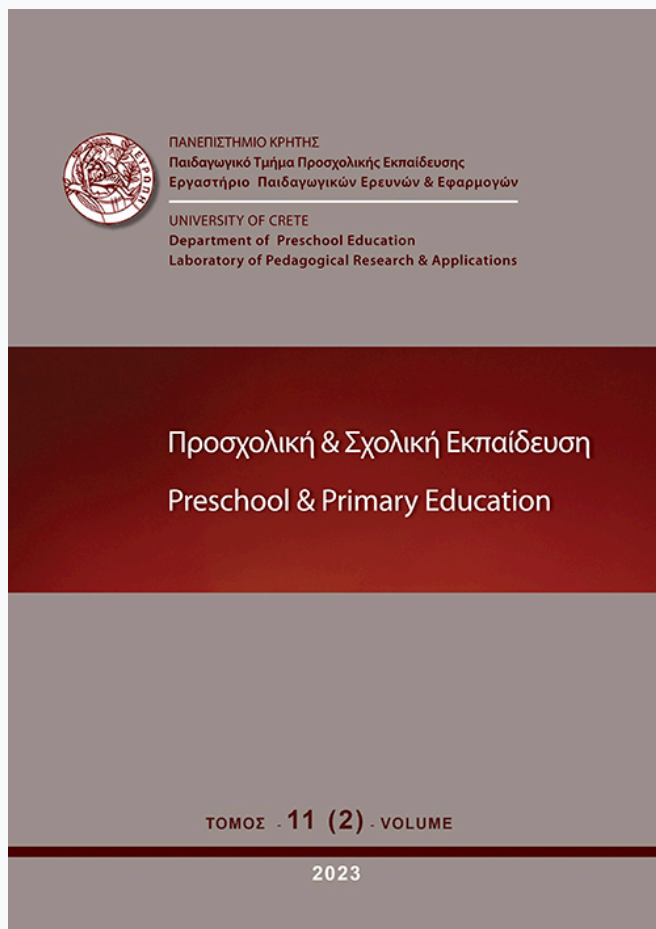


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2023)

Νοέμβριος 2023



Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων το όχημα για την επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών; Απόψεις εκπαιδευτικών

Άννα-Σπυριδούλα Κουντζόγλου, Δόμνα-Μίκα Κακανά

doi: [10.12681/ppej.31589](https://doi.org/10.12681/ppej.31589)

Copyright © 2023, Άννα-Σπυριδούλα Κουντζόγλου, Δόμνα-Μίκα Κακανά



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουντζόγλου Ά.-Σ., & Κακανά Δ.-Μ. (2023). Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων το όχημα για την επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών; Απόψεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 180-206. <https://doi.org/10.12681/ppej.31589>

Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων το όχημα για την επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών; Απόψεις εκπαιδευτικών

Άννα- Σπυριδούλα Κουντζόγλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δόμνα Κακανά

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ευημερία. Η συγκεκριμένη θεματική περιοχή αξίζει ερευνητικής δραστηριότητας, αφού πρόκειται για ένα εξαιρετικά επίκαιρο θέμα για την ελληνική εκπαίδευση αλλά κι ένα πεδίο το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, ειδικά ως προς την προσχολική εκπαίδευση. Με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων αντλήθηκαν οι απόψεις νηπιαγωγών για το θέμα. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος ήταν 15, προερχόμενοι/ες από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, αναφερόμενοι/ες σε πολλές από τις διαστάσεις που χρήζουν αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς του δείγματος, τα άτομα που θα πρέπει να εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία είναι κυρίως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η σχολική ηγεσία καθώς και οι γονείς. Εντόπισαν επίσης αρκετά οφέλη της αυτοαξιολόγησης τόσο για τους ίδιους/τις ίδιες όσο και για τη σχολική μονάδα. Τέλος, το σύνολο των νηπιαγωγών ανέφερε τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους/τις συναδέλφους/-ισσες ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που επιδρά στην επαγγελματική τους ευημερία και μπορεί να επηρεαστεί από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Επαγγελματική ευημερία, Προσχολική εκπαίδευση, Ποιοτική έρευνα

Summary. Following the issue of the Ministerial Decision "Collective planning, internal and external evaluation of schools in terms of their educational work" issued by the Ministry of Education and Religious Affairs and published in the Government Gazette 140 / 20-1-2021 this paper aims to explore the views of kindergarten teachers regarding with the process of self-assessment. Moreover, the present research is also referred to the topic of professional well-being. These topics are worth researching because they belong to a field that has not been sufficiently studied in Greece, especially for preschool education. There are few studies that deal both with the self-evaluation of the school units and the professional well-being of educators. Using semi-structured interviews, the views of the kindergarten teachers of the sample are revealed. The kindergarten teachers that were the sample of the research were 15 in total, coming from different parts of Greece. Thematic analysis was used to analyse the data of the semi-structured interviews. Most teachers were in favour of the self-evaluation of school units, although they had some

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κουντζόγλου Άννα-Σπυριδούλα, Δελμούζου 5, Πυλαία Θεσσαλονίκης,
e-mail: annakoun13@hotmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

doubts about the implementation of the process. In fact, many of the dimensions of school life that need evaluation were mentioned. According to the kindergarten teachers, the people who should be involved in this process are mainly the teachers themselves, while the school leadership and the parents were also mentioned. Teachers also identified several benefits of the self-assessment process, both for themselves (e.g., professional development) and for the school unit (e.g., opening a school in the community). Also, all the kindergarten teachers stated that cooperation and communication with their colleagues is the most important factor that affects their professional well-being and can be influenced by the self-evaluation of their school unit.

Keywords: School self-evaluation, Professional well-being, Preschool Education, Qualitative research

Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό όλων των οργανισμών που επιζητούν τη βελτίωση και την ενίσχυση έχει αποδειχθεί ότι είναι η αναζήτηση μεθόδων και πρακτικών που θα οδηγήσουν στην πρόοδό τους. Σε μια προσπάθεια αναζήτησης ενός εργαλείου που θα ανατροφοδοτεί τους αρμόδιους για τη συνολική κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, πολλές χώρες διεθνώς - ανάμεσά τους και η Ελλάδα - καταφεύγουν στην αυτοαξιολόγηση (Πατένταλη, 2015). Σύμφωνα με τους Swaffield και MacBeath (2005), η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που οργανώνεται και πραγματοποιείται στα σχολεία από τα σχολεία και που αποδίδει οφέλη στα ίδια τα σχολεία. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία ολόπλευρη, με σκοπό την αυτοκριτική των σχολικών μονάδων και τελικά την πρόοδό τους. Μέσω της αυτοαξιολόγησης μπορούν να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται αλλά και την ανάπτυξη κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Βασική προϋπόθεση γι' αυτά αποτελεί ο προγραμματισμός αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο και η δημιουργία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (Πασιαρδής κ.ά., 2005). Κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί γίνονται συμμετοχοί στη διαδικασία αλλαγής (Μίζης, 2019). Μέσω της αυτοαξιολόγησης καθένα από τα μέλη του σχολικού οργανισμού ενδυναμώνεται ατομικά αλλά και συλλογικά, αξιολογώντας τι αποδίδει και τι όχι, τι συνταιριάζει με τους αρχικούς σκοπούς και ποιες διαφοροποιήσεις είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθούν προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Department of Education and Skills, 2016). Ακόμα, με την εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι εφικτό να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας και η ολοκλήρωση της διαδικασίας να αποτελέσει την έναρξη βελτιωτικών δράσεων που θα συνεισφέρουν οφέλη στα άτομα τα οποία ανήκουν στη σχολική κοινότητα (Fetterman, 2017).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Στη σχετική βιβλιογραφία η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (στο εξής ΑΣΜ) παρουσιάζεται ως μία διαδικασία συνεχούς αυτοκριτικής από τα ίδια τα σχολεία (MacBeath, 2005), που αποδίδει οφέλη σε αυτά (Swaffield & MacBeath, 2005), αφού ορίζουν τα ίδια τις πράξεις και τις πρακτικές τους, αναπτύσσουν αυτονομία και αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη στην παρατήρηση της εκπαίδευσης (Hooge et al., 2012). Μέσω της αυτοαξιολόγησης οι σχολικές μονάδες εκδημοκρατίζονται κι εκσυγχρονίζονται, ενισχύοντας τη σχολική πρόοδο

με τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων στοιχείων της μονάδας (Κασσωτάκης, 2017). Η εργασία αυτή υιοθετεί για την ΑΣΜ τον ορισμό των Vanhoof και Van Petegem (2012), που αναφέρονται στην αυτοαξιολόγηση ως μία κυκλική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα σχολεία αναλαμβάνουν τη συστηματική περιγραφή και αξιολόγηση του συνόλου της εκπαιδευτικής μονάδας, με σκοπό, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, να εφαρμόζονται οι απαραίτητες βελτιωτικές δράσεις.

