε ότι θα πάρει μέρος εθελοντικά το προσωπικό στο σύνολό του. Δεν υπήρξε διαχωρισμός σε ομάδες διότι ο αριθμός των ατόμων ήταν μικρός αλλά οι ευθύνες μοιράστηκαν εξαρχής καθώς ο καθένας θα αναλάμβανε έναν διακριτό ρόλο. Σε αυτή τη φάση συζητήθηκε η εικόνα της δομής προσχολικής αγωγής και η κατάσταση στην οποία βρίσκεται όπως επίσης και το σύνολο των ζητημάτων που την αφορούν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των τομέων σε συνάρτηση με το παιδαγωγικό έργο το οποίο παράγεται στη συγκεκριμένη δομή. Σε αυτό το σημείο έγινε

προσπάθεια να προσδιοριστούν οι ανάγκες της δομής προσαρμόζοντας τους δείκτες στα δεδομένα που την αφορούν. Ανάγκη για αλλαγή και τροποποίηση κάποιων δεικτών παρουσιάστηκε στο μοντέλο αυτοαξιολόγησης της ΑΕΕ μιας και δεν ανταποκρινόταν πλήρως στα δεδομένα της προσχολικής αγωγής που εφαρμόζεται στα πλαίσια των Παιδικών Σταθμών και είναι εύλογο αυτό να συμβαίνει καθώς δεν είναι σχεδιασμένο για να εντάξει την αγωγή αυτού του ηλικιακού φάσματος, τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες που υπάρχουν στον τομέα αυτό.

Στην πορεία έγινε προσπάθεια καταγραφής όλων των απόψεων πάνω στα θέματα που εξετάστηκαν και αφορούσαν το σύνολο της δομής, με αναφορά σε όλους τους δείκτες για να διαμορφωθεί μια γενική αλλά και ολοκληρωμένη εικόνα. Συγκεντρώθηκαν όλες οι απόψεις είτε υπήρχε συμφωνία είτε όχι. Όταν οι απόψεις εξέφραζαν μεγάλη απόκλιση τότε δίνονταν περισσότερος χρόνος στην ανάλυση του δείκτη παρέχοντας τη δυνατότητα να τεθούν τεκμήρια και επιχειρήματα από τον καθένα για την στήριξη της άποψής του. Εδώ χρειάστηκε προσοχή έτσι ώστε να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψη τους κρατώντας ταυτόχρονα μια ισορροπία ώστε να μην υπερτερεί η άποψη ενός ατόμου αλλά του συνόλου. Έπειτα, μετά και την εξέταση των δεικτών ακολούθησε η ιεράρχησή τους κατά σειρά προτεραιότητας σύμφωνα με την κρίση των συμμετεχόντων. Τέλος καταγράφηκαν οι απόψεις για κάθε θέμα, τομέα και δείκτη ξεχωριστά.

Ο τρόπος μέτρησης των δεικτών, για τη διευκόλυνση της διαδικασίας, αποτυπώθηκε μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας τεσσάρων επιλογών όπου στο 1 η εκτίμηση της κατάστασης κρινόταν ως προβληματική, στο 2 μέτρια, στο 3 καλή και στο 4 πολύ καλή. Το τελευταίο βήμα ήταν η συλλογή και η προσπάθεια ερμηνείας των στοιχείων και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από την πρότερη εσωτερική αξιολόγηση. Το συντονισμό της όλης διαδικασίας ανέλαβε η ερευνήτρια όπως και την τήρηση των πρακτικών.

Η επόμενη φάση που ακολούθησε ήταν η διερευνητική. Στόχος σε αυτή τη φάση είναι να επικεντρωθούν οι προσπάθειες στη μελέτη κάποιου συγκεκριμένου δείκτη και η εκτέλεση συντονισμένων ενεργειών για τη βελτίωσή του. Η επικέντρωση σε ένα τομέα και σε κάποιους συγκεκριμένους δείκτες ίσως συνεπάγεται και την περαιτέρω ανάπτυξη του θέματος, την εξεύρεση νέων παραμέτρων που εκπορεύονται από το τι θέλουμε να μάθουμε, πού θέλουμε να φτάσουμε και την επιλογή του καταλληλότερου τρόπου και μεθόδου για την επίτευξη του

στόχου. Κατά την εξέλιξη της φάσης αυτής όλοι όσοι συμμετείχαν κατέληξαν σε μια κοινή απόφαση δίνοντας προτεραιότητα σε ορισμένα θέματα. Τέθηκαν στόχοι με ρεαλιστικό περιεχόμενο και εν συνεχεία ακολούθησε η αναλυτική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου τομέα και δείκτες σχετικούς με αυτόν. Σε αυτό το σημείο πραγματοποιήθηκε η εξέταση των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν και οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που θα επιλεγθούν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. Έπειτα συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν οι πληροφορίες βάσει των οποίων γίνεται η ανάλυση, η ερμηνεία και η επεξεργασία των δεδομένων, γίνεται προσπάθεια εύρεσης των αιτιών και αποτελεσμάτων και αναζήτηση τρόπων για το πώς αυτά μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους.

Στη συνέχεια, επιδιώχθηκε ο αναστοχασμός σχετικά με πιθανές αιτίες, η συγκέντρωση των διερευνητικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, η καταγραφή των κοινών απόψεων αλλά και των διαφοροποιήσεων - επιφυλάξεων που διατυπώθηκαν και ο συνολικός προγραμματισμός της δράσης για την υλοποίηση σχεδίων δράσης όπως επίσης και η παρακολούθηση της εφαρμογής και αξιολόγησης των δράσεων αυτών.

Τα θέματα που συζητήθηκαν αφορούσαν, μεταξύ άλλων, τους απαιτούμενους πόρους για τις δράσεις που θα υλοποιηθούν ενώ καταγράφηκαν σε ημερολόγιο οι ενέργειες, οι δυσκολίες και τα προβλήματα τα οποία παρουσιάστηκαν, οι αναπροσαρμογές που απαιτήθηκαν και οι συνέπειες των πρακτικών που ακολουθήθηκαν. Τέλος, έγινε προσπάθεια να τεθούν κριτήρια επιτυχίας ώστε το μοντέλο αυτοαξιολόγησης δομής προσχολικής αγωγής να θεωρηθεί, χρήσιμο, πρακτικό και αποτελεσματικό.

Η υλοποίηση της διαδικασίας αυτής σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά και να εξελίσσεται παράλληλα με αυτή. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς βγαίνουν τα τελικά αποτελέσματα και τα συμπεράσματα τα οποία λαμβάνονται υπόψη την επόμενη σχολική χρονιά για τη συνέχιση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είτε με την ενασχόληση με τον ίδιο τομέα είτε με διαφορετικό. Τα παραπάνω στοιχεία συγκεντρώθηκαν σε μια τελική έκθεση που μπορεί να αποτελέσει μέρος του αρχείου της δομής προσχολικής αγωγής.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ήταν η διαβούλευση μέσω της οποίας ο καθένας από το προσωπικό τοποθετήθηκε πάνω στο θέμα και στον δείκτη που εξετάζοταν κάθε φορά. Την ίδια στιγμή η ερευνήτρια κατέγραφε τις

απαντήσεις κρατώντας σημειώσεις. Στο τέλος, για κάθε δείκτη – θέμα προς συζήτηση δινόταν και ένας χαρακτηρισμός – εκτίμηση σχετικά με το αν θεωρούνταν ότι ήταν σε καλό επίπεδο ή όχι. Σε περίπτωση που το προσωπικό έκρινε πως χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση τότε παροτρύνονταν να βρεθούν λύσεις και τρόποι δράσης ή βελτίωσης προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη στο πλαίσιο της οποίας το προσωπικό στο τέλος της όλης διαδικασίας ρωτήθηκε σχετικά με αυτή με στόχο να διατυπωθεί η άποψή τους αλλά και να λειτουργήσει ως μια μορφή αξιολόγησης του μοντέλου αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε.

Για τις ανάγκες της καταγραφής των αποτελεσμάτων της έρευνας στα παιδιά αλλά και γενικότερα στους εμπλεκόμενους κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση της συμμετοχικής παρατήρησης. Συμμετοχική παρατήρηση είναι η μέθοδος που έχει συνδεθεί κατεξοχήν με την ποιοτική έρευνα. Σκοπός της χρήσης της παρατήρησης είναι να διερευνηθούν τα αίτια εκείνα που οδηγούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές. Η εν λόγω μέθοδος ενδείκνυται όταν πρόκειται για παρατήρηση μικρών ομάδων και αυτό γιατί είναι πιο εύκολη διαχείριση και η παρακολούθησή τους. (Κυριαζής 2002 όπως αναφ. στους Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Ωστόσο, στη συμμετοχική παρατήρηση υπάρχει ένα εμπόδιο που δυσκολεύει την αντικειμενική απόδοση των πράξεων από τη διαδικασία της έρευνας. Αυτό εκπορεύεται από τον ερευνητή και πηγάζει από την τάση του ατόμου να αποτυπώνει τις καταστάσεις και τα γεγονότα σύμφωνα με την κατάσταση που βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή. Η προαναφερθείσα αναπόφευκτη στάση μπορεί να περιοριστεί κάνοντας χρήση μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών χωρίς να συνεπάγεται η ολοκληρωτική εξαφάνισή της (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Μια ακόμα προσπάθεια επίτευξης του ερευνητή μέσω της παρατήρησης, ως μεθόδου, είναι η αντίχνευση και εμπάθνηση στα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα από σχέσεις, αντιδράσεις, ενέργειες, συμπεριφορές, συνήθειες, ρουτίνες, συζητήσεις των δρώντων υποκειμένων λαμβάνοντας τα όλα τα προαναφερθέντα ως ουσιώδη στοιχεία της κοινωνικής διάστασης.

Ο τύπος εμπλοκής του ερευνητή στην παρατήρηση που εφαρμόστηκε σε αυτή την έρευνα είναι ο συμμετέχων ως παρατηρητής (the participant as observer) όπου ο ερευνητής

ανακοινώνει την ειδικότητα του και το σκοπό της έρευνας του και εμπλέκεται στη διαδικασία της έρευνας ως μέλος αυτής (Λάζος 1998 όπως αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ως προς τον τρόπο διεκπεραίωσης της έρευνας στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας όσο η μια παιδαγωγός αναλάμβανε την εφαρμογή του project η άλλη παρακολουθούσε με στόχο την παρατήρηση και κρατούσε σημειώσεις σχετικές με την πορεία του προγράμματος, τις απόψεις της για το πρόγραμμα, την πορεία του, την ανταπόκριση των παιδιών και νέες προτάσεις για το πρόγραμμα ή την επανατοποθέτηση της. Στη συνέχεια υπήρξε εναλλαγή των ατόμων έτσι ώστε και οι δυο παιδαγωγοί να περάσουν και από τα δύο στάδια της διαπαιδαγώγησης και της παρατήρησης. Επιπρόσθετα συζητήθηκαν μεταξύ τους με τη μορφή διαβούλευσης και ημιδομημένης συνέντευξης οι παρατηρήσεις τους με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή, προσαρμογή ή αναθεώρηση του προγράμματος όπου και όταν χρειαζόταν. Αυτό βοήθησε πολύ στην εξελικτική πορεία τις διαδικασίας. Ωστόσο σε αυτό το σημείο ήταν που παρουσιάστηκε και η έλλειψη ενδιαφέροντος όπως και διάσταση απόψεων μεταξύ των παιδαγωγών. Γεγονός που εντοπίστηκε από τους συμμετέχοντες και έγινε σεβαστό μιας και ο καθένας έχει τις δικές του απόψεις και προσεγγίσεις ως προς τους τρόπους διαπαιδαγώγησης που επιθυμεί και επιδιώκει.

Πρόκειται, εν καταλείδι, για μια ποιοτική έρευνα που χρησιμοποιεί εργαλεία για να αναλύσει τις απόψεις, τις συζητήσεις, τις παρατηρήσεις και τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν και ερμηνεύθηκαν με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου αυτοαξιολόγησης.

## **Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση, Ανάλυση και σχολιασμός των Αποτελεσμάτων**

### **4.1 Αποτελέσματα από την αυτοαξιολόγηση της δομής με βάση το «υβριδικό» μοντέλο που εφαρμόστηκε στον Παιδικό Σταθμό Γαλαξιδίου**

#### **Μέσα και πόροι – Ανθρώπινο δυναμικό**

*Υλικοτεχνική υποδομή*

Στον τομέα αυτό υπάρχει έντονο πρόβλημα. Υπάρχει ανεπάρκεια χώρων και πιο συγκεκριμένα έλλειψη και στενότητα χώρων, έτσι ώστε να μην ανταποκρίνονται στην απαιτούμενη αναλογία παιδιών με τ.μ. Υπάρχει πρόβλεψη αλλαγή κτιρίου και βρίσκεται σε εξέλιξη. Παραταύτα οι διατιθέμενοι χώροι είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι για την παιδαγωγική διαδικασία, ποικίλουν σε ερεθίσματα, οι γωνιές ενδιαφέροντος είναι εξοπλισμένες και διαμορφωμένες και το κατάλληλο υλικό για τις ανάλογες ηλικίες των παιδιών. Οι χώροι που αναλογούν στο προσωπικό είναι επαρκείς με ελλείψεις που σχετίζονται με την τεχνική υποστήριξη όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Ο εξωτερικός χώρος είναι ο αύλειος χώρος έχει κι αυτός προβλήματα, όπως είναι η ακαταλληλότητα υλικού που είναι στρωμένο το δάπεδο, το υλικό που είναι φτιαγμένα τα παιχνίδια και η απαιτούμενη κάλυψη κάποιων σημείων που είναι επικίνδυνα για τα παιδιά όπως είναι οι φθορές στις κατασκευές.

Ο εξοπλισμός του ιδρύματος κρίνεται από το προσωπικό επαρκής όσον αφορά την επίπλωση του όπως και η παροχή παιδαγωγικού υλικού με λίγες εξαιρέσεις. Η ύπαρξη ΤΠΕ κρίνεται ανεπαρκής επίσης με κάποιες εξαιρέσεις.

#### *Οικονομικοί πόροι της δομής*

Οι οικονομικοί πόροι εξασφαλίζονται κατά βάση από το φορέα, το Δήμο. Η δομή γίνεται ενίοτε και αποδέκτης δωρεών και προσφοράς είτε από άτομα είτε από τοπικές επιχειρήσεις. Τη διαχείριση των οικονομικών την αναλαμβάνει ο φορέας σε συνεργασία με τη δομή προσχολικής αγωγής για να ιεραρχηθούν και να αξιολογηθούν οι υπάρχουσες ανάγκες ή και αυτές που δημιουργούνται στην πορεία λειτουργίας της δομής.

#### *Το παιδαγωγικό προσωπικό*

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η πρόβλεψη ώστε έγκαιρα από την αρχή της χρονιάς να καλύπτονται οι θέσεις του προσωπικού. Το προσωπικό αποτελείται από συμβασιούχους ορισμένου χρόνου και όχι από μόνιμο προσωπικό κάτι που δεν εξασφαλίζει τη μελλοντική σταθερή λειτουργία της δομής.

#### *Το ανθρώπινο δυναμικό*

Το προσωπικό επεσήμανε και συμφώνησε πως αγαπά τη δουλειά του και του αρέσει πολύ. Νιώθουν αυτοπεποίθηση, όρεξη, κέφι και ενέργεια όταν ανταποκρίνεται στις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας. Νιώθει επίσης επαρκές για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αν και σε αυτό το σημείο σημειώθηκε και η ανάγκη επέκτασης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων μέσα από μετεκπαίδευση. Εμπόδιο σε αυτό στέκεται το γεγονός ότι η επιπλέον κατάρτιση δεν παρέχεται ενδουπηρεσιακά αλλά πρέπει να αναζητηθεί από τον καθένα προσωπικά με ιδιωτική πρωτοβουλία κάτι που σημαίνει την αφιέρωση χρόνου αλλά και κόστους για όποιον το επιθυμεί και το επιδιώκει.

#### *Ηγεσία της δομής προσχολικής αγωγής*

Σχετικά με την ηγεσία του ιδρύματος κρίθηκε πως είναι αρκετά οργανωτική και αυτό προκαλεί ικανοποίηση στο προσωπικό. Βέβαια υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Η κυριότερη ανάγκη ήταν ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων της κάθε ειδικότητας. Διατυπώθηκε η ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου που θα διευκρινίζει τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις του καθενός εντός του ιδρύματος. Οι ευθύνες της ηγεσίας του ιδρύματος είναι πολλαπλές. Έχουν να κάνουν με το προσωπικό, τη σύσταση του και τη συνεργασία του και την ευθύνη που φέρει έτσι ώστε το εκάστοτε προσωπικό να ευθυγραμμίζεται με την υπάρχουσα στρατηγική του ιδρύματος. Την ίδια στιγμή αρμοδιότητα της ηγεσίας αποτελεί η επικοινωνία με τους γονείς, η εξασφάλιση οικονομικών πόρων, η πρόβλεψη για αντικατάσταση σε περίπτωση έλλειψης προσωπικού, η διεξαγωγή γραφειοκρατικών διαδικασιών και η εύρεση λύσεων για τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν στο ίδρυμα. Οι ευθύνες είναι πολλές και η διαχείριση είναι πολυμέτωπη και πολυσύνθετη. Είναι όμως πολύ σημαντικό το κλίμα που δημιουργείται με σκοπό τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων όπου ο καθένας να νιώθει ότι προσφέρει από τη θέση που βρίσκεται.

Όσον αφορά τη στρατηγική του ιδρύματος προσχολικής αγωγής συγκλείουν προς μια κατεύθυνση. Από το προσωπικό αναγνωρίζονται κοινοί στόχοι και όραμα για το ίδρυμα προσχολικής αγωγής. Βέβαια σε αυτό το σημείο διευκρινίστηκε πως ο τρόπος συνεργασίας μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τη σύσταση του προσωπικού. Οι στόχοι και το όραμα ενός ιδρύματος προσχολικής αγωγής μπορεί να είναι κοινά όμως ο τρόπος που το εκλαμβάνει ο καθένας να διαφέρει πολύ. Επομένως ένας επιπλέον παράγοντας είναι και η προσωπική θέαση και ο τρόπος που ο καθένας επιδιώκει να φτάσει στους κοινούς στόχους. Εκεί ήταν



που εντοπίστηκαν και διαφορές στον τρόπο που ο καθένας προσεγγίζει τους στόχους και τους τρόπους που επιθυμεί και επιδιώκει να τους πετύχει. Στη συζήτηση για το θέμα υποστηρίχθηκε πως οι στόχοι και το όραμα είναι αναγνωρίσιμα από το προσωπικό και υπάρχει αφοσίωση σε αυτούς. Αυτό αποδεικνύεται από την προσαρμογή και το σεβασμό στους κανόνες από τους συμμετέχοντες, από την αφοσίωση στο έργο και στις αρμοδιότητες του καθενός και από τη στήριξη και αλληλοβοήθεια που επιδεικνύεται όταν αυτή χρειαστεί. Ένα παράδειγμα αποτελεί και η προθυμία του προσωπικού να συμμετάσχει στην αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος προσχολικής αγωγής.

### **Κλίμα και σχέσεις στη δομή προσχολικής αγωγής**

#### *Οι σχέσεις του προσωπικού της προσχολικής δομής*

Όσον αφορά τις σχέσεις του προσωπικού μεταξύ του υπάρχει συνεργασία για θέματα που αφορούν το ίδρυμα προσχολικής αγωγής. Υπάρχει αλληλοσεβασμός όμως η συνεργατικότητα περιορίζεται σε γενικά θέματα. Η καθημιά παιδαγωγός διαμορφώνει το πρόγραμμα της εβδομαδιαίο ή ημερήσιο. Υπάρχουν και κοινές δράσεις όπως είναι κάποιες εκδηλώσεις στις οποίες συνεργάζονται αλλά αυτό δεν αφορά την καθημερινή εφαρμογή του προγράμματος. Όταν η σύσταση του προσωπικού είναι διαφορετική η διαμόρφωση και η εκτέλεση του προγράμματος γίνεται από κοινού και από τις δύο παιδαγωγούς. Όταν χρειάζεται να γίνει μια από κοινού προσέγγιση το κλίμα είναι φιλικό μεταξύ των παιδαγωγών κάτι που επιτρέπει την εκτέλεση των κοινών δράσεων όταν χρειάζεται. Η διοίκηση της δομής προτρέπει, προτείνει και στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών οπότε ο καθένας διαμορφώνει το δικό του πλαίσιο δράσης, τη δική του μέθοδο και παιδαγωγική - διδακτική. Ως εκ τούτου δεν υπάρχει μεγάλη συνεργασία σχετικά με την από κοινού διαμόρφωση προγράμματος αλλά όταν ζητηθεί υλικό ή βοήθεια από τη μια στην άλλη παιδαγωγό τότε προσφέρεται με προθυμία. Ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας δεν αποδίδει ως προς την εξωστρέφεια της δομής στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο αν και υπάρχει επιθυμία για ανάπτυξη προς αυτή την κατεύθυνση. Υπάρχει μεγάλη ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού και αυτό οφείλεται στην προσπάθεια δημιουργίας μιας θετικής εικόνας της δομής προσχολικής αγωγής που στηρίζεται σε αρχές συναδελφικότητας.

Η επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού κρίνεται καλή. Βέβαια δε συμφωνούν σε όλα κυρίως ως προς τον τρόπο που λειτουργούν αλλά αυτό εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της ελευθερίας

του ατόμου και στο σεβασμό αυτής ως προς τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης που ο καθένας έχει, τη διαφορετική άποψη και γενικά την ατομικότητα του καθενός. Κώδικας δεοντολογίας μεταξύ του προσωπικού δεν υπάρχει και οι πρακτικές που ακολουθούνται δεν είναι προσυμφωνημένες. Υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο συνεργασίας ειδικά μεταξύ των υπαλλήλων που εργάζονται καιρό μαζί. Όταν αλλάζει η σύσταση της ομάδας του προσωπικού όπως συνέβη και στην πορεία της εξέλιξης της έρευνας της αυτοαξιολόγησης της δομής, ο τρόπος δράσης και οι συνεργασίες μεταβάλλονται.

#### *Οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών*

Οι σχέσεις αυτές βασίζονται στην εμπιστοσύνη, και το σεβασμό στο μέτρο που αυτό μπορεί να συμβεί στην ηλικία τους. Τα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες παραβαίνοντας τους βέβαια κάποιες φορές όμως δέχονται την παρατήρηση και την εξήγηση ως μια διαδικασία απόδοσης της δικαιοσύνης. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών κρίνονται εξαιρετικά καλές. Υπάρχει καλή συνεργασία, ισορροπία, θετική ανατροφοδότηση και ανταπόκριση των παιδιών. Αυτό βέβαια είναι αποτέλεσμα μεγάλης προσπάθειας από την πλευρά των παιδαγωγών. Οι σχέσεις που δομούνται στηρίζονται στην αγάπη, την κατανόηση και την αποδοχή.

Το σημείο που μπορεί να βελτιωθεί είναι να ακούγονται περισσότερο οι επιθυμίες των παιδιών και να αφιερώνεται παραπάνω χρόνος στην εκτέλεση των επιθυμιών τους ή να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη στην εκτέλεση των προγραμμάτων.

Το προσωπικό προσπαθεί να εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά που θα τους κάνει να νιώσουν ασφάλεια και εξοικείωση για να εκφράσουν τις ανάγκες τους.

#### *Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών*

Τα παιδιά δείχνουν να νιώθουν άνετα και ελεύθερα όσον αφορά τη μεταξύ τους επικοινωνία. Και αυτό αποδεικνύεται από τις αντιδράσεις τους, τη σύναψη σχέσεων, τη δημιουργία καινούριων φίλων και γενικά υπάρχει προθυμία για συνεργασία μεταξύ τους χωρίς να κάνουν εξαιρέσεις. Το προσωπικό θεωρεί ως υπάρχει πολύ καλή αλληλεπίδραση και σε μεγάλο βαθμό και με ποικίλους τρόπους μεταξύ των παιδιών. Η επικοινωνία μεταξύ τους περιλαμβάνει όχι μόνο τη λεκτική – προφορική επικοινωνία – ανατροφοδότηση αλλά και τη

μη λεκτική μέσω των κινήσεων και του σώματος όπως νεύματα, χαμόγελα, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν το σεβασμό για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας της ένταξης των παιδιών στην τάξη και αποτελεί κύριο μέλημα για κάθε παιδί ξεχωριστά να νιώθει άνετα για αυτό που είναι για τη διαφορετικότητα του και να μη στοχοποιείται για αυτή. Αυτό επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που προσομοιώνουν τέτοιου είδους καταστάσεις. μέσα από διάφορες ιστορίες – συνθήκες – αναπαράσταση ιστοριών που βάζουν τα παιδιά στη θέση του άλλου με στόχο τον προβληματισμό τους. Τα παιδιά καθοδηγούνται ως προς τη συμπεριφορά τους. Το κυριότερο μέσο που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί το παράδειγμα που δίνουν. Τα παιδιά παρατηρούν τον τρόπο που λειτουργούν οι παιδαγωγοί, μέσω του παραδείγματος που προβάλλουν σε αυτά. Βέβαια αυτό επιτυγχάνεται και από τη διδασκαλία περνώντας μηνύματα καλής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τα project που εφαρμόζονται, τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση, από βιβλία ή ακόμα και την εκμάθηση κάποιων κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται από όλους. Όλα τα παραπάνω στόχο έχουν τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών και της αξιοπρέπειας τους.

Τα παιδιά προσπαθούν να δουλέψουν ομαδικά αν και είναι κάτι δύσκολο για την ηλικία τους. Η αποδοχή μεταξύ τους είναι έκδηλη, είναι και ένα θέμα που δουλεύεται καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς.

#### *Σχέση μεταξύ της δομής και των γονέων*

Η επικοινωνία με τους γονείς είναι αμφίδρομη, άμεση και πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους. Οι γονείς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την πορεία και εξέλιξη των παιδιών κάτι που αφουγκράζεται το προσωπικό για αυτό και επιδιώκει την επαφή και την αμφίδρομη επικοινωνία. Βελτίωση σε αυτό τον τομέα θα μπορούσε να γίνει ως προς τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες ακόμη και με τη φυσική παρουσία τους ή και την εμπλοκή τους σε αυτές. Επίσης το προσωπικό κρίνει σημαντικό να ενημερώνονται οι γονείς για το πρόγραμμα που εκτελείται στη δομή διότι το μικρό της ηλικίας των παιδιών δεν είναι κάτι που επιτρέπει τη μεταφορά γεγονότων με συνέπεια και ακρίβεια.