Η πορεία περιγραφής και αξιολόγησης που ακολουθούν τα σχολεία σύμφωνα με τους Sahin και Kiliç (2018) αποτελείται από πέντε διακριτά και απαραίτητα στάδια, τα οποία δημιουργούν μία κυκλική πορεία (Vanhoof & Van Petegem, 2012). Τα πέντε αυτά στάδια είναι: η προετοιμασία για την αυτοαξιολόγηση, η παρατήρηση των διαφορετικών πτυχών της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση των διαστάσεων βάσει προκαθορισμένων αξόνων, η δημιουργία σχεδίων δράσης για αλλαγές και τέλος η εφαρμογή των δράσεων και των πρακτικών για την επίτευξη μιας συνολικής βελτίωσης.

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να είναι επιτυχημένη και να επέλθουν τα θετικά της αποτελέσματα (Smith, 2012), η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει την άμεση έκθεση των αποτελεσμάτων της, με στόχο την τροποποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών (Vanhoof & van Petegem, 2012), τη χρήση ενός αξιόπιστου μοντέλου αυτοαξιολόγησης, τον ορισμό ξεκάθαρων στόχων και τη συστηματική συλλογή δεδομένων (Kyriakides & Campbell, 2004). Μια ουσιαστική αυτοαξιολόγηση βασίζεται επίσης στην ενεργό συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, τα οποία διαθέτουν καινοτόμες ιδέες και πίστη στην αλλαγή (Schildkamp et al., 2012) ενώ έχουν κατάλληλα επιμορφωθεί πάνω στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Drvodelić & Domonić, 2016). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι πολλές φορές τα σχολεία αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τα δεδομένα της ΑΣΜ (Schildkamp & Visscher, 2009) λόγω της έλλειψης ενημέρωσης των βασικών εμπλεκόμενων σχετικά με τα αποτελέσματά της ή της αδυναμίας κατανόησης της σπουδαιότητας των αποτελεσμάτων της για τη σχολική μονάδα (McNamara et al., 2011).

Προκειμένου όμως να διασφαλιστεί η ποιότητα των σχολικών μονάδων μέσα από την αυτοαξιολόγηση, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί ποικίλα μοντέλα αυτοαξιολόγησης, καθένα από τα οποία δίνει έμφαση σε διαφορετικές θεματικές περιοχές και δείκτες αξιολόγησης και συγκεντρώνει τα δεδομένα του με διαφορετικές μεθοδολογίες (Van der Bij et al., 2016). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Sahin και Kiliç (2018), ο απώτερος σκοπός της δημιουργίας ενός μοντέλου αξιολόγησης είναι η μετατροπή μιας δύσκολης και περίπλοκης θεωρίας σε κάτι απλό και πρακτικά εφαρμόσιμο. Βέβαια, η κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της ιδανικά, γι' αυτό και προτείνεται η από κοινού δημιουργία ή επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης από τα εμπλεκόμενα μέλη (Sahin & Kiliç, 2018).

Σε μια αυτοαξιολόγηση κινητοποιούνται όλα τα εμπλεκόμενα με τη σχολική μονάδα άτομα (εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) και διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και τη βελτίωση του σχολείου. Μάλιστα, λόγω του ότι αποτελούν μέρος της λύσης μέσω των ιδεών και των πρωτοβουλιών τους, τελικά οικειοποιούνται τις αλλαγές που προτείνονται (Kyriakides & Campbell, 2004). Τα πιο σύγχρονα μοντέλα ΑΣΜ συμπεριλαμβάνουν στους συμμετέχοντες/-ουσες και τον κριτικό φίλο, που εξετάζει τα δεδομένα και τις καταστάσεις από μια τρίτη οπτική, θέτοντας προκλητικές ερωτήσεις και ασκώντας εποικοδομητική κριτική (Karachtsi & Kakana, 2012; MacBeath, 2005). Βέβαια, όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι (Μιζής, 2019) και να συμμετέχουν στη διαδικασία οικειοθελώς και αντικειμενικά.

Συνηθέστερες διαστάσεις της σχολικής ζωής που εξετάζονται στα μοντέλα αυτοαξιολόγησης είναι το σύνολο των αξιών και των πεποιθήσεων της σχολικής μονάδας, το στυλ ηγεσίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το συνολικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή) (Καμου, 2017), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (McNamara et al., 2011), οι εκπαιδευτικές πρακτικές (Καμου,

2017), η ενεργός συμμετοχή όλων των ατόμων της σχολικής κοινότητας (Sahin & Kiliç, 2018; Smith, 2012), η επάρκεια των εκπαιδευτικών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και το κλίμα του σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2005).

Η έρευνα έχει δείξει ότι μια σχολική μονάδα μπορεί μέσω της αυτοαξιολόγησης να αποκομίσει πληθώρα οφελών, ξεκινώντας με τον εκδημοκρατισμό και την αποκέντρωση της εξουσίας (bottom - up αξιολόγηση) (Αργύτη & Μπαγάκης, 2017; MacBeath, 2001) και φτάνοντας ως το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην ευρύτερη κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999) και τελικά στη σταδιακή αλλαγή της στάσης των μελών της. Μέσω του εντοπισμού δυνατών και αδύναμων στοιχείων της σχολικής κοινότητας (Αργύτη & Μπαγάκης, 2017; Πατένταλη, 2015) ενισχύονται η αυτογνωσία (McNamara & O'Hara, 2008), ο αυτοέλεγχος, η αυτοκριτική (Kyriakides & Campbell, 2004; Vanhoof & Van Petegem, 2012) και προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ainsworth, 2010; Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Ενθαρρύνεται δηλαδή η επίτευξη σχολικής ποιότητας (Καραγιάννη, 2018) και βελτίωσης ταυτόχρονα, κάτι που είναι δύσκολο να διασφαλιστεί αλλιώς (Van der Bij et al., 2016).

Έχουν αναφερθεί ωστόσο και αρνητικές απόψεις για την ΑΣΜ, που αφορούν στην κατάταξη των σχολείων και στην αδυναμία συστηματοποίησης (Schildkamp & Visscher, 2009) και οργάνωσης της διαδικασίας (McNamara et al., 2011), κάτι που συνεπιφέρει προβλήματα στα εξαγόμενα αποτελέσματα (Drvodelic & Domonic, 2016) και τη συσχέτισή τους με βελτιωτικά σχέδια δράσης (Plowright, 2007). Επίσης, η ΑΣΜ γίνεται αντιληπτή ως ελεγκτικό μέσο (Hercz & Rozsonyi, 2019), κάτι που δημιουργεί άγχος στους συμμετέχοντες (Πατένταλη, 2015) και μπορεί να οδηγήσει σε μεταξύ τους συγκρούσεις (Καμου, 2017).

Λύσεις που μπορούν να προταθούν, ώστε να ανατραπούν οποιεσδήποτε αντιθέσεις των εκπαιδευτικών προς την αυτοαξιολόγηση, είναι η ενημέρωση και η επιμόρφωσή τους αναφορικά με την έννοια και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, η οποία γίνεται συλλογικά, αντικειμενικά, αξιόπιστα και όχι τιμωρητικά (Πατένταλη, 2015).

Με την πάροδο του χρόνου η ΑΣΜ ξεκίνησε να αποκτά έδαφος στον εκπαιδευτικό χώρο είτε ελεύθερη και απαλλαγμένη από απαιτήσεις (π.χ. Ιρλανδία) είτε συστηματοποιημένη και απαιτητική (π.χ. Ισλανδία) (McNamara, & O'Hara, 2008). Φαίνεται όμως ότι επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός, η αποκέντρωση και ο εκδημοκρατισμός των σχολικών μονάδων μέσω αυτής. Η χώρα μας, σε μία προσπάθεια της πολιτείας να εναρμονιστεί με τα παγκόσμια και τα ευρωπαϊκά δεδομένα, επανέφερε στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής επικαιρότητας το θέμα της αυτοαξιολόγησης με το ΦΕΚ 140/20-1-2021 και τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Σύμφωνα με αυτό, όλες οι σχολικές μονάδες της Ελλάδας θα έπρεπε να εφαρμόσουν υποχρεωτικά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, με βασικό σκοπό της την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στη χώρα μας παρατηρείται διχογνωμία από τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης ως μεθόδου αξιολόγησης των σχολικών τους μονάδων (Αργύτη & Μπαγάκης, 2017). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (Πίος, 2013) καθώς και εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών (Μίζης, 2019) είναι αυτοί που τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα, νηπιαγωγοί που είναι νέοι/-ες στο επάγγελμα είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί/-ές ως προς την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, δεδομένης της απουσίας γνώσεων για τη συγκεκριμένη διαδικασία (Αργύτη & Μπαγάκης, 2017; Μίζης, 2019).

Σύμφωνα μάλιστα με τους Viac και Fraser (2020), η ΑΣΜ επιδρά στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η διαδικασία της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης επηρεάζει την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, δηλαδή των σχολικών μονάδων. Αντίστοιχα η ποιότητα του εργασιακού σχολικού περιβάλλοντος είναι κάτι που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Johnson et al., 2012), αφού

συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους που βιώνουν στον χώρο εργασίας τους (Collie et al., 2015).

Η έννοια της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει μεγάλη συζήτηση στον εκπαιδευτικό χώρο και για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Schleicher, 2018). Η έννοια της ευημερίας είναι ιδιαίτερα ευρεία, γι' αυτό και η συγκεκριμένη μελέτη θα επικεντρωθεί στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Office for Standards in Education, 2019; Yildirim, 2014). Ο όρος επαγγελματική ευημερία, σύμφωνα με την Collie και τους συνεργάτες της (2015), αναφέρεται στις θετικές αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών καθώς και στην υγιά και αποτελεσματική λειτουργικότητά τους στον εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις, τη γνωστική (π.χ. ανατροφοδότηση, λήψη αποφάσεων, συγκέντρωση, αυτοαποτελεσματικότητα) (Horn et al., 2004; McCallum et al., 2017), την ατομική (π.χ. επιρροή συναισθηματικών καταστάσεων) (OECD, 2013), την ψυχοσωματική (π.χ. κατάσταση των εργασιακών συνθηκών) (Horn et al., 2004) και την κοινωνική ευημερία (π.χ. αλληλεπίδραση, συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη, αλληλοβοήθεια) (Viac & Fraser, 2020).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Μερικοί από αυτούς ασκούν θετική επιρροή στην επαγγελματική ευημερία, ενώ άλλοι αρνητική (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Από τη μία πλευρά, οι κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι τρεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (π.χ. επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών) και τέλος τα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού (π.χ. συνεργασία μεταξύ των μελών, δίκαιη αξιολόγηση, θετικό σχολικό κλίμα) (Yildirim, 2014).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έξι δείκτες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζονται ως εργασιακές απαιτήσεις (Viac & Fraser, 2020). Αυτοί είναι το σχολικό περιβάλλον, ο φόρτος εργασίας, οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνουν, η σύνθεση της τάξης, οι πρακτικές διαχείρισης και πειθαρχίας της καθώς και η αξιολόγηση του έργου τους. Σε αυτούς τους παράγοντες συμπληρώνονται οι συχνές τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα λόγω εναλλαγών κυβερνήσεων, το τιμωρητικό σύστημα που επικρατεί, η απουσία επαρκούς χρηματοδότησης, η έλλειψη σεβασμού για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αλλά και η στοχοθεσία υψηλών προσδοκιών με σκοπό τη διατήρηση θετικών και υψηλών αποτελεσμάτων (Stewart, 2018).

Επομένως, κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια που πραγματοποιείται προκειμένου να συνεισφέρει στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει ως στόχο της την αύξηση των θετικών συναισθημάτων και τη μείωση του άγχους και της εξουθένωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί (Cook et al., 2017). Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας καταστάσεις που επιδρούν θετικά στην επαγγελματική τους ευημερία, τότε είναι περισσότερο πιθανό να αυξηθεί η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να αναπτύξουν μεγαλύτερη επιθυμία για την παραμονή τους στο επάγγελμα (Viac & Fraser, 2020). Ως τέτοιες καταστάσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν η αυτονομία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2009), η ελεύθερη πρόσβαση σε πληροφορίες, η υποστήριξη, το καινοτόμο και θετικό σχολικό κλίμα, η ανατροφοδότηση, η παροχή ευκαιριών για μάθηση (Bakker & Bal, 2010) καθώς και η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία (Bermejo-Toro et al., 2015). Μόνο με την ενίσχυση, λοιπόν, των θετικών παραγόντων και τη μείωση των αρνητικών θα μπορέσουν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα εκπαιδευτικοί που θα παρουσιάζουν ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή καθώς και επιθυμία να παραμείνουν στον συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο (Viac & Fraser, 2020). Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδώσει οφέλη και στον ίδιο τον σχολικό οργανισμό μέσω της εργασιακής

ικανοποίησης, της παραγωγικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (McCallum et al., 2017; Viac & Fraser, 2020).

Η ανάπτυξη δηλαδή επαγγελματικής ευημερίας στους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η απουσία της ελλοχεύει κινδύνους για ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό. Αυτό συμβαίνει, διότι η απουσία ευημερίας και αίσθησης επαγγελματικής ολοκλήρωσης στους εκπαιδευτικούς συνεπάγεται άμεσα προβλήματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους (Roffey, 2012). Έτσι, η επαγγελματική ευημερία και η διαμόρφωση ενός εργασιακού χώρου με υψηλή κινητροδότηση προς τους/τις εκπαιδευτικούς είναι καίριας σημασίας για τη βελτίωση και τη σταθερή ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Viac & Fraser, 2020).

Σύνδεση αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων και επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι Viac και Fraser (2020) κάνουν σύνδεση της ΑΣΜ με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αφού, λοιπόν, οι παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με την ύπαρξη ή την απουσία, αντίστοιχα, επαγγελματικής ευημερίας, κρίνεται σημαντική η συμβολή της ΑΣΜ. Μέσω αυτής αξιολογούνται τομείς της σχολικής μονάδας που σχετίζονται άμεσα με τους προαναφερθέντες αρνητικούς, για την ευημερία των εκπαιδευτικών, παράγοντες (McCallum et al., 2017). Επεκτείνοντας τον συγκεκριμένο συλλογισμό, αφού εφαρμοστεί η διαδικασία της ΑΣΜ, φαίνεται ότι υπάρχουν αισθητές βελτιώσεις στην απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Kyriakides & Campbell, 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, που λειτουργεί αρμονικά και αναγνωρίζει αδυναμίες προσπαθώντας να τις βελτιώσει, επιτυγχάνεται και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, διότι έπειτα από την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης βρίσκονται πλέον σε ένα σχολικό περιβάλλον που τους επιφέρει εργασιακή ικανοποίηση και μειωμένο το αίσθημα του άγχους.