#### *Οι σχέσεις μεταξύ των φορέων*

Η δράση της δομής με εξωτερικές δομές δεν είναι ιδιαίτερα ενεργή. Η συνεργασία με το Δήμο είναι καλή μιας και είναι μια δομή που ανήκει στο συγκεκριμένο φορέα.

Η συνεργασία με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία αν και κρίνεται σημαντική δεν υφίσταται σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τη συμμετοχή του ιδρύματος σε εκδηλώσεις. Αυτός είναι άλλος ένας τομέας που θα μπορούσε να εξελιχθεί μέσα από βελτιωτικά σχέδια δράσης εντός της τοπικής κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με το «άνοιγμα» του ιδρύματος και τη συνεργασία με άλλες βαθμίδες που παρέχουν όμοιο ή ανάλογο έργο. Όπως με άλλους Παιδικούς Σταθμούς ή ακόμα και άλλες βαθμίδες όπως το Νηπιαγωγείο. Όσον αφορά τη στήριξη του φορέα από την τοπική κοινότητα είναι μεγάλη και εκδηλώνεται από τις δωρεές από γονείς, τοπικές επιχειρήσεις και τη συνεργασία με το Δήμο.

### **Παιδαγωγικές διαδικασίες**

#### *Εφαρμογή Προγράμματος Σπουδών*

Σχετικά με τα ερωτήματα - δείκτες που αφορούν το Πρόγραμμα Σπουδών δεν υπάρχει στον Παιδικό Σταθμό με την τυπική μορφή, δηλαδή με γραπτές οδηγίες για τους παιδαγωγούς. Υφίσταται ένας κανονισμός λειτουργίας. Σε αυτό αναφέρονται κάποιοι γενικοί σκοποί τους οποίους πρέπει να ακολουθούν όλες οι δράσεις, δραστηριότητες και ενέργειες που εκτελούνται στη δομή προσχολικής αγωγής. Υπάρχει ελευθερία στην άσκηση και διαμόρφωση του προγράμματος αν και από το προσωπικό κρίνεται χρήσιμη η ύπαρξη ενός πιο συγκεκριμένου πλαισίου, οδηγιών και κατευθύνσεων που θα βοηθούσαν το έργο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι: η παρατήρηση, η εφαρμογή project, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, το συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων, ομαδικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι και η μουσικοκινητική.

Ως προς το πρόγραμμα που παρέχεται στον Παιδικό Σταθμό αναφέρθηκε πως μιας και είναι οι παιδαγωγοί υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση του εξαρτάται αποκλειστικά από αυτούς.

Το πρόγραμμα του σχολείου διαμορφώνεται με δημοκρατικό, συλλογικό και συναινετικό τρόπο καθώς συμμετέχουν όλοι σε αυτό. Ο καθένας με την ειδικότητα την οποία κατέχει. Η διοίκηση της δομής προωθεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία του προσωπικού αλλά και την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη που το απαρτίζουν. Βέβαια το προσωπικό

αναγνωρίζει πως ο τρόπος και ο βαθμός συνεργασίας πάντα εξαρτάται από τη σύσταση του προσωπικού, τα άτομα που το συγκροτούν και κατά πόσο μπορούν να συνεργάζονται, να θέτουν κοινούς στόχους και να μένουν προσηλωμένοι σε αυτούς. Η ενδεχόμενη καλή εξέλιξη στην πορεία της συνεργασίας του προσωπικού εξαρτάται και από ζητήματα όπως η εμπιστοσύνη και η εχεμύθεια και γενικά από τις μεταξύ τους σχέσεις. Σε κάθε περίπτωση με αφορμή το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που το απαρτίζουν το προσωπικό συζητά θέματα που αφορούν το ίδρυμα τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό περίγυρο αυτού.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται πραγματοποιούνται και ακολουθούνται από όλους. Βέβαια η εξέλιξη και πορεία στην εκτέλεση του προγράμματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και η διατήρηση μιας κοινής γραμμής από όλους δεν υφίσταται ή εξασφαλίζεται κάθε φορά. Η ιεράρχηση των αναγκών και η διάθεση των διατιθέμενων πόρων γίνεται κατόπιν συναινέσεως με το προσωπικό και εισακούγονται οι απόψεις όλων.

Το υπάρχον πρόγραμμα κρίθηκε πως ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν την άποψη τους και τις επιθυμίες τους, να έχουν μια σχετική ελευθερία επιλογής θεμάτων και δραστηριοτήτων. Επίσης τα παιδιά προτρέπονται να παρακολουθούν και να παρατηρούν μεταξύ τους τις εργασίες τους. Εδώ, σε αυτό το πεδίο συζητήθηκε εκτενώς το θέμα και το προσωπικό κατανόησε πως ήταν πολλά αυτά που θα μπορούσαν να αλλάξουν και μάλιστα μέσα από ενέργειες από το ίδιο προσωπικό. Η αυτοαξιολόγηση ήταν μια ευκαιρία να συζητηθεί το πρόγραμμα που προσφέρεται μέχρι τώρα, πώς μπορεί αυτό να αναβαθμιστεί, να ανανεωθεί, πώς μπορεί να γίνει αυτό, ποιές προεκτάσεις μπορεί να λάβει. Το κομμάτι αυτό ήταν πολύ ενδιαφέρον όταν εντοπίστηκε πως υπήρχε ανάγκη να ενταχθούν στο πρόγραμμα καινοτομίες με στόχο αφενός να βελτιωθεί το παιδαγωγικό – διδακτικό μέρος του ιδρύματος και αφετέρου να καταγραφούν οι επιδράσεις που θα έχει στους μαθητές. Ήταν μια πρόκληση να διαμορφωθεί το πρόγραμμα αλλάζοντας το βέβαια πάντα προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτής της ηλικίας. Έπειτα από συζήτηση που διεξήχθη η διαπιστώθηκε πως αυτό το πεδίο θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον τομέας ενασχόλησης και εξέλιξης, πειρατισμού, δράσης και τέλος ελέγχου των αποτελεσμάτων των δράσεων.

Σε αυτό το σημείο τονίστηκε κι άλλο ένα πρόβλημα από τη μεριά του παιδαγωγικού ζητήματος και έχει να κάνει με την έλλειψη συμβουλευτικής δράσης όσον αφορά το

παιδαγωγικό έργο που επιτελείται και το πρόγραμμα που εκτελείται. Κρίθηκε από όλους πολύ χρήσιμη η ύπαρξη ενός συμβούλου - εμπειρογνώμονα που θα κατευθύνει, θα συμβουλεύει και γενικά θα εξετάζει το κάθε ίδρυμα ως μεμονωμένη περίπτωση παρέχοντας τις κατάλληλες οδηγίες και συμβουλές που θα βοηθούν στην εξέλιξη τόσο του ιδρύματος όσο και του προσωπικού ατομικά.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εξωτερικοί σύμβουλοι στους οποίους μπορούν να απευθύνονται οι παιδαγωγοί δημιουργεί πρόβλημα και στη λειτουργία της δομής προσχολικής αγωγής, οι συμβουλές που παρέχονται όταν χρειαστεί δεν είναι από κάποιον εξειδικευμένο πάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα τότε συζητιέται με τη διοίκηση ή ακόμα και με άλλους συναδέλφους με στόχο την αντιμετώπιση του.

Όταν κριθεί σκόπιμο παρέχονται συμβουλές ώστε οι γονείς των παιδιών που χρήζουν περαιτέρω βοήθεια να παραπεμφθούν σε αρμόδιες υπηρεσίες που τους παρέχουν περισσότερη και πιο στοχευμένη και εξειδικευμένη βοήθεια. Αυτό συμβαίνει όταν εντοπίζονται προβλήματα στην ανάπτυξη, την επικοινωνία και στη συμπεριφορά των παιδιών.

Η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι ένα θέμα που αποτελεί προτεραιότητα μιας και η πρόσβαση τους είναι υποχρεωτική, αν και το προσωπικό δεν έχει την ανάλογη εξειδίκευση που χρειάζεται σε τέτοιου είδους καταστάσεις οπότε και παραπέμπονται σε ειδικούς. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχει προθυμία για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν, στηρίζουν και εκπαιδεύουν αυτά τα παιδιά αν και πρόκειται για συνεργάτες εκτός της δομής.

#### *Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών*

Οι παιδαγωγοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σε βάθος χρόνου με ένα γενικό πλάνο για όλη τη χρονιά, τίθενται κάποιοι κοινοί παιδαγωγικοί στόχοι και αυτοί αναθεωρούνται ή προσαρμόζονται ανάλογα με το δυναμικό της τάξης και των παιδιών κάθε φορά. Οι παιδαγωγοί προετοιμάζονται εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία μέσω πλάνου δράσεων και των δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα επιλογών για τη χρήση διάφορων τρόπων και θεματικών προσεγγίσεων με παιγνιώδη τρόπο. Η οργάνωση του χρόνου γίνεται κατανέμοντας το διατιθέμενο χρόνο ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα

ενδιαφέροντα των παιδιών της κάθε τάξης. Γίνεται προσπάθεια η διδασκαλία να είναι ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στο ηλικιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και παράλληλα τους παρέχεται βοήθεια όταν χρειάζεται για να φτάσουν στο επιδιωκόμενο στάδιο ανάπτυξης. Πάντα λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο των παιδιών και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται για να σχεδιαστεί το πρόγραμμα και οι ανάλογοι στόχοι. Η επιλογή των θεμάτων που απαρτίζουν το πρόγραμμα έχουν μια συνοχή, λογική ακολουθία και αλληλουχία γεγονότων, όπως επίσης και κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο τα παιδιά να αποκομίζουν περαιτέρω γνώσεις και εμπειρίες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν την εργασία τους. Παρέχονται κίνητρα στα παιδιά και τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Στην αρχή κάθε χρονιάς πραγματοποιείται συνάντηση με τους γονείς για να ενημερωθούν για το πλαίσιο λειτουργίας της δομής. Ενημερώνονται επίσης για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται και για το πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Τα παιδιά δείχνουν να έχουν έντονο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που εκτελούνται και μάλιστα επιθυμούν την επανάληψη τους. Τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με το χώρο και επιζητούν τη διάδραση μέσα σε αυτόν. Βέβαια το ενδιαφέρον τους δεν διατηρείται πάντα αμείωτο μέχρι το τέλος, λόγω το μικρό της ηλικίας τους, κάτι που παρακινεί το προσωπικό να ολοκληρώσει σύντομα τις δραστηριότητες πριν εμφανιστούν σημάδια παραίτησης ή απογοήτευσης.

Οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες που εκπορεύονται από τα παιδιά αξιοποιούνται από το παιδαγωγικό προσωπικό και εκλαμβάνονται ως δείκτες ανατροφοδότησης. Τα στοιχεία αυτά συνήθως έχουν να κάνουν με τις γνώσεις των παιδιών, τις αντοχές τους και το γενικότερο ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά παρακολουθούνται ως προς την πρόοδο τους και όταν χρειαστεί για κάποιο παιδί εξατομικεύεται η εργασία του κάνοντας τον τρόπο διεκπεραίωσης πιο εύκολο ή πιο γρήγορο ή ακόμα μειώνονται οι απαιτήσεις για το συγκεκριμένο παιδί. Σχετικά με την επίδοση των παιδιών είναι κάτι που συζητιέται και εντός της τάξης με τα παιδιά όμως όχι με συστηματικό τρόπο γιατί ενδεχομένως να είναι κάτι που είτε θα φέρει σε δύσκολη θέση κάποια παιδιά είτε θα δημιουργήσει σύγκριση μεταξύ τους και σχόλια τα οποία δύσκολα μπορούν να προσέξουν και περιορίσουν ως προς την έκφραση τους εξαιτίας της ηλικίας τους.

Στην αρχή τα παιδιά δυσκολεύονται να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης κάθε φορά. Αλλά στην πορεία συνηθίζουν και μάλιστα παρουσιάζουν ενδιαφέρον για συμμαθητές τους που μέχρι τότε δε συνήθιζαν να αλληλεπιδρούν.

Η επιβράβευση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας που στοχεύει στη δημιουργία μιας θετικής εικόνας, αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό και στις δυνατότητες των παιδιών.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση και εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων δεν υπάρχει μεγάλη ανάπτυξη προς αυτό τον τομέα. Οι καινοτομικές αλλαγές που επέρχονται σχετίζονται με καινούριες μεθόδους κυρίως έπειτα από την επιμόρφωση του προσωπικού και στη συνέχεια τη μεταφορά νέων μεθόδων μέσα στην τάξη για να διαπιστωθεί αν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη η θεωρία, αν μπορούν να είναι λειτουργικές οι καινούριες μέθοδοι και αν αποδίδουν βοηθώντας ή εξελίσσοντας την παιδαγωγική διαδικασία. Δεν υπάρχει καμία συμμετοχή της δομής σε προγράμματα σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Ούτε σε πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις γιατί κρίνεται από το παιδαγωγικό προσωπικό ότι δεν το επιτρέπει η μικρή ηλικία των παιδιών. Όπως επίσης και στις επισκέψεις που αφορούν εξωτερικούς χώρους παρουσιάζονται προβλήματα μιας και υπάρχει δυσκολία στη μεταφορά των παιδιών.

Η ανάληψη ρόλων και ευθυνών είναι μια κατεξοχήν ατομική υπόθεση. Δηλαδή ο καθένας την αντιλαμβάνεται και την εκφράζει με άλλο τρόπο. Στη συγκεκριμένη δομή υπάρχει ένας ικανοποιητικός βαθμός ανάληψης ευθυνών έτσι όπως το αντιλαμβάνεται ο καθένας. Υπάρχει συνεργασία των συναδέλφων όταν αυτή απαιτείται όπως όταν βρίσκονται στην ίδια τάξη ή για κάποιες δραστηριότητες ή κάποιες γιορτές. Η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και με άλλους συναδέλφους σε άλλες δομές προσχολικής αγωγής, κάτι που δεν πραγματοποιείται χωρίς βέβαια να υπάρχει κάποιος περιορισμός για την εφαρμογή στην πράξη. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται είναι οι επεξηγήσεις, ο διάλογος, οι συζητήσεις με τα παιδιά, η δημιουργία θετικών προτύπων, ο περιορισμός της τιμωρίας και η αντικατάσταση της με την ενθάρρυνση της καλής συμπεριφοράς. Αυτό απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από τη μεριά του προσωπικού αλλά και επιθυμία και προθυμία για επιμόρφωση πάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Σχετικά με την τήρηση ενός ηθικού πλαισίου πλεύσης στο ίδρυμα δεν υπάρχει κάποια γραπτή μορφή – οδηγία που πρέπει να ακολουθείται από το



προσωπικό. Αυτό το αντιλαμβάνεται ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Σε γενικές γραμμές υπάρχει συνεννόηση πάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Σε περίπτωση παρεκτροπής μπορεί να αναφερθεί σε ανώτερη αρχή η οποία βοηθά στην ομαλή έκβαση των υποθέσεων.

#### *Φυσική και συναισθηματική ευημερία και ανάπτυξη των παιδιών*

Στα παιδιά παρέχεται φροντίδα και ανταπόκριση τόσο στις φυσικές τους ανάγκες όσο και στις συναισθηματικές. Λόγω της κατανόησης της σημασίας των κινητικών ασκήσεων γίνονται προσπάθειες να ενταχθούν στο πρόγραμμα με όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για κινητικά παιχνίδια. Ενώ το προσωπικό εκτιμά πως σε μέτριο βαθμό επιζητά τη δημιουργικότητα μέσα από τις δραστηριότητες, κυρίως αυτή η λογική εντάσσεται σε τομείς όπως τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι, το κινητικό παιχνίδι. Εκεί όπου το λάθος είναι πιο αποδεκτό μιας και τα περιθώρια σωστού – λάθους είναι πιο ευέλικτα και η αυτοδιόρθωση επιτυγχάνεται πιο γρήγορα. Οι τομείς που επιδέχονται περισσότερο την αυτοέκφραση των παιδιών είναι η μουσική, κίνηση, τα εικαστικά, οι κατασκευές και γενικά η επαφή με τις τέχνες, η δραματοποίηση προσφέρονται για αυτοέκφραση, αυτενέργεια, αυτοσχεδιασμό, αυτοδιαχείριση και αυτοέλεγχο.

#### *Πολιτιστική ευαισθητοποίηση των παιδιών*

Στην ερώτηση για το αν υπάρχει αντανάκλαση της πολιτισμικής ταυτότητας ή των προκαταλήψεων στην εφαρμογή του προγράμματος το προσωπικό απαντά πως σίγουρα υπάρχουν στοιχεία εντός του προγράμματος που αφορούν και αναδεικνύουν τα πολιτιστικά, εθνικά ιστορικά στοιχεία, γεγονότα, σύμβολα και παράδειγμα αυτών αποτελούν οι εθνικές εορτές. Αλλά και γενικότερες αναφορές που σχετίζονται με την ύπαρξη και την αλληλεπίδραση των λαών – εθνοτήτων. Άλλωστε αποτελεί μια επιδίωξη από την πλευρά του προσωπικού να μάθουν να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, να τις αναγνωρίζουν, να τις κατανοούν και να επιθυμούν την αλληλεπίδραση με το καινούριο στοιχείο.

Κύριο μέλημα του ιδρύματος είναι η συμμετοχή των παιδιών που αποτελεί ταυτόχρονα και δείκτη αποτελεσματικότητας του προγράμματος της καθημερινότητας του ιδρύματος. Ίσως και το πιο σημαντικό εργαλείο όπως αναφέρεται από το παιδαγωγικό προσωπικό αποτελεί η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την ερμηνεία και κατανόηση της αλλαγής της συμπεριφοράς των παιδιών. Είναι δείκτης και χρησιμοποιείται

ως μια μορφή αξιολόγησης των παιδιών στα ερεθίσματα τα οποία δέχονται. Παράλληλα χρησιμοποιείται και η καθοδήγηση της συμπεριφοράς των παιδιών και επιδιώκεται εξαρχής στην επαφή με τα παιδιά. Πραγματοποιούνται και συζητήσεις με αφορμή βιβλία, αναφορά στην τήρηση κάποιων κανόνων και η υπενθύμιση αυτών. Αλλά και με αφορμή διαφόρων περιστατικών από την καθημερινότητα γίνεται λόγος με στόχο να περαστούν κάποια μηνύματα στα παιδιά. Σε αυτό μπορεί να σημειωθεί πως η ομαλή ένταξη των παιδιών στο περιβάλλον αποτελεί το πρώτο βήμα και έχει μεγάλη σημασία από αυτό δεν εξαιρούνται και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που μάλιστα αποτελούν προτεραιότητα καθώς ο Παιδικός Σταθμός στηρίζεται την παροχή κοινωνικής πρόνοιας. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων είναι μια διαδικασία που επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό εξαρχής από το προσωπικό. Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων το προσωπικό εκτιμά πως γίνονται σεβαστές σε μεγάλο βαθμό.

#### *Λειτουργίες της δομής προσχολικής αγωγής Διατροφή – ανατροφή - υγεία και ασφάλεια των παιδιών*

Το προσωπικό κρίνει πως παρέχεται ένας χώρος που είναι ασφαλής, τα έπιπλα είναι προσαρμοσμένα στο ύψος των παιδιών ή προσαρμόζονται έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Λαμβάνονται μέτρα όπως η κάλυψη των πριζών, συνεχή επίβλεψη των παιδιών, απομάκρυνση των ακατάλληλων παιχνιδιών και διατήρηση της καθαριότητας του χώρου. Όσον αφορά την υγεία των παιδιών αναγνωρίζονται τα συμπτώματα που έχουν από την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και ενημερώνονται εγκαίρως οι γονείς γι αυτά. Για τα τρόφιμα υπάρχουν συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για την ποιότητα και την προέλευση τους και το είδος των τροφών και ελέγχονται από το αρμόδιο άτομο. Για την προσπάθεια αυτονομίας των παιδιών γίνεται προσπάθεια να προωθείται με τρόπο ώστε τα παιδιά να μάθουν να αυτοαξυπηρετούνται όσο το επιτρέπει η ηλικία τους έχοντας ως κύριο κριτήριο την ασφάλεια των παιδιών. Τα παιδιά δεν συμμετέχουν στην παρασκευή των τροφίμων τουλάχιστον όχι σε καθημερινή βάση. Αυτό συμβαίνει κάτω από ορισμένες συνθήκες όπως την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Τα παιδιά δε σερβίρουν μόνα τους το φαγητό τους διότι δεν το επιτρέπει ο προσφερόμενος χώρος μιας και είναι πολύ περιορισμένος και δεν υπάρχει δυνατότητα άνετων κινήσεων μέσα σε αυτόν.

Στη συγκεκριμένη δομή δεν έχουν ληφθεί μέτρα όπως η εφαρμογή ασκήσεων εκκένωσης κτηρίου σε έκτακτη ανάγκη, ούτε ιδιαίτερα μέτρα προστασίας σε τέτοιες περιπτώσεις. Όσον

αφορά τους δυνητικούς κινδύνους συζητούνται με τα παιδιά τρόπους πρόληψης, προτείνονται λύσεις και λαμβάνονται αποφάσεις.

## **Παιδαγωγικά αποτελέσματα**

### *Φοίτηση και διαρροή των μαθητών*

Υπάρχουν διαδικασίες που παρακολουθούν τη φοίτηση των παιδιών. Η διαρροή των παιδιών είναι υπαρκτή αλλά σε πολύ μικρό βαθμό. Οι λόγοι απουσίας των παιδιών ως επί το πλείστον είναι γνωστοί είτε γιατί οι γονείς ενημερώνουν τους παιδαγωγούς είτε γιατί το παιδαγωγικό προσωπικό διατηρεί επαφή και επικοινωνία με τους γονείς. Συνήθως τα παιδιά προσέρχονται εγκαίρως και παρακολουθούν όλες τις δραστηριότητες που εκτελούνται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η δομή λαμβάνει μέτρα για την υποστήριξη των παιδιών που λείπουν και αυτό αποτυπώνεται κρατώντας τις εργασίες για να τις εκτελέσουν τα παιδιά όταν θα επιστρέψουν, ή βοηθώντας τα να συμπληρώσουν τα κενά με περισσότερες εξηγήσεις και κρατώντας επαφή με τους γονείς με στόχο την ενημέρωσή τους.

### *Εξέλιξη και πρόοδος των παιδιών*

Τα επιτεύγματα των παιδιών συνήθως ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις, στις επιδιώξεις και στους στόχους των παιδαγωγών που είναι εναρμονισμένοι με τους γενικούς στόχους του κανονισμού λειτουργίας της δομής. Η πλειοψηφία των παιδιών ανταποκρίνεται επαρκώς στους στόχους που έχουν τεθεί και οι αποκλίσεις είναι μικρές. Όλα τα παιδιά παρουσιάζουν πρόοδο το καθένα βέβαια με διαφορετικό τρόπο, χρόνο και ρυθμό. Οι επιδόσεις και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους είναι μεγάλη και μερικές φορές εκπλήσσουν θετικά τους συμμετέχοντες. Ένας από τους στόχους είναι η συνεχής ανάπτυξη των παιδιών.

### *Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών*

Για τη δομή προσχολικής αγωγής είναι υψηλής προτεραιότητας η ατομική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών και θέμα προς συζήτηση, αποτελεί ένα θέμα που επηρεάζει τη λήψη

αποφάσεων αλλά και λόγος αναπροσαρμογής του προγράμματος. Η αποδοχή μεταξύ των παιδιών είναι μεγάλη και αυτό ξεκινά από τη στάση των παιδαγωγών και διαπερνά – μεταφέρεται και στα παιδιά, γίνεται βίωμα και μια φυσική διαδικασία όπως για παράδειγμα η ένταξη των παιδιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η κοινωνική ενσωμάτωση επιτυγχάνεται στα πλαίσια της συνύπαρξης εντός της τάξης. Η πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών είναι αποτέλεσμα ενσωμάτωσης των παιδιών στο διαμορφωμένο πλαίσιο του Παιδικού Σταθμού και στα πολιτισμικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτό. Λαμβάνονται μέτρα για την αποφυγή των διαχωρισμών και των αποκλεισμών ατόμων ή και ομάδων. Προσφέρονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και ενσωμάτωσης ακόμα και στα παιδιά που δυσκολεύονται να φτάσουν τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. Από την πλευρά των παιδαγωγών του Παιδικού Σταθμού γίνεται προσπάθεια δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με στόχο την αμφίδρομη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς δίνοντας βαρύτητα σε αυτό το τομέα.

#### Ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών

Ο σκοπός της παιδαγωγικής προσέγγισης από το προσωπικό είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για ανάπτυξη στα παιδιά μέσω σύγχρονων τρόπων διαπαιδαγώγησης αλλά και με την όλη στάση, εικόνα και το παράδειγμα που δίνει το προσωπικό ως άτομα. Οι προσπάθειες κατευθύνονται έτσι ώστε να υποστηριχθεί η συναισθηματική και ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών με τρόπο που να τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να τα χειριστούν με τον κατάλληλο τρόπο κάνοντας χρήση καλών πρακτικών και συμπεριφοράς.

Το προσωπικό ακόμα κρίνει πως σε ικανοποιητικό βαθμό καλλιεργείται η αυτοεικόνα του παιδιού, η θετική ιδέα για τον εαυτό του και η αυτοπεποίθηση του. Αυτό επιδιώκεται μέσα από το σεβασμό στην προσωπικότητα των παιδιών, στην ελεύθερη έκφραση της άποψης του και στην αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού.