Στο σημείο αυτό έγκειται και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας, στην οποία μελετήθηκαν οι απόψεις νηπιαγωγών για τη διαδικασία της ΑΣΜ και επιχειρήθηκε η διερεύνηση μιας πιθανής σύνδεσής της με την επαγγελματική τους ευημερία. Παρά το γεγονός ότι οι δύο βασικές έννοιες της έρευνας είναι ζητήματα που απασχολούν τον παγκόσμιο ερευνητικό εκπαιδευτικό χώρο, ωστόσο δεν έχουν συνδυαστεί/συσχετιστεί ερευνητικά. Στην ερευνητική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε δεν αναδείχθηκε καμία μελέτη που να θέτει στο επίκεντρο πέρα από την ευημερία της σχολικής μονάδας την επαγγελματική ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών της. Μάλιστα, η ευημερία των μελών ενός οργανισμού θα μπορούσε να συνεπάγεται την ευημερία ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας ενισχύεται με την επικέντρωσή της στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, για τις οποίες η σύγχρονη βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη. Επιπλέον μέσω της ανάδειξης των απόψεων των εκπαιδευτικών των ΣΜ δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστούν από τους ανθρώπους που γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε εξωτερικό αξιολογητή οι τομείς σε κάθε ΣΜ που χρήζουν βελτίωσης. Με τον τρόπο αυτό, με το πέρας της αυτοαξιολόγησης θα είναι πιο εύκολο να εντοπιστούν τα προβλήματα και να δρομολογηθούν αλλαγές στους συγκεκριμένους τομείς. Επίσης, σε ένα επόμενο στάδιο και βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων μας αναμένεται η έρευνά μας να συμβάλει στη δημιουργία του αισθήματος επαγγελματικής ευημερίας, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, εφόσον όμως προβούν στις αντίστοιχες βελτιωτικές ενέργειες που θα αναδειχθούν από τη διερεύνηση των απόψεών τους. Αυτό το τελευταίο σημείο πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, καθώς το ζήτημα της διαρροής και εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος έχει αρχίσει να απασχολεί τη διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου

ότι πολλοί είναι πλέον οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν το επάγγελμα λόγω απουσίας επαγγελματικής ευημερίας (Viac & Fraser, 2020). Επομένως, για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν θεωρήσαμε τη μελέτη των απόψεων εν ενεργεία νηπιαγωγών για την ΑΣΜ και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ευημερία ως σημαντική και πρωτότυπη.

Μεθοδολογία

Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών αναφορικά με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ευημερία.

Ειδικότερα, επικεντρωθήκαμε στη μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τους άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει αξιολογούνται, τα άτομα που είναι αρμόδια να διενεργούν την αυτοαξιολόγηση, τα οφέλη που προσφέρει αυτή στο σύνολο της σχολικής μονάδας, την πιθανότητα επιρροής της ΑΣΜ στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αυτοί θα ήθελαν να αξιολογούνται προκειμένου να ευημερούν επαγγελματικά.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η απόδοση απαντήσεων στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ ή κατά της ΑΣΜ;
2. Ποιοι άξονες του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποια άτομα από τη σχολική κοινότητα πρέπει να συμμετέχουν, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς, στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της;
4. Ποια οφέλη πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκομίζουν (α) ο σχολικός οργανισμός και (β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την αυτοαξιολόγηση;
5. Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζεται η επαγγελματική τους ευημερία από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;
6. Πώς θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται προκειμένου να αναπτυχθεί η επαγγελματική τους ευημερία;

Το δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 15 εν ενεργεία νηπιαγωγούς προερχόμενους/-ες από 13 δημόσιες σχολικές μονάδες. Από το δείγμα των 15 νηπιαγωγών οι 13 ήταν γυναίκες και οι 2 άντρες. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν εργάζονταν στον τομέα της δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης από 12 έως και 33 χρόνια (βλ. Πίνακας 1).

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συγκεντρωθεί το απαραίτητο- για τη διεξαγωγή της έρευνας- δείγμα ήταν η βολική δειγματοληψία. Η μέθοδος αυτή επιλέγεται όταν υπάρχει δυσκολία στον απευθείας εντοπισμό του συνόλου του δείγματος (Bryman, 2012). Γίνεται, λοιπόν, μια πρώτη επαφή με άτομα που αποτελούν «κλειδιά» και τα οποία στην πορεία θα οδηγήσουν τους ερευνητές σε αντίστοιχους ανθρώπους, που εν δυνάμει ανήκουν στο δείγμα. Στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί στις οποίες απευθυνθήκαμε αρχικά μας σύστησαν σε συναδέλφους που πληρούσαν τις προδιαγραφές του δείγματος. Έτσι, δημιουργήθηκε μία αλυσίδα ανθρώπων, που αποτέλεσε και το τελικό δείγμα της έρευνάς μας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/-ουσών

Συμμετέχοντες/- ουσες	Φύλο	Ηλικιακή ομάδα	Μορφωτικό επίπεδο	Χρόνια προϋπηρεσίας
E1	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο	22
E2	Άνδρας	36-45	Μεταπτυχιακό	12
E3	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο + Διδασκαλείο	23
E4	Άνδρας	36-45	Μεταπτυχιακό	13
E5	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο + Διδασκαλείο	21
E6	Γυναίκα	46-55	Μεταπτυχιακό	20
E7	Γυναίκα	>55	1 ^ο πτυχίο	29
E8	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο	21
E9	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο + Διδασκαλείο	19
E10	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο	26
E11	Γυναίκα	36-45	1 ^ο πτυχίο	16
E12	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο	14
E13	Γυναίκα	>55	1 ^ο πτυχίο	25
E14	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο + Διδασκαλείο	21
E15	Γυναίκα	46-55	1 ^ο πτυχίο	30

Ερευνητικός σχεδιασμός

Προκειμένου να διερευνηθεί η παραπάνω θεματική πραγματοποιήθηκε έρευνα ποιοτικών χαρακτηριστικών, επειδή οι πυκνές περιγραφές των συμμετεχουσών/-όντων μπορούν να προσφέρουν μία σε βάθος κατανόηση του φαινομένου (Bryman, 2012). Ολόκληρη η διαδικασία της έρευνας βασίστηκε στα υποκείμενα, καθώς η ροή, η πορεία και η εξέλιξη της εξαρτήθηκαν αποκλειστικά από τη δική τους προθυμία, θέληση και ευχέρεια να συμμετέχουν ουσιαστικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μεθόδου έγινε μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση της κάθε άποψης που αναφέρεται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Πρόκειται για συνεντεύξεις με προκαθορισμένα ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Παρ'όλα αυτά, ο αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενο των ερωτημάτων μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης και τη ροή που της δίνει ο ερωτώμενος. Η ημι-δομημένη συνέντευξη, συγκριτικά με άλλα είδη συνεντεύξεων, παρουσιάζει ευελιξία ως προς την προσθαφαίρεση ερωτημάτων, ως προς τη σειρά διατύπωσής τους, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου τους και ως προς την εμβάθυνση σε συγκεκριμένες διαστάσεις με περισσότερο κατάλληλους συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τον λόγο αυτό και επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων της παρούσας μελέτης.

Πίνακας 2 Ενδεικτικές ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης ανά ερευνητικό άξονα

Άξονες συνέντευξης	Ερωτήσεις
<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους άξονες που αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή.</i>	Έχετε ακούσει για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων; Αν ναι, όταν ακούτε τον όρο αυτό σκέφτεστε κάτι θετικό ή κάτι αρνητικό; Γιατί; Ποιοι άξονες της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής της σύμφωνα με εσάς; Τι θα χαρακτηρίζατε ως μία καλή αυτοαξιολόγηση; Ποια άτομα της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγησή της;
<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης για τον σχολικό οργανισμό.</i>	Ποια πιστεύετε ότι είναι η συμβολή μιας αυτοαξιολόγησης στο σύνολο του σχολικού οργανισμού;
<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιρροή της αυτοαξιολόγησης σε ατομικό επίπεδο.</i>	Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπου υπηρετείτε μπορεί να σας επηρεάσει επαγγελματικά; Πώς πιστεύετε ότι θα άλλαζε η καθημερινότητά σας (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά) στη σχολική μονάδα με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης; (θετικά ή αρνητικά)
<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική τους ευημερία.</i>	Πώς πιστεύετε ότι θα επηρεαζόταν η επαγγελματική σας ευημερία από την εφαρμογή μιας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας; Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να συμβεί κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να ενισχυθεί η επαγγελματική σας ευημερία;

Ερευνητική διαδικασία

Προκειμένου να διεξαχθούν με επιτυχία οι κυρίως συνεντεύξεις, προηγήθηκαν δύο δια ζώσης πιλοτικές σε άτομα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις έδωσαν ανατροφοδότηση για βελτιώσεις που εφαρμόστηκαν τελικά στον οδηγό συνέντευξης για τη διεξαγωγή των κυρίως συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2021.