#### **Διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης της δομής προσχολικής αγωγής**

Από τη συζήτηση που διεξήχθη μεταξύ του προσωπικού αναγνωρίστηκε η μεγάλη σημασία που έχει η αξιολόγηση ως διαδικασία στα πλαίσια της λειτουργίας του ιδρύματος. Η τεκμηρίωση της διδασκαλίας, του τρόπου που οι παιδαγωγοί λειτουργούν αποτελεί ένα βασικό εργαλείο με το οποίο σχεδιάζεται και διαμορφώνεται το πρόγραμμα από αυτούς. Καθώς η διαδικασία μάθησης συνδέεται με τον ολιστικό τρόπο προσέγγισης και τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων των παιδιών επιδιώκεται η συμμετοχή και εμπλοκή τους στο πρόγραμμα με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο τρόπος που οι παιδαγωγοί αξιολογούν τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών μάλλον είναι μια διαδικασία που επιτελείται αυθόρμητα και αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του παιδαγωγού. Οι αντιδράσεις των παιδιών είναι το σημαντικότερο και πιο ισχυρό κριτήριο που καθορίζει την πορεία της παιδαγωγικής διαδικασίας. Το προσωπικό έκρινε πως είναι ανοιχτό στο να δεχτεί καλοπροαίρετη κριτική και είναι μια φυσιολογική λειτουργία στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς. Όπως επίσης και το προσωπικό μεταξύ του δέχεται ή προβαίνει σε καλοπροαίρετη κριτική με στόχο την καλύτερη συνεννόηση, την ομαλή λειτουργία ή ακόμα και τη βελτίωση της κατάστασης του ιδρύματος. Επίσης εκτιμάται πως και με τα ανώτερα θεσμικά όργανα μπορεί να συζητηθούν ανοιχτά θέματα που αφορούν το ίδρυμα, χωρίς προκαταλήψεις μιας και η αυτοβελτίωση είναι ένας από τους επιδιωκόμενους στόχους του προσωπικού. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που δέχτηκε την αυτοαξιολόγηση και συμμετέχει σε αυτή. Ως εκ τούτου για τη βελτίωση του ιδρύματος θεωρήθηκε σημαντική η ύπαρξη της αξιολόγησης του ιδρύματος όπως επίσης και η ύπαρξη της εξωτερικής αξιολόγησης που είναι εκείνη που θα εντοπίσει παραλήψεις και λάθη που δεν μπορεί να τα κατανοήσει το προσωπικό στα πλαίσια άσκησης της καθημερινής εργασίας του, θα μπορέσουν να δοθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και τέλος θα έρθει να συμπληρώσει την εσωτερική αξιολόγηση. Σχετικά με την αξιολόγηση της δομής, δεν υπάρχει κάποιο εθνικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης διαδικασιών του ιδρύματος αν και αυτό θα μπορούσε να φανεί πολύ ωφέλιμο.

Από την παραπάνω διαδικασία και έπειτα από διαβούλευση και συζήτηση πάνω στα θέματα που αφορούν το σχολείο το προσωπικό κατέληξε πως αυτό που θα μπορούσε να αλλάξει και μάλιστα άμεσα ήταν το περιεχόμενο του παρεχόμενου προγράμματος της δομής. Οι λόγοι που επελέγη αυτός ο τομέας ήταν πολλοί και αφορούν από τη μια τη βαρύτητα που έχει αυτός ο τομέας μιας και είναι ένας από τα σημαντικότερους, διότι συνδέεται με τους απώτερους σκοπούς της δομής που είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Από την άλλη είναι μια

πρόκληση για το προσωπικό να αναπτύξει περαιτέρω τις δυνατότητες που έχει πειραματιζόμενοι πάνω σε καινούρια θέματα – αντικείμενα. Και παράλληλα εξυπηρετούνται σκοποί όπως η εκτέλεση σχεδίων δράσης σε μικρό χρονικό διάστημα με αξιοποιήσιμα στοιχεία που θα χρησιμεύσουν για αξιολόγηση, επανεξέταση και σχεδιασμό προγραμμάτων στο μέλλον.

Το παιδαγωγικό προσωπικό στη συνέχεια λαμβάνοντας υπόψη την άποψη όλων των συμμετεχόντων (και του βοηθητικού προσωπικού) κατέληξε στη δημιουργία ενός project που στοχεύει στην εκμάθηση αγγλικών εννοιών στα παιδιά. Αφού συλλέχθηκαν όλες οι πληροφορίες και οι ιδέες για το σχεδιασμό του οι παιδαγωγοί προχώρησαν στην εφαρμογή του. Κατά βάση η εκμάθηση ταυτίστηκε με πολλές κινητικές ασκήσεις που βοήθησαν στη σύνδεση των λέξεων με την έννοια τους. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με έννοιες, όπως: χαιρετισμοί, τα χρώματα, οι αριθμοί, μέλη του σώματος, σχήματα.

Την ίδια στιγμή κατανοώντας τη σημασία της ενημέρωσης των άμεσα ενδιαφερόμενων όπως είναι οι γονείς έγινε μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση αναρτώντας αναλυτικά πληροφορίες στον πίνακα ανακοινώσεων που αφορούσαν το θέμα ενασχόλησης, τις δραστηριότητες που εκτελούνταν και αναλυτικά στοιχεία για αυτές όπως πηγές λήψης πληροφοριών (στοιχεία από τα τραγούδια, τα βίντεο, links) για να μπορέσουν οι γονείς αφενός να σχηματίσουν μια πλήρη εικόνα των δραστηριοτήτων και αφενός να έχουν πρόσβαση σε αυτές αν το επιθυμούν.

Επίσης προστέθηκαν στοιχεία όπως η χρήση ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία όπως η προβολή βίντεο. Αλλά και με ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία πάζλ στον υπολογιστή μέσω εφαρμογής με θέμα τα χρώματα.

Μετά την εφαρμογή του project πραγματοποιήθηκε πάλι συζήτηση με το προσωπικό με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Το προσωπικό καλούνταν να απαντήσει σε ερωτήσεις που βασίζονταν στη διαδικασία της αξιολόγησης, στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και στην αξιολόγηση αυτών. Οι ερωτώμενοι απάντησαν πως η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική. Για την ακρίβεια το βοηθητικό προσωπικό απάντησε «αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να εφαρμόζουμε κάθε χρόνο ή να εφαρμόζεται και σε κάθε σχολείο». Το μεγαλύτερο όφελος ήταν η όραση μιας σφαιρικής εικόνας του σχολείου ως ολότητα, τομείς που μέχρι τότε δεν είχαν εξετασθεί όπως και ο συνδυασμός αυτών. Ακόμα

δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συζητήσουν ανοιχτά τα θέματα που αφορούν το σχολείο κάτι που μέχρι τότε δεν είχε συμβεί, τουλάχιστον όχι με συστηματικό τρόπο. Επίσης ήταν θετικοί στο να επαναληφθεί μια τέτοια διαδικασία. Συζητήθηκε το ενδεχόμενο να κρατηθούν κάποια στοιχεία που έφεραν θετικά αποτελέσματα όπως η έγγραφη ενημέρωση των γονέων με ανακοίνωση για τις δραστηριότητες που εκτελούνταν με τα παιδιά. Και η συνέχιση της προσπάθειας και επέκταση του προγράμματος με την είσοδο και άλλων ιδεών και σχεδίων δράσης όπως το άνοιγμα του σχολείου με τη μορφή επισκέψεων των παιδιών σε διάφορους χώρους. Διαπιστώθηκε πως υπάρχουν πολλά περιθώρια και πολλοί τομείς που θα μπορούσαν να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν. Μάλιστα διατυπώθηκαν και νέες προτάσεις με τις οποίες θα μπορούσαν να ασχοληθούν στη συνέχεια.

Οι αλλαγές που εντοπίστηκαν ήταν κυρίως στην αντίληψη της δομής πως μπορεί να αλλάξει το προσφερόμενο έργο ακόμα και με μικρές αλλαγές. Το προσωπικό που συμμετείχε κατέληξε στο συμπέρασμα πως το συγκεκριμένο μοντέλο ήταν πολύ χρήσιμο αν και παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες μια μείωση του ενδιαφέροντος αφενός διότι οι προς εξέταση δείκτες ήταν αρκετοί με την εφαρμογή και των τριών μοντέλων και αφετέρου κατά τη διάρκεια του project παρουσιάστηκε μια έλλειψη ενδιαφέροντος. Πάντως υποστηρίχτηκε πως η αυτοαξιολόγηση της δομής προσχολικής αγωγής βοήθησε και το προσωπικό να καταλάβει ο ένας τον άλλο και τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και λειτουργίας του καθενός. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοποιημένοι με την επίτευξη των στόχων καθώς παρά τις διαφορετικές απόψεις που αποτυπώθηκαν κατέληξαν πως αυτή η διαδικασία βοηθάει στην εξέλιξη της δομής αλλά και τη μεταξύ τους συνεργασία. Τέλος δήλωσαν πως η διαδικασία ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους και πως θα ήταν πρόθυμοι να ξανασυμμετάσχουν σε κάτι ανάλογο μελλοντικά.

#### **4.2 Σχέδιο Δράσης: Ανάπτυξη προγράμματος project με θέμα την εκμάθηση αγγλικών εννοιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιελάμβανε αρχικά δραστηριότητες με εποπτικό υλικό που εμπεριείχε εικόνες και λέξεις στα αγγλικά με στόχο τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το αγγλικό αλφάβητο και να κατανοήσουν ότι πρόκειται για μια διαφορετική γλώσσα με αφορμή τα παραπάνω συζητήθηκε και η χρησιμότητα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια της προσέγγισης ακολούθησε η ερμηνεία και η εκτέλεση τραγουδιών που είχαν

απλούς στίχους και έδιναν την ευκαιρία για κίνηση παράλληλα με το παιχνίδι. Τα τραγούδια ήταν τα εξής παρακάτω daddy finger, wheels on the bus the lion sleeps tonight, you are my sunshine. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι θεματικές προσεγγίσεις.

Η πρώτη θεματική αφορούσε τα χρώματα. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τα χρώματα στα αγγλικά παίζοντας με μπαλάκια και παγωτά σε διάφορα χρώματα όπου αντιστοιχούσαν κομμάτια αναγνωρίζοντας τα χρώματα. Τη συνέχεια ακολούθησε προβολή video σχετικό με το θέμα και παιχνίδι πάζλ στον υπολογιστή όπου ένωναν τα κομμάτια του πάζλ το ένα με το άλλο μέχρι να συμπληρωθεί η εικόνα. Ταυτόχρονα τους ζητιόταν να ονομάσουν και το χρώμα. Στη συνέχεια του προγράμματος εφαρμόστηκε κινητικό παιχνίδι με τα χρώματα δίνονταν σε κάθε παιδί και ένα αυτοκόλλητο με ένα χρώμα. Με το σταμάτημα της μουσικής και το άκουσμα του χρώματος στα αγγλικά έπρεπε να βρουν το στεφάνι με το ανάλογο χρώμα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα ήταν οι αριθμοί. Τα παιδιά μάθαιναν να μετράνε με τα δάχτυλα τους στα αγγλικά με παιγνιώδη τρόπο μαθαίνοντας τα να μετράνε με γρήγορο και αργό τρόπο και να αντιστοιχούν τον αριθμό με το σύμβολο μέσα από καρτέλες με τους αριθμούς.

Η τρίτη θεματική είχε να κάνει με το σώμα. Έπειτα από συζήτηση για τα μέλη του σώματος και την αναφορά των εννοιών στα αγγλικά και στη συνέχεια τραγούδια όπως: if you're happy and you know it, head, shoulders, knees & toes, daddy finger, hokey pokey. Έπειτα ακολούθησε κινητικό παιχνίδι όπου τα παιδιά όταν σταματούσε η μουσική έπαιρναν πόζες με το σώμα τους εκτελώντας την εντολή (στα αγγλικά) να ακουμπήσουν κάθε φορά και άλλο μέλος του σώματος.

Η επόμενη θεματική ήταν σχετική με τα συναισθήματα αφού παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα συναισθήματα ποια είναι, πως αναγνωρίζονται, με ποιο τρόπο εκφράζονται. Ακολούθησε οπτικό υλικό με καρτέλες και η αναπαράσταση ιστοριών και προβολή video: learn feelings and emotions for kids, how are they feelings now. Στην πορεία αναφέρθηκαν οι έννοιες αυτές και στα αγγλικά και συνδέθηκαν με τραγούδια όπως: don't worry be happy, hello! Super simple song. Παιχνίδι με κάρτες και συναισθήματα – μίμηση όπως και παιχνίδι με τόμπολα αναγνώριση και αντιστοιχία εικόνων με κάρτες. Τα παιδιά έφτιαξαν και ένα προσωπάκι από μπαλόνι που μέσα είχε αλεύρι όπου στη μια πλευρά γελούσε και στην άλλη έκλαιγε happy – sad με στόχο να αντιληφθούν την εναλλαγή των συναισθημάτων στο ίδιο



πρόσωπο. Η επιλογή της τελευταίας ενότητας ήταν σκόπιμη καθώς οι παιδαγωγοί θέλησαν να μεταδώσουν ένα πιο ευρύ μήνυμα στα παιδιά. Από τη συζήτηση που ακολούθησε με τα παιδιά διεξήχθη το συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα είναι κοινά σε όλους μας, είναι κομμάτι της ανθρώπινης φύσης μας και εκφράζονται από όλους ανεξαρτήτως γλώσσας και φυλής.

#### **4.3 Στάσεις των εμπλεκόμενων σχετικά με την πειραματική εφαρμογή του μοντέλου με βάση τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.**

##### *Οι στάσεις – απόψεις του προσωπικού της δομής προσχολικής αγωγής*

Το παιδαγωγικό προσωπικό έκρινε πως το πρόγραμμα αναβαθμίστηκε σημαντικά με νέα στοιχεία. Οι έννοιες αυτές υπήρχαν ήδη στο πρόγραμμα που εφάρμοζαν οι παιδαγωγοί όμως η ένταξη των εννοιών αυτών στην αγγλική γλώσσα ήταν η πρώτη φορά που πραγματοποιούνταν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Οι παιδαγωγοί στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί όχι μόνο για τα αποτελέσματα αλλά και για τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων καθώς και εκεί υπήρξαν αλλαγές, όπως επίσης και στη μεταξύ τους συνεργασία. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά από τη πλευρά των παιδιών και τον τρόπο που αυτά ανταποκρίθηκαν στο όλο εγχείρημα. Όμως από την πλευρά του προσωπικού παρατηρήθηκε μια έλλειψη ενδιαφέροντος σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία. Αυτό είναι και ένα στοιχείο που θα μπορούσε να ερευνηθεί με στόχο να βελτιωθεί σε επόμενο στάδιο ή σε επόμενη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της δομής. Και οι δυο παιδαγωγοί παρατήρησαν διαφορές στον τρόπο που επιθυμούν να λειτουργούν και να εφαρμόζουν τις δραστηριότητες τους ο καθένας. Αυτό είναι και αποτέλεσμα της προσωπικής προσέγγισης του καθενός. Και οι δύο κατέληξαν πως ήταν μια ευκαιρία και αφορμή για τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία.