Όσον αφορά τις κυρίως συνεντεύξεις, αυτές πραγματοποιήθηκαν όλες εξ αποστάσεως, εκτός μίας, που πραγματοποιήθηκε δια ζώσης. Οι εξ αποστάσεως συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε διαδικτυακό περιβάλλον μέσω ηλεκτρονικών εφαρμογών που επιτρέπουν τη διεξαγωγή βιντεοκλήσης (Skype, Webex, Zoom, Messenger). Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή τους οφείλεται στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν στα σχολεία λόγω της πανδημίας του Covid-19. Ακόμα, νηπιαγωγοί του δείγματος κατοικούσαν σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Μέσω των βιντεοκλήσεων, όμως, η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, η έκφραση συναισθημάτων, η στάση σώματος αλλά και οι χειρονομίες παρέμειναν στο οπτικό μας πεδίο, ώστε να συνδεθούν με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων και να αναλυθούν αντίστοιχα. Η μοναδική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε δια ζώσης έλαβε χώρα στο νηπιαγωγείο όπου εργαζόταν η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς, ώστε να ενημερωθούν και να τους σταλεί η ειδική φόρμα συναίνεσης, η οποία δημιουργήθηκε για λόγους δεοντολογίας.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η μέθοδος με την οποία αναλύθηκαν τα δεδομένα είναι η θεματική ανάλυση, κατά την οποία αποδόθηκαν νοήματα στα δεδομένα, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτά τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα συναντώνται ως θέματα (Ζαϊμάκης, 2018).

Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετήθηκε η κονστрукτιβιστική οπτική στην ανάλυση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος δεν μπορεί να θεωρηθεί πηγή πληροφοριών για υπάρχουσες πραγματικές καταστάσεις. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να αποτελέσει μία πρακτική που κατασκευάζει πραγματικότητες (Τσιώλης, 2016). Η εμπλοκή της θεωρίας στην ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε την απαγωγική διαδρομή. Αρχικά, δηλαδή, πραγματοποιήθηκε επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε να συγκροτηθεί ένα πλαίσιο εννοιών και θεωριών. Στη συνέχεια, το πλαίσιο αυτό εμπλουτίστηκε με νοήματα που εξάχθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων. Η κωδικοποίηση των δεδομένων, δηλαδή, ξεκίνησε έπειτα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και στη συνέχεια ακολούθησε η δημιουργία θεμάτων (Τσιώλης, 2016). Μάλιστα, ακολούθησαμε τη διατημηματική προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων, όπου αυτά ομαδοποιούνται και οργανώνονται με βάση κωδικούς και θέματα. Κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ακολουθήσαμε πέντε βασικά βήματα, την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, την προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, την κωδικοποίηση, τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και την έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης 2017).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες. Στον κάθε πίνακα περιέχονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις/τους νηπιαγωγούς στο κάθε θέμα, οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν την κάθε απάντηση και η συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων στις συνεντεύξεις.

Αρχικά η έρευνα διερεύνησε την άποψη των νηπιαγωγών για την αυτοαξιολόγηση, αν αυτοί τίθενται υπέρ ή κατά της διαδικασίας.

Πίνακας 3 Θέμα «Εκπαιδευτικοί υπέρ ή κατά της αυτοαξιολόγησης», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Εκπαιδευτικοί υπέρ ή κατά της αυτοαξιολόγησης	Θετική άποψη για την αυτοαξιολόγηση	10	Εκπ1, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ11, Εκπ12, Εκπ13, Εκπ14, Εκπ15
	Αρνητική άποψη για την αυτοαξιολόγηση	4	Εκπ2, Εκπ3, Εκπ8, Εκπ10
	Ουδέτερη άποψη για την αυτοαξιολόγηση	1	Εκπ4

Όπως φαίνεται στον πίνακα Πίνακα 3, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί είναι υπέρ της ΑΣΜ. Πιο συγκεκριμένα, 10 νηπιαγωγοί θεωρούν θετική την ένταξη της αυτοαξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα. Αντίθετα, 4 ήταν εκείνοι που ανέφεραν ότι δεν επιθυμούν την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής, καθώς την έχουν συνδέσει με αρνητικά στοιχεία, όπως η γραφειοκρατία και η έλλειψη αντικειμενικότητας. Ένας νηπιαγωγός μόνον φάνηκε να διατηρεί ουδέτερη στάση ως προς τη διαδικασία ΑΣΜ.

«Κάτι θετικό μου έρχεται για την αυτοαξιολόγηση, απλά ήταν διαδικασίες που πάγωσαν.» (Εκπ. 15)

«Προς το παρόν μου έρχεται κάτι αρνητικό στο μυαλό, έτσι όπως έχει εξελιχθεί το θέμα.» (Εκπ. 2)

«Ε, τίποτα. Ούτε θετικό ούτε αρνητικό. Κανονικά.» (Εκπ. 4)

Από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών προέκυψαν οι άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία ΑΣΜ (Πίνακας 4).

Πίνακας 4 Θέμα «Άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει να αξιολογούνται», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει να αξιολογούνται	Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	15	Όλοι
	Αυτοαξιολόγηση της υλικοτεχνικής υποδομής	15	Όλοι
	Αυτοαξιολόγηση των φορέων συνεργασίας με τη σχολική μονάδα	4	Εκπ1, Εκπ9, Εκπ13, Εκπ15
	Αυτοαξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας	5	Εκπ4, Εκπ9, Εκπ11, Εκπ12, Εκπ14
	Αυτοαξιολόγηση των οικονομικών εσόδων	2	Εκπ3, Εκπ10
	Αυτοαξιολόγηση του προσωπικού της σχολικής μονάδας	4	Εκπ1, Εκπ7, Εκπ10, Εκπ11
	Αυτοαξιολόγηση σχέσεων	6	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ15

Όπως φαίνεται, το εκπαιδευτικό έργο και η υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν δύο δείκτες οι οποίοι σύμφωνα με τις 13 νηπιαγωγούς και τους 2 νηπιαγωγούς, το σύνολο δηλαδή του δείγματος, πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ. Σημαντικός τομέας προς αξιολόγηση κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς και ο τομέας των σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα, ο οποίος αναφέρθηκε 6 φορές στις συνεντεύξεις. Οι σχέσεις αυτές αφορούν τα ζεύγη εκπαιδευτικοί-μαθητές, εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί-γονείς αλλά και σχολείο-κοινωνία. Τέλος, η αξιολόγηση των φορέων συνεργασίας με τη σχολική μονάδα, της ηγεσίας, του υπόλοιπου προσωπικού και των οικονομικών εσόδων ήταν άξονες που αναφέρθηκαν ως άξιοι κρίσης σε μια ΑΣΜ.