##### *Οι στάσεις των γονέων των παιδιών της δομής προσχολικής αγωγής*

Οι γονείς αν και δεν είχαν ενεργό συμμετοχή με την εμπλοκή τους στη διαδικασία έγιναν αποδέκτες της από τα παιδιά που συμμετείχαν στο σχέδιο δράσης. Οι αντιδράσεις των γονέων ήταν η δημιουργία ευχάριστης έκπληξης μιας και δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία θα μπορούσαν να κατακτήσουν έννοιες στα αγγλικά, το βρήκαν πολύ διασκεδαστικό.

Σχετικά με την αναλυτική ενημέρωση τους μέσω ανακοινώσεων για το πρόγραμμα έγινε αισθητό πως σε κάποιους άρεσε πολύ αυτός ο τρόπος μιας και μπορούσαν να ενημερωθούν με εύκολο και γρήγορο τρόπο για τις δραστηριότητες των παιδιών και μάλιστα κάποιοι παίρνοντας πληροφορίες για την προσέλευση των πηγών επαναλάμβαναν τις δραστηριότητες στο σπίτι με τα παιδιά τους με ενθουσιασμό. Το παιδαγωγικό προσωπικό αξιοποίησε αυτό το στοιχείο και συνέχισε την ενημέρωση των γονέων με αυτό τον τρόπο και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας.

#### *Η επίδραση της εφαρμογής στα παιδιά της δομής προσχολικής αγωγής*

Τα παιδιά έδειξαν να απήλαυσαν περισσότερο από όλους τη διαδικασία. Το πρόγραμμα τους άρεσε πολύ μιας και ήταν γεμάτο με δραστηριότητες. Η ανάγκη να γίνει πιο κατανοητό το πρόγραμμα στα παιδιά για να μπορέσουν να συνδέσουν λέξεις με έννοιες στα αγγλικά οδήγησε στη δημιουργία δραστηριοτήτων που να απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους. Για παράδειγμα το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με πολλές δραστηριότητες βασισμένες στις κινήσεις έτσι ώστε τα παιδιά αφενός να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τις καινούριες αγγλικές έννοιες πιο εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά με διασκεδαστικό τρόπο.

#### *Σχετικά με τη δομή προσχολικής αγωγής*

Η συζήτηση σχετικά με τη δομή και τις αλλαγές που επέρχονται σε αυτή μετά την εφαρμογή του project κατέληξε στη διαπίστωση πως η δομή προσχολικής αγωγής είναι ένας οργανισμός που μεταβάλλεται και αλλάζει συνεχώς. Ακολουθεί μια πορεία η οποία μπορεί να ανατραπεί από τις επιλογές και τις ενέργειες των ατόμων που τη συγκροτούν ή και αυτών που συνδέονται με αυτή. Διεξήχθη το συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα οργανισμό που εξελίσσεται, αλλάζει και σκόπιμο είναι να μαθαίνει από τα λάθη του χρησιμοποιώντας τα σαν οδηγό για παραγωγή καινούριας γνώσης και τη μετεξέλιξη της. Έγινε κατανοητό και αισθητό από τους συμμετέχοντες πως η συμβολή τους στην εξελικτική πορεία της δομής είναι καταλυτική και πως κάθε δράση συνεπάγεται και κάποια αποτελέσματα. Βέβαια τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα δεν είναι πάντα τα αναμενόμενα αλλά η ύπαρξη καινούριων στοιχείων είναι τροφή για παραπέρα εξερεύνηση. Στην προκειμένη περίπτωση έγινε αντιληπτό πως δημιουργήθηκαν διαφωνίες ως προς την προσέγγιση του προγράμματος από τον κάθε παιδαγωγό. Αυτό θα μπορούσε να εξετασθεί σε επόμενο στάδιο με στόχο τη

βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών. Επομένως στην πορεία φανερώθηκαν πτυχές που δεν είχαν παρουσιαστεί ή προβλεφθεί εξ αρχής.

Η σημαντικότερη επίδραση που είχε η εφαρμογή του προγράμματος είναι η ικανοποίηση από τη συμμετοχή όλων. Το γεγονός ότι όλοι συμμετείχαν εξ αρχής στη διαδικασία βοήθησε στο να φωτιστούν πτυχές και να ακουστούν οι απόψεις και οι γνώμες που είχαν όλοι πάνω σε θέματα ακόμα και αν δεν άπτονταν των αρμοδιοτήτων τους. Για πρώτη φορά ακούστηκαν οι απόψεις όλων πάνω σε όλα τα θέματα και βγήκαν κοινά συμπεράσματα όπως η ενασχόληση με το συγκεκριμένο project.

## **Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – προτάσεις**

Μετά από την εφαρμογή του υβριδικού μοντέλου αυτοαξιολόγησης δομών προσχολικής αγωγής έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν τα δεδομένα που προέκυψαν με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν χρήσιμη, πρακτική, αποτελεσματική και ωφέλιμη για τη δομή. Από τη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με το προσωπικό διαπιστώθηκε πως η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι όχι απλά χρήσιμη αλλά και απαραίτητη μιας και θα πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της δομής.

Όσον αφορά στον αρχικό στόχο, να προσδιοριστεί η κατάσταση που βρίσκεται η δομή αλλά και η ανάγκη εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα της δομής, το συγκεκριμένο μοντέλο αυτοαξιολόγησης φαίνεται να απαντά και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά δεδομένου ότι αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό πάνω σε θέματα που αφορούσαν τη δομή, που ήταν σημαντικά αλλά και να προβληθούν άλλα ζητήματα, τα οποία μέχρι τότε δεν είχαν τεθεί προς συζήτηση.

Μέσα από την εξέταση των δεικτών διαφάνηκε η συνολική εικόνα της δομής και η υπόστασή της μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και η αλληλοεξάρτηση των δεικτών και των τομέων μεταξύ τους. Αυτό διαπιστώθηκε όταν παρατηρήθηκε πως με την υλοποίηση μιας δράσης επηρεάζονταν και συνπαρασύρονταν και άλλοι δείκτες.

Ως διαδικασία λειτούργησε ομαλά. Λόγω του περιορισμένου χρόνου εφαρμογής δεν κούρασε τους συμμετέχοντες σε αυτή. Όμως το πλήθος των δεικτών προς εξέταση ήταν κάτι που

δυσκόλεψε την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης και φάνηκε στην πράξη πως ήταν χρονοβόρο και προκάλεσε φόρτο εργασίας. Από τη μια πλευρά, η εξέταση πολλών δεικτών βοήθησε στην εις βάθος εξέταση των θεμάτων λαμβάνοντας υπόψη πολλούς παράγοντες οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την πορεία και εξέλιξη της δομής. Από την άλλη όμως αυτό ήταν κάτι που επιβάρυνε τους συμμετέχοντες και ως εκ τούτου προτείνεται ο περιορισμός των δεικτών σε επόμενη εφαρμογή ή η επικέντρωση και εξέταση μόνο συγκεκριμένων τομέων που χρήζουν περισσότερης προσοχής και ανάπτυξης.

Τέλος διαπιστώθηκε πως το γεγονός ότι όλο το προσωπικό πήρε μέρος στη διαδικασία συνετέλεσε αφενός στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους και αφετέρου δημιούργησε την αίσθηση ότι όλοι είναι σημαντικοί και χρήσιμοι από τη θέση την οποία κατέχουν. Επίσης, τους ενθουσίασε το γεγονός ότι η διαδικασία τους οδηγούσε να κατανοήσουν πως είναι αυτοί που γνωρίζουν τη δομή καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο και μπορούν από μόνοι τους να κάνουν προτάσεις και να δώσουν λύσεις σε ζητήματα που τους απασχολούν ή ακόμα και την ελευθερία να πειραματιστούν ως προς την εφαρμογή των πιθανών λύσεων που προτείνουν. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι συμμετείχαν στη συζήτηση σχετικά με το σύνολο των τομέων με αποτέλεσμα ακόμα και αν το άτομο που συμμετείχε στη συνέντευξη δεν είχε ευθύνη για κάποιον συγκεκριμένο τομέα να μπορεί να εκφράσει την άποψή του, η οποία μάλιστα ήταν πολλές φορές εύστοχη και πολύ χρήσιμη για την έκβαση της αυτοαξιολόγησης της δομής προσχολικής αγωγής.

Εν κατακλείδι, η έρευνα οδήγησε στην εξαγωγή θετικών συμπερασμάτων σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης υπό τις προϋποθέσεις που έχουν ήδη αναφερθεί. Γενικότερα, στην Ελλάδα, όπου εκδηλώνεται γενικά αρνητική διάθεση και αντίδραση από την εκπαιδευτική κοινότητα όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης, θεωρούμε ότι θα πρέπει και από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας να γίνουν προσπάθειες και κινήσεις αρχικά για να επανακτήσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών - παιδαγωγών κάτι που θα οδηγήσει στην αгаστή συνεργασία τους πάνω σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική βιβλιογραφία

Γιαγκουνίδης, Π. (2003). Η προσχολική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση – Πολιτικές στην Εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019 από [www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book6.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf)

Εταιρεία για την ανάπτυξη και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών (ΕΑΔΑΠ), (2003). Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). Ευρυδίκη. Σύντομη Επισκόπηση Πολιτικής Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα 2014. Ευρωπαϊκός Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2018. Δικτυακός τόπος: <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b/language-el>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Brussels: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2018, Δικτυακός τόπος: <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1>

Ζαμπέτα, Ε. (1998). Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1996). Προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια συγκριτική ερευνητική προσέγγιση. Ηράκλειο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Β Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2019, Δικτυακός τόπος: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf).

Καπαχτσή, Β. (2011). Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μια αναπτυξιακή διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. & Αθανασιάδης, Χ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Β Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και ως πράξη. Αθήνα: Gutenberg

Λογοθέτης, Λ. (2007). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σχεδίαση, οργάνωση, έλεγχος και βελτίωση της ποιότητας: Θεωρία και μέθοδοι. Αθήνα – Πάτρα: Λύχνος ΕΠΕ

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών. Αναρτήθηκε 16 Ιανουαρίου, 2019, Δικτυακός τόπος: [ojs.lib.uth.gr/index.php/tonima/article/download/96/85](https://ojs.lib.uth.gr/index.php/tonima/article/download/96/85)

Μπαγάκης, Γ. (2000). Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Gutenberg

Νίκα, Μ. (2008). Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική μελέτη. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και ψυχολογίας, Αθήνα.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2011). Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χρ. (2005). «Η ποιοτική μέθοδος της “συμμετοχικής παρατήρησης”. Επισημάνσεις και προβληματισμοί»» Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 10, σελ. 20-33.

Προεδρικό Διάταγμα 99/2017. «Καθορισμός προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων». ΦΕΚ 141/Α/ 28-9-2017.

Σολομών, Ι. (1999). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδα τμήμα αξιολόγησης. Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης, 1999.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2009). Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2018, Δικτυακός τόπος: [aee.iep.edu.gr/preprimary\\_education](http://aee.iep.edu.gr/preprimary_education)

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16). «Προγραμματισμός και αποτίμηση της του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων». ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019.

Φαρδή, Κ. (2013). Ιστορία και προσχολική αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Χαρίτος, Γ. (1996). Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2015). Ιστορία της προσχολικής αγωγής ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις – πρακτικές ανατροφής – θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Τόμος Α Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Creswell, J. (2011). Έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Kamp, D. (1995). Επιτυχημένη αξιολόγηση προσωπικού σε μια εβδομάδα. Αθήνα: Anubis.

MacBeath, J. (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο ουτοπία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο πως άλλαξαν όλα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McAfee, o., Leong, D. & Bodrova, E. (2010). Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση

Mertens, D. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Department of Education and Skills (2016). A guide to Early-years Education – focused Inspection (EYEI) in Early-years Settings Participating in the Early Childhood Care and Education (ECCE) Programme. Dublin: Ανακτήθηκε 27 Απριλίου, 2018, Δικτυακός τόπος: [www.education.ie](http://www.education.ie).

Education and Training Inspectorate (ETI) (2017). Effective Practice and Self-Evaluation Questions for Pre-School Inspection and Self-Evaluation Framework. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2018, Δικτυακός τόπος: <https://dera.ioe.ac.uk/29177/1/isef-preschool.pdf>.

Education and Training Inspectorate (ETI) (2010). Together Towards Improvement A Process for Self-Evaluation Pre-School. Investors in People. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου, 2018, Δικτυακός τόπος: [www.etini.gov.uk](http://www.etini.gov.uk).

MacBeath, J. (2012). Self– evaluation Models, Tools and examples of Practices. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2018, Δικτυακός τόπος: [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk).

Matijašič, Nada Požar & Gajgar, Mateja (2007). Self-Evaluation in the System of Quality Assessment and Assurance in Slovenia. Paper presented at 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement. Ministry of Education and Sport, Education Development Office. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2018: <http://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/978-961-6573-65-8/177-180.pdf>

Slunjski, E. (2013). Handbook for the Self – Evaluation of Early Childhood and Preschool Education Institutions. Zagreb: National Centre for External Evaluation of Education. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου,



2018,

Δικτυακός

τόπος:

[http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/handbook\\_for\\_the\\_self\\_evaluation.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/handbook_for_the_self_evaluation.pdf).

Washington State: Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) (2008). A Guide to Assessment in Early Childhood Infancy to Age Eight (2008). Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2018.

Δικτυακός τόπος: [http://www.k12.wa.us/EarlyLearning/pubdocs/assessment\\_print.pdf](http://www.k12.wa.us/EarlyLearning/pubdocs/assessment_print.pdf)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στην προσχολική εκπαίδευση (ΑΕΕ)**

#### **Ελλάδα (Πεδία: 5)**

##### **1ο πεδίο: Μέσα - Πόροι – Ανθρώπινο δυναμικό**

- 1.1 Υλικοτεχνική υποδομή (χώροι, εξοπλισμός εποπτικά μέσα)
- 1.2 Οικονομικοί πόροι του σχολείου (οικονομικοί πόροι για κάλυψη αναγκών)
- 1.3 Διδακτικό προσωπικό (επάρκεια προσωπικού: αριθμός σύνθεση, επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία)

##### **2ο πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου**

- 2.1 Διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος σχολείου (πρόγραμμα, υποστήριξη στην υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών, συντονισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, παρεμβάσεις στο Πρόγραμμα Σπουδών)
- 2.2 Συντονισμός σχολικής ζωής (εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας, αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, διαμόρφωση προσανατολισμού για την εργασία, δράσεις βελτίωσης, διαμόρφωση συμμετοχής συλλογικού συνεργατικού πλαισίου)
- 2.3 Αξιοποίηση μέσων και πόρων (ορθολογική διαχείριση πόρων, αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων)
- 2.4 Υποστήριξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Ανάπτυξη διαδικασιών στήριξης των εκπαιδευτικών στις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες)

##### **3ο πεδίο: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο**

- 3.1 Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (ποιότητα επικοινωνίας, δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση, τακτικές, συναντήσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών με έμφαση σε παιδαγωγικά διδακτικά θέματα)
- 3.2 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – παιδιών (Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για συνεργασία εκπαιδευτικών με παιδιά, συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση ρυθμιστικών πρακτικών που αφορούν στη σχολική ζωή, δημιουργική συνεργασία παιδιών μεταξύ τους)
- 3.3 Σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων (μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας, ποιότητα πληροφοριών που ανταλλάσσονται με τους γονείς, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων)

3.4 Σχέσεις μεταξύ σχολείου – φορέων (επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικές αρχές και φορείς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία: συχνότητα, περιεχόμενο και ποιότητα επικοινωνίας)

#### **4ο πεδίο: Εκπαιδευτικές διαδικασίες**

4.1 Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών (δραστηριότητες)

4.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών (σχεδιασμός και δόμηση διδασκαλίας, εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων, διάδραση εκπαιδευτικού – παιδιού, εμπλοκή παιδιού στην ανάπτυξη του προγράμματος, αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και μέσων διδασκαλίας)

4.3 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των παιδιών (οργάνωση εργασίας στην τάξη, παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – παιδιού, πρόοδος των παιδιών, ανατροφοδότηση για την ποιότητα εργασίας τους στην τάξη, πληροφορίες για την αξιολόγηση για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας)

4.4 Ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων (υιοθέτηση καινοτομιών, υποστηρικτικά, αντισταθμιστικά προγράμματα: ολοήμερο πρόγραμμα, τμήμα ένταξης)

#### **5ο πεδίο: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα**

5.1 Φοίτηση και διαρροή των παιδιών (συγκεκριμένες διαδικασίες για τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης των παιδιών, ύπαρξη διαμορφωμένων πρακτικών για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής)

5.2 Εξέλιξη και πρόοδος των παιδιών (εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές επιδιώξεις του Προγράμματος Σπουδών, όλα τα παιδιά παρουσιάζουν πρόοδο)

5.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (συναισθηματική, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, προαγωγή ισότητας και δικαιοσύνης, διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών).

## **Αυτοαξιολόγηση στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση: Κροατία (Πεδία: 9)**

### **1. Στρατηγική του ιδρύματος**

- 1.1 Υπάρχει ένα αναπτυγμένο όραμα και αποστολή στο θεσμικό μας όργανο;
- 1.2 Το όραμα και η αποστολή αντιστοιχούν σε αυτό που είμαστε και στο τι θέλουμε να είμαστε;
- 1.3 Είναι όλοι οι συμμετέχοντες εξοικειωμένοι με αυτές;
- 1.4 Το όραμα και η αποστολή καθιστούν το θεσμό μας αναγνωρίσιμο;
- 1.5 Ζούμε καθημερινά αυτό το όραμα και την αποστολή;
- 1.6 Πώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό;

### **2. Οργανωτική ηγεσία στο ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης**

- 2.1 Είναι η οργανωτική ηγεσία του θεσμού μας επιτυχημένη;
- 2.2 Είναι όλες οι πληροφορίες που είναι σημαντικές για την εργασία μας στο θεσμικό όργανο διαθέσιμες σε μένα;
- 2.3 Οι αρχές είναι ανοιχτές σε προτάσεις του ιδρύματος;
- 2.4 Ενθαρρύνονται η ομαδική εργασία στο ίδρυμα;
- 2.5 Αντιμετωπίζουμε με προβληματικές καταστάσεις στο ίδρυμα μας ως ομάδα;
- 2.6 Μπορώ να συμβάλω στην υλοποίηση κοινών στόχων;

### **3. Πολιτισμός στο ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης**

- 3.1 Είναι το περιβάλλον της εργασίας μου άνετο και ενθαρρυντικό;
- 3.2 Είναι σημαντικό το περιβάλλον εργασίας για μένα;
- 3.3 Είμαι ικανοποιημένος με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, την ομάδα εμπειρογνομόνων, το διευθυντή, το διοικητικό, τεχνικό και άλλο προσωπικό;
- 3.4 Είμαι ικανοποιημένος με τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την ομάδα εμπειρογνομόνων, το διευθυντή, το διοικητικό, τεχνικό και άλλο προσωπικό;
- 3.5 Αναπτύσσουμε συνεργατικές σχέσεις;
- 3.6 Αντιμετωπίζουμε ο ένας τον άλλο με επαγγελματικό τρόπο;
- 3.7 Εκτιμούμε την ατομικότητα του άλλου;
- 3.8 Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους είναι περισσότερο υποστηρικτικές από συγκρουσιακές; συνηθέστερα συνεργατικές παρά ανταγωνιστικές, περισσότερο συχνά αισθάνομαι την εμπιστοσύνη ή σκεπτικισμό;

### **4. Χωρικές, υλικές και τεχνικές συνθήκες εργασίας**

- 4.1 Ο εσωτερικός χώρος ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών (όλων των εκπαιδευτικών ομάδων);
- 4.2 Ο εσωτερικός μας χώρος είναι αρκετά ενθαρρυντικός για τα παιδιά (όλων των εκπαιδευτικών ομάδων);
- 4.3 Παρέχουμε επαρκή υλικά για εργασία υψηλής ποιότητας;
- 4.4 Είναι το ίδρυμα μας καλά εξοπλισμένο;
- 4.5 Είμαστε ικανοποιημένοι με τον εξοπλισμό και τη διακόσμηση του υπαίθριου χώρου του ιδρύματος;
- 4.6 Είμαστε ικανοποιημένοι με τον εξοπλισμό και τη διακόσμηση του εσωτερικού του ιδρύματος;
- 4.7 Είναι ευέλικτη η οργάνωση του χώρου στο ίδρυμα;
- 4.8 Οι ώρες εργασίας του ιδρύματος προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και των γονέων;

#### **5. Υγειονομικές συνθήκες εργασίας και ασφάλειας**

- 5.1 Είναι ασφαλής ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος του ιδρύματος μας;
- 5.2 Τα παιδιά είναι ασφαλή στο ίδρυμα;
- 5.3 Έχουμε πρωτόκολλα ασφαλείας κατά τη διάρκεια της δουλειάς μας;
- 5.4 Διεξάγουμε τακτικά μέτρα προστασίας της υγείας;
- 5.5 Είναι η διατροφή προγραμματισμένη σύμφωνα με τις επαγγελματικές συστάσεις;
- 5.6 Λαμβάνουμε αρκετά μέτρα πρόληψης;
- 5.7 Εκτελούμε τακτικά μέτρα προστασίας της υγείας;

#### **6. Το πρόγραμμα σπουδών και η εκπαιδευτική διαδικασία**

- 6.1 Ρυθμίζω το στυλ της εργασίας μου στις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών;
- 6.2 Σέβομαι τα διαφορετικά στυλ μάθησης των παιδιών στην άμεση εργασία μου;
- 6.3 Κάθε παιδί έχει την ελευθερία να επιλέγει περιεχόμενο και δραστηριότητες;
- 6.4 Ενθαρρύνω τα παιδιά να αυτοαξιολογούν τις δραστηριότητες και τις ενέργειες τους;
- 6.5 Το περιβάλλον μας εξασφαλίζει διαφορετικές αλληλοεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ανηλίκων;

#### **7. Ανθρώπινο δυναμικό**

- 7.1 Μου αρέσει η δουλειά μου;
- 7.2 Θεωρώ ότι η δουλειά μου έχει νόημα και σκοπό;

- 7.3 Μπορώ να ανταποκριθώ σε όλες τις απαιτήσεις της δουλειάς μου;
- 7.4 Είναι η συνεχής βελτίωση της δουλειάς μου σημαντική για μένα;
- 7.5 Διαθέτω ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εργασία μου με παιδιά, γονείς και συναδέλφους;
- 7.6 Πώς μπορώ να συνεισφέρω στη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων μου;
- 7.7 Μπορώ να εφαρμόσω τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την επαγγελματική εξέλιξη στην άμεση εργασία μου;
- 7.8 Έχω συνεχή επαγγελματική κατάρτιση;

#### **8. Συνεργασία με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα**

- 8.1 Είμαι ικανοποιημένος με τη συνεργασία μου με τους γονείς;
- 8.2 Είναι σημαντική η συνεργασία μου με τους γονείς;
- 8.3 Το θεσμικό όργανο προσφέρει στους γονείς διαφορετικές μορφές ένταξης στο έργο του;
- 8.4 Έχω ανοιχτή και αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με παιδιά, με γονείς;
- 8.5 Το ίδρυμα μας προσφέρει πρόγραμμα υποστήριξης στους γονείς;
- 8.6 Το ίδρυμα μας παρέχει στους γονείς υποστήριξη για την υλοποίηση του γονεϊκού ρόλου;
- 8.7 Αναγνωρίζεται ή εκτιμάται ο θεσμός μας στην τοπική κοινότητα;
- 8.8 Συμμετέχουμε σε διαφορετικές εκδηλώσεις στην πόλη;
- 8.9 Η τοπική κοινότητα παρέχει υποστήριξη για το έργο του ιδρύματος μας;
- 8.10 Είμαι ικανοποιημένος από τη συνεργασία του ιδρύματος μας με αρμόδια ιδρύματα και εκπαιδευτικά ιδρύματα;

#### **9. Η διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης.**

- 9.1 Κατανοώ το σκοπό της τεκμηρίωσης της διαδικασίας μάθησης του παιδιού;
- 9.2 Είναι χρήσιμη η παιδαγωγική τεκμηρίωση στην καθημερινή μου εργασία;
- 9.3 Χρησιμοποιώ την τεκμηρίωση ως κατευθυντήρια γραμμή για τον προγραμματισμό περαιτέρω δραστηριοτήτων ;
- 9.4 Εξετάζω και αξιολογώ καθημερινά την εργασία μου στο ίδρυμα;
- 9.5 Είμαι έτοιμος να δεχτώ καλοπροαίρετη κριτική για τη δουλειά;
- 9.6 Είμαι έτοιμος να κάνω καλοπροαίρετη κριτική για τη δουλειά;
- 9.7 Μπορούμε να συζητήσουμε ανοιχτά την ποιότητα του έργου στο θεσμικό μας όργανο;

- 9.8 Ανταλλάσσουμε ιδέες για το πώς να κάνουμε το ίδρυμα μας καλύτερο;
- 9.9 Θεωρώ χρήσιμη την αυτοαξιολόγηση;
- 9.10 Θεωρώ χρήσιμη την εξωτερική αξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του ιδρύματός μας;

## **Εργαλεία αυτοαξιολόγησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας: Αυστραλία (Πεδία: 10)**

### **1. Ανατροφή – υγεία και ασφάλεια των παιδιών**

- 1.1 Παροχή ενός καθαρού και ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά
- 1.2 Αναγνώριση και ανταπόκριση σε σημάδια ασθένειας των παιδιών
- 1.3 Αναγνώριση και ερμηνεία ιατρικών πληροφοριών και πληροφοριών σχετικά με τα τρόφιμα που παρέχονται στα παιδιά
- 1.4 Ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των παιδιών για ασφάλεια
- 1.5 Σχεδιασμός και παροχή τροφίμων και ποτών σε παιδιά σύμφωνα με τις οδηγίες υγιεινής διατροφής
- 1.6 Συμμετοχή των παιδιών με την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό του μενού και την παροχή βοήθειας στην προετοιμασία γευμάτων

### **2. Εργασιακές πρακτικές**

- 2.1 Κατανόηση και ανάληψη των δικών σας ρόλων και ευθυνών στην προσχολική αγωγή και φροντίδα
- 2.2 Ακολουθία των πρωτοκόλλων και διαδικασιών σε ένα χώρο εκπαίδευσης και φροντίδας στην παιδική ηλικία
- 2.3 Εργασία κάτω από ηθικό (δεοντολογικό) πλαίσιο στην προσχολική αγωγή και φροντίδα
- 2.4 Πώς αντιμετωπίζεται το καθήκον και οι απαιτήσεις περίθαλψης στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα
- 2.5 Παροχή ευκαιριών στα παιδιά μεγιστοποίησης των δυνατοτήτων τους για την ανάπτυξη τους λειτουργώντας ως θεμέλιο για τη μελλοντική τους επιτυχία
- 2.6 Συνεργασία με άλλους για την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου πλαισίου μάθησης σε μία υπηρεσία εκπαίδευσης και φροντίδας της πρώιμης παιδικής ηλικίας
- 2.7 Διερεύνηση και τεκμηρίωση παιδαγωγικών πρακτικών
- 2.8 Εφαρμογή πρακτικών εργασίας που υποστηρίζουν την προστασία των παιδιών και

των νέων

### **3. Σχέσεις με τα παιδιά**

- 3.1 Αλληλεπιδρούν θετικά και αποτελεσματικά με τα παιδιά;
- 3.2 Συμμετοχή και ενθάρρυνση των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού
- 3.3 Ενθάρρυνση των παιδιών να σέβονται τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους
- 3.4 Χρήση κατάλληλων τεχνικών για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς των παιδιών
- 3.5 Αξιολόγηση και ανταπόκριση στις συμπεριφορές που προκαλούν ανησυχία
- 3.6 Διατήρηση των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των παιδιών όταν διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους.