«Δηλαδή, όταν δεν έχουμε εμείς, ας πούμε, καμία επιχορήγηση, δεν έχουμε καμία βοήθεια, όταν, εγώ σου λέω, με το παραμικρό ζητάμε χρήματα από τους γονείς, μέχρι και το κουτάκι από τους μαρκαδόρους... Δηλαδή, τι πρέπει άλλο να κάνεις; Να βγεις στους δρόμους και να ψάχνεις χορηγούς για να φτιάξουν το σχολείο; Δεν ξέρω.» (Εκπ. 3)

«[...] εε, το εκπαιδευτικό έργο, το παιδαγωγικό κομμάτι.» (Εκπ. 10)

«Δεν είμαστε μόνο εμείς. Εμπλέκονται οι σύλλογοι γονέων, εμπλέκονται οι δήμοι, εμπλέκονται οι επιτροπές οι σχολικές, εμπλέκονται όλα. Όταν αυτά δουλεύουν καλά, δουλεύουμε καλά κι εμείς.» (Εκπ. 13)

«Τομείς; Η διοίκηση της σχολικής μονάδας. [...], γιατί για να κάνεις διοικητικό έργο, φυσικά εμείς στην προσχολική είμαστε και διευθύντριες και τάξη έχουμε. Δεν γίνονται αυτά τα δύο. Θα πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι μόνο για το διοικητικό κομμάτι, γιατί πια και η γραφειοκρατία είναι απίστευτα μεγάλη. Δεν μπορεί ταυτόχρονα να έχεις ένα τμήμα με 20-25 παιδιά και να κάνεις και το διοικητικό κομμάτι. Αυτό το κομμάτι θα πρέπει να αξιολογείται και να υπάρχουν άνθρωποι για αυτό. Δεν είμαστε εμείς για όλες τις δουλειές. Ένα σημαντικό κομμάτι.» (Εκπ. 9)

«Η υλικοτεχνική δομή, τα πράγματα που υπάρχουν δηλαδή, (παύση) ε, παιχνίδια, βιβλία, τα υλικά δηλαδή που χρειάζεται, που καταστρέφονται και πρέπει να αντικατασταθούν.» (Εκπ. 8)

«Εεε, κυρίως πιστεύω ότι θα πρέπει να αξιολογούνται εεε, πώς να το πω τώρα, εεε, η εκπαιδευτική ετοιμότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Πόσο ενημερωμένος είναι για τα καινούργια δεδομένα, πόσο τα δοκιμάζει και πόσο μπορεί να τα ακολουθήσει.» (Εκπ. 1)

«Κοίταξε, οι τομείς που καίνε είναι κυρίως οι σχέσεις. Δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ μας, με τα παιδιά, με τους γονείς.» (Εκπ. 15)

Στον Πίνακα 5 καταγράφονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τα άτομα της σχολικής μονάδας που θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις φαίνεται ότι στο σύνολό τους θεωρούν απαραίτητη τη δική τους συμμετοχή στη διαδικασία ΑΣΜ, καθώς αυτοί/-ές ζουν την καθημερινότητα του σχολείου και γνωρίζουν καλύτερα τα ζητήματα που προκύπτουν. Έπειτα, σημαντική έκριναν τη συμμετοχή των γονέων και της ηγεσίας των σχολικών μονάδων, αφού η κάθε απάντηση εμφανίστηκε στις συζητήσεις από οχτώ φορές. Τέλος, στις συζητήσεις η απάντηση για συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στην ΑΣΜ εμφανίστηκε δύο φορές ενώ αντίστοιχα η συμμετοχή των μαθητών/-τριών μία φορά.

«Οι εκπαιδευτικοί που θα κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους ταυτόχρονα να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και τους από πάνω σε κάποια κομμάτια.» (Εκπ. 11)

«Γιατί όχι να συμμετέχουν [...] και η τοπική κοινωνία.» (Εκπ. 7)

«Αξιολόγηση δηλαδή και από τους γονείς και από τα παιδιά και από όλους.» (Εκπ.9)

«Κοίταξε και οι γονείς θα πρέπει να μας αξιολογούν. Δεν μας αρέσει εεε, αλλά πρέπει να δεχτούμε την αξιολόγηση και από τους γονείς.»(Εκπ 14)

«Άλλο το διοικητικό, αλλά συμμετέχει. Δεν την αφορά τη διευθύντρια πώς λειτουργεί ένα σχολείο; Αν είναι όλα σωστά; Αν είναι όλα εντάξει στις τάξεις; Αν υπάρχει αποδοχή; Φυσικά και πρέπει να συμμετέχει.» (Εκπ. 12)

Πίνακας 5 Θέμα «Άτομα της σχολικής μονάδας που πρέπει να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Άτομα της σχολικής μονάδας που πρέπει να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση	Εκπαιδευτικοί	15	Όλοι
	Γονείς	8	Εκπ1, Εκπ4, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ13, Εκπ14
	Τοπική κοινωνία	2	Εκπ7, Εκπ10
	Μαθητές/-τριες	1	Εκπ9
	Ηγεσία	10	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ12, Εκπ14, Εκπ15

Τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης για τον σχολικό οργανισμό αναφέρθηκαν επίσης από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6 Θέμα «Οφέλη αυτοαξιολόγησης για τον σχολικό οργανισμό», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Οφέλη αυτοαξιολόγησης για τον σχολικό οργανισμό	Βελτίωση μέσω της αυτοαξιολόγησης	11	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ5, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ12, Εκπ13, Εκπ14, Εκπ15
	Όφελος στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	2	Εκπ6, Εκπ15
	Οφέλη για τους μαθητές	2	Εκπ6, Εκπ11
	Οφέλη όσον αφορά στη συνεργασία και τη συμμετοχή	4	Εκπ6, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ13
	Όφελος όσον αφορά στο κύρος της σχολικής μονάδας	1	Εκπ10
	Όφελος όσον αφορά στην ύπαρξη αξιοκρατίας στον εκπαιδευτικό χώρο	4	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ7, Εκπ14

Πιο συγκεκριμένα, η απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (11) ήταν η βελτίωση που προκύπτει στις σχολικές μονάδες μετά από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, αυτό συμβαίνει διότι γίνονται γνωστά στη σχολική μονάδα τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία της. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να βρεθούν ευκολότερα λύσεις και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν. Μόνον 4 εκπαιδευτικοί εστίασαν στις απαντήσεις τους στη συνεργασία με τους συναδέλφους ως ένα από τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης καθώς και άλλοι 4 στην εδραίωση των δημοκρατικών αξιών στις σχολικές μονάδες. Θεωρούν, δηλαδή, ότι με την εφαρμογή της ΑΣΜ θα μπορούσε να υπάρξει αξιοκρατία και σωστή ανάληψη ευθυνών σε θέματα που αφορούν στον σχολικό οργανισμό. Τέλος, κάποιιοι λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία (2 αναφορές), στα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές λόγω των αλλαγών που θα συμβούν (2 αναφορές) καθώς επίσης και στο κύρος που θα αποκτήσει η σχολική μονάδα λαμβάνοντας μια υψηλή βαθμολογία από την αυτοαξιολόγηση (1 αναφορά).

«Στο να βελτιωθεί (παύση), να εξελιχθεί ένα σχολείο. Προς την καλύτερη λειτουργία του, την πιο ανώδυνη (γέλια), πιο ευχάριστη.» (Εκπ. 12)

«Εκεί να βελτιωθεί το πράγμα, δηλαδή με την κοινωνία. Αυτό το κομμάτι δηλαδή, ίσως η σχολική μονάδα το ξανακοιτάξει. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή και ανοίξουν λίγο το σχολείο προς τα έξω.» (Εκπ. 6)

«Ίσως γι' αυτό λέω ότι οι μαθητές θα ωφεληθούν με αυτό το, με αυτή την κινητικότητα που θα προκαλέσει η αυτοαξιολόγηση.» (Εκπ. 6)

«Νομίζω ότι θα βελτιωνόταν η συνεργασία με τους συναδέλφους πρώτα και εν δεύτεροις με τους φορείς που έχουν σχέση με το νηπιαγωγείο.» (Εκπ. 15)

«Η αυτοαξιολόγηση; Μία αυτοαξιολόγηση που θα φτάσει τη σχολική μονάδα σε ένα καλύτερο επίπεδο και μία καλύτερη ποιότητα βάζει το σχολείο σε μία καλύτερη θέση στον χάρτη. (Εκπ. 11)

«Τώρα θα μου πεις αυτό το πράγμα, και εγώ θυμώνω πολλές φορές και λέω: "Ναι, ρε συ, μια αξιολόγηση πρέπει, δηλαδή δεν μπορεί ο συνάδελφος να κάνει αυτό, εκείνο και το άλλο; Πού είναι, ρε, μια αξιολόγηση;"» (Εκπ. 7)

Οι νηπιαγωγοί ανέδειξαν, επίσης, τα οφέλη που προσφέρει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στους ίδιους. Οι απαντήσεις που έδωσαν παρουσιάζονται παρακάτω, στον Πίνακα 7.

Η απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις συνεντεύξεις (12 αναφορές) ήταν αυτή που αναφέρεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης θα έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν πιο στενά μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας απόψεις και γνώσεις, κάτι το οποίο στην προηγούμενη ερώτηση για τα οφέλη στο σύνολο της σχολικής μονάδας δεν αναδείχθηκε εξίσου. Μάλιστα, η ενίσχυση της συνεργασίας, σε συνδυασμό με τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών των σχολικών μονάδων, αναφέρθηκε 8 φορές στις συνεντεύξεις ως θετική επιρροή της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μία διαδικασία που κρατάει τους εκπαιδευτικούς συγκεντρωμένους στον στόχο τους και με τον τρόπο αυτό είναι περισσότερο αποδοτικοί (5 αναφορές) ενώ θεωρείται και μέσο ανατροφοδότησης της δουλειάς

τους (5 αναφορές), που τους κρατάει ενημέρους για τα δυνατά σημεία και τα σημεία που χρήζουν αλλαγής. Το εκπαιδευτικό έργο, που ωφελείται από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, είναι αυτό που έμμεσα επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και αναφέρθηκε τρεις φορές στις συνεντεύξεις. Τέλος, από μία φορά αναφέρθηκε το κύρος που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από μια καλή αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας καθώς και η κριτική στάση που αναπτύσσουν μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία και τους βοηθάει γενικότερα στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 7 Θέμα «Οφέλη αυτοαξιολόγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Οφέλη αυτοαξιολόγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς	Θετική επιρροή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη	12	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ4, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ13, Εκπ14, Εκπ15
	Θετική επιρροή της αυτοαξιολόγησης στη συγκέντρωση και την αποτελεσματικότητα	5	Εκπ5, Εκπ6, Εκπ9, Εκπ11, Εκπ15
	Θετική επιρροή της αυτοαξιολόγησης στον κοινωνικό τομέα και τη συνεργασία	8	Εκπ2, Εκπ4, Εκπ6, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ14, Εκπ15
	Πηγή ανατροφοδότησης	5	Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ14, Εκπ15
	Οφέλη αυτοαξιολόγησης για το εκπαιδευτικό έργο	2	Εκπ10, Εκπ11
	Επιρροή αυτοαξιολόγησης στο κύρος των εκπαιδευτικών	1	Εκπ10
	Κριτική ματιά μέσω της αυτοαξιολόγησης	1	Εκπ14

«Ε, προσφέρει πάρα πολλά, γιατί βελτιωνόμαστε κι εμείς σαν εκπαιδευτικοί και το παραγόμενο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μας έργο βελτιώνεται. [...] Μαθαίνεις πράγματα.» (Εκπ. 10)

«Θετικά με επηρεάζει. Δεν με επηρεάζει αρνητικά αυτό. Είμαι συγκεντρωμένη. Έχω συνηθίσει εεε, είναι εεε, το έχουμε οργανώσει, γιατί και αυτό είναι στην αυτοαξιολόγηση ένα μεγάλο κομμάτι.» (Εκπ. 9)

«Συνεργασία (παύση). Ναι, φυσικά, συνεργασία και σύμφιξη και σχέσεων οπωσδήποτε.» (Εκπ. 6)

«Γιατί θεωρώ ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέσο ανατροφοδότησης της δουλειάς που έχεις κάνει και πρέπει να, να υπάρχει, να επισημαίνονται κάποιες αδυναμίες και να προτείνονται ταυτόχρονα κάποιες βελτιωτικές εεε, λύσεις πάνω σε αυτά.» (Εκπ. 11)

«Από εκεί και πέρα στο σχολείο ίσως να άλλαζαν κάποιες δράσεις, κάποια πράγματα, ο τρόπος που δουλεύω. Εεεε, που κάποια πράγματα ίσως είναι ρουτίνα και τα κάνεις συστηματικά χωρίς να σκέφτεσαι ότι επιδέχονται κάποιες βελτίωσης όλα αυτά. Εεε, με μια αυτοαξιολόγηση και μια συζήτηση, ανατροφοδότηση, κατεύθυνση και με άλλα μέλη της μονάδας, που έχουν ίσως εμπειρία από άλλα σχολεία, από άλλες εικόνες.» (Εκπ 11)

«Η αυτοαξιολόγηση; Μια αυτοαξιολόγηση που θα φτάσει τη σχολική μονάδα σε ένα καλύτερο επίπεδο και μια καλύτερη ποιότητα βάζει το σχολείο σε μια καλύτερη θέση στον χάρτη, με αποτέλεσμα, όταν εγώ, αν θα θελήσω κάτι καλύτερο για μένα, κάτι να θελήσω, να κάνω μία αλλαγή, να έχω ένα καλύτερο βιογραφικό. Άμα συμμετέχεις σε δράσεις, σε project, οτιδήποτε, όλα αυτά πάνε και στο ενεργητικό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά.» (Εκπ. 11)

«Εεεε (παύση), μας κάνει (παύση), μας βελτιώνει και μας κάνει να δούμε τα πράγματα λίγο από έξω, όσο μπορούμε, όσο είναι δυνατό, λίγο πιο αντικειμενικά.» (Εκπ. 14)

Ακόμα, οι νηπιαγωγοί της έρευνας μίλησαν για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευημερία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται στον Πίνακα 8.

Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (14) θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ευημερία επηρεάζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα, αναφερόμενοι στις σχέσεις τους τόσο με τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία όσο και με τα παιδιά και τους γονείς. Η αμέσως συχνότερη απάντηση (6) ήταν αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές ως παράγοντα επιρροής στην επαγγελματική τους ευημερία. Σχεδόν αντίστοιχη συχνότητα εμφάνισης στις συνεντεύξεις παρουσιάζει και ο παράγοντας της δυναμικής της ομάδας των μαθητών καθώς και αυτός των εργασιακών συνθηκών. Ειδικότερα, 5 νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην επιρροή της επαγγελματικής τους ευημερίας από τον αριθμό των παιδιών στο τμήμα τους αλλά και από την παρουσία μαθητών με ειδικές ανάγκες και 5 νηπιαγωγοί ανέφεραν τον τομέα των εργασιακών συνθηκών ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους ευημερία. Στον παράγοντα αυτό συγκαταλέγουν τις κτιριακές υποδομές, το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας. Επίσης, ίδιος αριθμός νηπιαγωγών αναφέρθηκε στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ως τομέα που επηρεάζει την επαγγελματική τους ευημερία. Τέλος, η επιρροή της επαγγελματικής ευημερίας λόγω της σχολικής ηγεσίας και λόγω της μονιμότητας της θέσης ήταν δύο παράγοντες που αναφέρθηκαν από 2 φορές ο καθένας.

Πίνακας 8 Θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία	Επιρροή λόγω οικονομικών απολαβών	6	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ9, Εκπ13
	Επιρροή λόγω επαγγελματικών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας	14	Εκπ1, Εκπ2, Εκπ3, Εκπ4, Εκπ5, Εκπ7, Εκπ8, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11, Εκπ12, Εκπ13, Εκπ14, Εκπ15
	Επιρροή λόγω ηγεσίας των σχολικών μονάδων	2	Εκπ3, Εκπ15
	Επιρροή λόγω εργασιακών συνθηκών	5	Εκπ1, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ10, Εκπ11
	Επιρροή λόγω ύπαρξης επαγγελματικής ανάπτυξης	4	Εκπ3, Εκπ7, Εκπ9, Εκπ11
	Επιρροή από τη δυναμική της ομάδας	5	Εκπ5, Εκπ7, Εκπ8, Εκπ10, Εκπ12
	Επιρροή λόγω μονιμότητας θέσης	2	Εκπ4, Εκπ13

«Τώρα, εγώ το έχω συνδέσει με το χρήμα, δεν ξέρω γιατί κόλλησα με αυτό. Δεν ξεκολλάει από αυτό.» (Εκπ. 6)

«Ε, καθαρά συνεργασίας και συμπεριφοράς συναδέλφων.» (Εκπ. 5)