### **4. Φυσική και συναισθηματική ευημερία**

- 4.1 Παροχή φροντίδας και κατάλληλης ανταπόκρισης στα παιδιά
- 4.2 Προώθηση της σωματικής άσκησης στα παιδιά και συμμετοχή σε συζητήσεις για τη σωματική υγεία και ευεξία
- 4.3 Παροχή φροντίδας σε μωρά και νήπια με χρήση ασφαλών και υγιεινών πρακτικών
- 4.4 Ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και ασφάλειας με βρέφη και νήπια
- 4.5 Υποστήριξη της μάθησης σε βρέφη και νήπια

### **5. Πολιτιστική ευαισθητοποίηση**

- 5.1 Διερεύνηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε ένα εργασιακό περιβάλλον εκπαίδευσης και φροντίδας στην παιδική ηλικία σε μια κοινότητα
- 5.2 Υποστήριξη των διαπολιτισμικών σχέσεων και κατανόηση
- 5.3 Αλληλεπίδραση με πολιτιστικά κατάλληλους τρόπους με παιδιά, οικογένειες και κοινότητες
- 5.4 Ενθάρρυνση των παιδιών να σέβονται όλους τους πολιτισμούς και να γιορτάζουν τις πολιτισμικές διαφορές

### **6. Υγεία, ασφάλεια και ποιότητα**

- 6.1 Δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος που να είναι ασφαλές και υγιές για τα παιδιά
- 6.2 Κοινοποίηση πληροφοριών για την υγεία και ασφάλεια της εργασίας σε συναδέλφους σε υπηρεσία εκπαίδευσης και φροντίδας προσχολικής ηλικίας
- 6.3 Υποστήριξη των παιδιών να αναλάβουν αυξανόμενη ευθύνη για την υγεία τους και τη σωματική τους ευεξία



- 6.4 Συντονισμός κατάλληλων διαδικασιών αντιμετώπισης λοιμώξεων και ασθενειών των παιδιών
- 6.5 Εκπόνηση σχεδίων εκκένωσης στο χώρο εργασίας ως προσομοιωμένη κατάσταση σε μια έκτακτη ανάγκη
- 6.6 Διεξαγωγή αξιολόγησης κινδύνου στο χώρο εργασίας και καταγραφή των αποτελεσμάτων
- 6.7 Ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης της ποιότητας και αναθεώρησης αυτού με τους συναδέλφους

## **7. Ηγεσία και διαχείριση υπηρεσιών**

- 7.1 Ενθάρρυνση των παιδιών να αναπτύξουν σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον. Ανάλυση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας μιας εκπαιδευτικής μέριμνας και φροντίδας
- 7.2 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αναθεώρηση ενός προγράμματος για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας σε μια υπηρεσία εκπαίδευσης και φροντίδας προσχολικής ηλικίας
- 7.3 Ενθάρρυνση άλλων να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας
- 7.4 Επιρροή αποτελεσματικών πρακτικών
- 7.5 Ανάπτυξη αποτελεσματικών εργασιακών σχέσεων με όλο το προσωπικό στην εκπαίδευση και φροντίδα προσχολικής ηλικίας
- 7.6 Έρευνα και διαβούλευση με άλλους για την ανάπτυξη πολιτικών στην εκπαίδευση και τη φροντίδα
- 7.7 Ανάπτυξη της προσωπικής σας ικανότητας να ανταποκριθείτε στα επαγγελματικά πρότυπα στην εκπαίδευση και φροντίδα
- 7.8 Λειτουργία εντός ενός συμφωνημένου κώδικα δεοντολογίας ή πρακτικών στην εκπαίδευση και φροντίδα προσχολικής ηλικίας

## **8. Ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών**

- 8.1 Σχεδιασμός και παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη παιδιών σε διάφορους τομείς συμπεριλαμβανομένης της σωματικής, κοινωνικής συναισθηματικής, γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης
- 8.2 Προγραμματισμένες ευκαιρίες για την προώθηση της θετικής αυτο- ιδέας και αυτοπεποίθησης των παιδιών

- 8.3 Παροχή ενός θετικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για την ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους
- 8.4 Σχεδιασμός και παροχή προγραμμάτων ή ενεργητικών μαθησιακών περιβαλλόντων που προωθούν τη δημιουργικότητα στα παιδιά
- 8.5 Παροχή δημιουργικών εμπειριών
- 8.6 Παροχή ευκαιριών ευρηματικών παιχνιδιών
- 8.7 Παροχή ευκαιριών στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοέκφρασης στη μουσική, στην κίνηση, στην κατασκευή, στην εικαστική τέχνη και στο δραματικό παιχνίδι

## **9. Προγραμματισμός και σχεδιασμός**

- 9.1 Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών
- 9.2 Δημιουργία περιβάλλοντος και ευκαιριών ως ανταπόκριση των ενδιαφερόντων των παιδιών
- 9.3 Συλλογή και καταγραφή των παρατηρήσεων των παιδιών και χρήση αυτών των πληροφοριών για την ενημέρωση του σχεδιασμού προγράμματος σπουδών
- 9.4 Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος σπουδών σε συνεννόηση με τα παιδιά, τις οικογένειες τους και άλλους εκπαιδευτικούς
- 9.5 Ανταλλαγή πληροφοριών με παιδιά, οικογένειες, εκπαιδευτικούς, εμπειρογνώμονες και ειδικούς
- 9.6 Συνεργασία με οικογένειες για υποστήριξη της εκπαίδευσης και της φροντίδας των παιδιών
- 9.7 Συμμετοχή των οικογενειών στην παροχή και αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και φροντίδας στην παιδική ηλικία

## **10. Συμπεριφορά και ένταξη των παιδιών**

- 10.1 Παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών σε διάφορες καταστάσεις και πλαίσια
- 10.2 Δημιουργία, εφαρμογή και μέτρηση της αποτελεσματικότητας ενός σχεδίου καθοδήγησης συμπεριφοράς
- 10.3 Ανάπτυξη θετικών σχέσεων με παιδιά και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων
- 10.4 Σεβασμός των προσδοκιών και πολιτιστικών αξιών των γονέων
- 10.5 Προσδιορισμός και αξιολόγηση των πρόσθετων αναγκών συγκεκριμένων παιδιών

- 10.6 Διεύρυνση και δοκιμασία στρατηγικών για την αντιμετώπιση των πρόσθετων αναγκών των συγκεκριμένων παιδιών
- 10.7 Συμβολή στον εξατομικευμένο προγραμματισμό και παροχή υπηρεσιών
- 10.8 Συνεργασία με οικογένεια και άλλους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός σχεδίου ένταξης,

## **Υβριδικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης δομών προσχολικής αγωγής**

### **1. Μέσα – Πόροι – Ανθρώπινο δυναμικό**

- 1.1 Υλικοτεχνική υποδομή** (χώροι, εξοπλισμός, εποπτικά μέσα)
- 1.2 Οικονομικοί πόροι** (οικονομικοί πόροι για κάλυψη αναγκών της δομής)
- 1.3 Το παιδαγωγικό προσωπικό** (επάρκεια προσωπικού :αριθμός σύνθεση, επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση)
- 1.4 Το ανθρώπινο προσωπικό**
- 1.5 Ηγεσία της δομής προσχολικής αγωγής** ( Αρμοδιότητες προσωπικού, στόχοι, κανόνες και διαμόρφωση οράματος της προσχολικής δομής).

### **2. Κλίμα και σχέσεις στη δομή προσχολικής αγωγής**

- 2.1 Σχέσεις του προσωπικού** (ποιοτική επικοινωνία, δημιουργική συνεργασία, συλλογική δράση, τακτικές συναντήσεις)
- 2.2 Σχέσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών** (ποιότητα επικοινωνίας, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στη διαμόρφωση προγράμματος)
- 2.3 Σχέσεις μεταξύ των παιδιών** (συνεργασία μεταξύ των παιδιών, προσέγγιση της διαφορετικότητας)
- 2.4 Σχέση μεταξύ της δομής και των γονέων** (τρόποι επικοινωνίας, ενημέρωσης συνεργασίας γονέων)
- 2.5 Σχέσεις μεταξύ των φορέων** ( επικοινωνία και συνεργασία με την τοπική κοινωνία, φορείς και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα)

### **3. Παιδαγωγικές διαδικασίες**

- 3.1 Εφαρμογή Προγράμματος Σπουδών** (Πρόγραμμα Σπουδών - δραστηριότητες, υλοποίηση Προγραμμάτων, συντονισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τρόποι λήψης αποφάσεων, ιεράρχηση αναγκών, ύπαρξη συμβουλευτικής υποστήριξης στο προσωπικό, συνεργασία εξωτερικών συνεργατών, ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομικών δράσεων).
- 3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών** (οργάνωση εργασίας στην τάξη, παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – παιδιού, πρόοδος των παιδιών, ανατροφοδότηση για την ποιότητα εργασίας τους στην τάξη, πληροφορίες για την αξιολόγηση για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας)
- 3.3 Φυσική και συναισθηματική ευημερία και ανάπτυξη των παιδιών** (φροντίδα – κάλυψη συναισθηματικών αναγκών)
- 3.4 Πολιτιστική εναισθητοποίηση των παιδιών** (πολιτισμική διαπαιδαγώγηση των παιδιών ως προς την πολιτισμική τους ταυτότητα, ένταξη των παιδιών στη δομή)
- 3.5 Λειτουργίες της δομής προσχολικής αγωγής** (Διατροφή ανατροφή υγεία και ασφάλεια των παιδιών, ασφάλεια χώρου, υγεία των παιδιών, αυτοεξυπηρέτηση – αυτονομία των παιδιών)

### **4 Παιδαγωγικά αποτελέσματα**

- 4.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών** (διαδικασία παρακολούθησης της φοίτησης των παιδιών)
- 4.2 Εξέλιξη και πρόοδος των παιδιών** (ανταπόκριση των παιδιών στο πρόγραμμα)
- 4.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών** (κοινωνική ένταξη των παιδιών στη δομή)
- 4.4 Ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών** (Ανάπτυξη ευκαιριών στα παιδιά, καλλιέργεια αυτοεικόνας, αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού, αποδοχή της διαφορετικότητας)

### **5 Διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης της δομής προσχολικής αγωγής**

**5.1 Διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης της δομής προσχολικής αγωγής** (παρακολούθηση και αξιολόγηση συμπεριφοράς των παιδιών, αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής στο προσωπικό και ανάπτυξη καλοπροαίρετης κριτικής από αυτό, λειτουργία χωρίς προκαταλήψεις, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της δομής προσχολικής αγωγής).

**Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης για το προσωπικό:**

- Τι αποκομίσατε από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της δομής;
- Θα θέλατε να το επαναλάβουμε;
- Αν ναι, τι θα επιθυμούσατε να αλλάξει την επόμενη φορά;
- Ποια αλλαγή εντοπίσατε;
- Τι άλλαξε προς ποια κατεύθυνση;
- Η αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε ένα εύχρηστο εργαλείο;
- Το κρίνετε αποτελεσματικό;
- Θεωρείτε πως επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι;
- Ποιο τομέα θα επιλέγατε την επόμενη φορά και γιατί;
- Την επόμενη φορά θα θέλατε να ασχοληθούμε με άλλο τομέα - προτεραιότητα ή με την επανάληψη αυτής;
- Θα προτείνατε να ξανασχοληθούμε με τον ίδιο τομέα πιο επισταμένα;
- Ποιες προτάσεις έχετε να διατυπώσετε;
- Εκτιμάτε πως ήταν ενδιαφέρουσα η διαδικασία αν ναι γιατί; αν όχι γιατί;
- Ποια κριτήρια επιτυχίας θα θέτατε για την επόμενη φορά;
- Η διαδικασία ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;