«Δηλαδή η προϊσταμένη παίζει ένα βασικό ρόλο στο πώς εξελίσσονται οι σχέσεις μέσα σε ένα σχολείο και πόσο άνετα μπορεί να αισθανθεί ένας εκπαιδευτικός και πόσο εύκολα μπορεί να τον ανατροφοδοτήσει και πόσο εύκολα μπορεί να τον παγιώσει.» (Εκπ. 3)

«Ε, οι συνθήκες της δουλειάς μου, ε, μέσα στην τάξη μου, αν είχα τον βοηθό μου, [...] το κτίριο, ας πούμε έχουμε ένα μικρό σχολείο, αν υπήρχαν δηλαδή, αν το κτίριο, οι υποδομές ήταν διαφορετικές. Επαγγελματική ευημερία, δηλαδή το να ανελιχθώ μέσα στον κλάδο μου και επαγγελματική ευημερία στην δουλειά μου.» (Εκπ. 7)

«Ναι, βέβαια. Ναι, επηρεάζει. Ναι, βέβαια, ο αριθμός των παιδιών πάρα πολύ.» (Εκπ. 10)

«Γιατί μπορεί να αλλάξουμε σχολείο κάθε χρονιά, είμαι αναπληρωτής 12 χρόνια, μπορεί να αλλάξω και κάθε χρονιά σχολική μονάδα.» (Εκπ. 2)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στους τρόπους με τους οποίους θα ήθελαν να πραγματοποιείται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να ευημερούν επαγγελματικά. Ο Πίνακας 9 περιλαμβάνει τις απαντήσεις που έδωσαν στις συνεντεύξεις αναφορικά με αυτό.

Πίνακας 9 Θέμα «Τρόποι αυτοαξιολόγησης για ανάπτυξη επαγγελματικής ευημερίας», Κωδικοί, Συχνότητα εμφάνισης και Παραδείγματα

Θέμα	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχουσες/-οντες
Τρόποι αυτοαξιολόγησης για ανάπτυξη επαγγελματικής ευημερίας	Αντικειμενικότητα διαδικασίας	8	Εκπ1, Εκπ3, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ13, Εκπ14, Εκπ15
	Απουσία τιμωρητικού χαρακτήρα	7	Εκπ3, Εκπ4, Εκπ5, Εκπ6, Εκπ7, Εκπ11, Εκπ13
	Επιθυμία επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτοαξιολόγησης	4	Εκπ2, Εκπ3, Εκπ4, Εκπ9
	Απαραίτητη η συνεργασία	4	Εκπ2, Εκπ4, Εκπ8, Εκπ13
	Ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης	2	Εκπ10, Εκπ11

Η απάντηση που αναδείχθηκε πρώτη με μεγαλύτερη συχνότητα στις συνεντεύξεις - 8 αναφορές - είναι η πραγμάτωση μιας αληθινής και αντικειμενικής αυτοαξιολόγησης, που θα λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Ακόμα, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν - με συχνότητα εμφάνισης 7 φορές - πως η αυτοαξιολόγηση που θα οδηγούσε στην επαγγελματική τους ευημερία δεν θα είχε τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά θα ήταν προσανατολισμένη στη βελτίωση. Επίσης, οι νηπιαγωγοί επιθυμούν μια αυτοαξιολόγηση, που θα οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και μια αυτοαξιολόγηση, που θα προωθεί τη μεταξύ τους συνεργασία. Και οι δύο αυτοί παράγοντες αναφέρθηκαν από 4 φορές στις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών. Τέλος, 2 φορές εμφανίστηκε στις συνεντεύξεις η επιθυμία των νηπιαγωγών για ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα ευημερούν επαγγελματικά, μόνον αν τα αποτελέσματα της διαδικασίας ληφθούν σοβαρά υπόψη και οργανωθούν βελτιωτικές ενέργειες.

«Αυτό βασικά που είπα και στην αρχή, ότι θα πρέπει να είναι αντικειμενική [...]» (Εκπ. 1)

«Να είναι αληθινή, να λες την αλήθεια σου, χωρίς να φοβάσαι ότι θα τιμωρηθείς ή ότι θα υπάρχει κάτι επακόλουθο [...]» (Εκπ. 13)

«Γι' αυτό, αυτοαξιολόγηση ναι μεν, αλλά να θυμηθούν τον εκπαιδευτικό, αυτόν που δουλεύει, να τον επιμορφώσουν.» (Εκπ. 9)

«Ε, νομίζω αυτά που είπαμε πριν, στο να σε βοηθήσει να βελτιώσεις το, τη δουλειά σου, τη σχέση σου με τους άλλους, την κοινωνία, με το κοινωνικό σύνολο, με τους μαθητές σου. Αυτό. Αν θες και με τους εκπαιδευτικούς γύρω σου, με την Πρωτοβάθμια σε ένα, αν είσαι σε δεύτερο πλάνο.» (Εκπ. 4)

«Σίγουρα πρέπει να πάρει τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, γιατί αυτός είναι και ο σκοπός τού να γίνει.» (Εκπ. 2)

Παραπάνω παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις 15 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν βάσει των θεματικών αξόνων στους οποίους ανήκουν. Στη συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς συνδυάζονται και συγκρίνονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με εκείνα αντίστοιχων ερευνών της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων 15 εν ενεργεία νηπιαγωγών αναφορικά με το ζήτημα της ΑΣΜ και το αν την συνδέουν με την επαγγελματική τους ευημερία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στη μελέτη των απόψεων που έχουν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τους άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει αξιολογούνται, τα άτομα που είναι αρμόδια να διενεργούν την αυτοαξιολόγηση, τα οφέλη που προσφέρει αυτή στο σύνολο της σχολικής μονάδας αλλά και στους ίδιους, την πιθανότητα επιρροής της ΑΣΜ στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσαν να αξιολογηθούν προκειμένου να ευημερούν επαγγελματικά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ημι-δομημένων συνεντεύξεων, κάτι που αποτελεί έναν βασικό περιορισμό, αφού με τον τρόπο αυτό υπάρχει αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Βέβαια, τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών εστιάζουν περισσότερο στην εμπάθυση και όχι τόσο στη γενίκευση (Bryman, 2012). Επιπλέον, οι επιφυλάξεις κάποιων νηπιαγωγών καθώς και οι αμφιβολίες για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελούν έναν ακόμα περιορισμό. Οι απαντήσεις τους ήταν αμφίβολες, διστακτικές και όχι απόλυτα αυθόρμητες, αφού δόθηκαν - σε πολλές περιπτώσεις - έπειτα από αρκετή σκέψη, λόγω άγνοιας.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από αυτό προέκυψε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών δεν συμβαδίζουν όσον αφορά τη στάση που τηρούν προς την ΑΣΜ. Η πλειονότητά τους τάσσεται υπέρ της αυτοαξιολόγησης, με βασική αιτιολογία τη δυνατότητα εντοπισμού διαμέσου αυτής δυνατών και αδύναμων στοιχείων της μονάδας τους. Υπήρξαν βέβαια και εκείνοι οι νηπιαγωγοί που τάσσονται κατά της διαδικασίας, λόγω των γραφειοκρατικών διαδικασιών, του φόρτου εργασίας και του ελεγκτικού χαρακτήρα που μπορούν να συνοδεύουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Hercz και Pozsonyi (2019), στην οποία οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για μία διαδικασία που τους προκαλεί φόβο εξαιτίας του ελεγκτικού της χαρακτήρα. Επίσης, οι παράγοντες των

γραφειοκρατικών διαδικασιών και του φόρτου εργασίας αναφέρθηκαν και από το δείγμα της Καραγιάννη (2018) ως παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην εφαρμογή μιας αυτοαξιολόγησης. Βέβαια, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα στη χώρα μας, όπως φαίνεται σε άλλες μελέτες, η κουλτούρα ενός κατάλληλου κλίματος για την ένταξη της αυτοαξιολόγησης (Vanhoof & Van Petegem, 2012).

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, που αφορούσε στους άξονες της σχολικής μονάδας που πρέπει να αξιολογούνται σε μία αυτοαξιολόγηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Συμπεριλαμβάνονται σε αυτά η αξιολόγηση των ίδιων, των πρακτικών και των διδακτικών εργαλείων που χρησιμοποιούν, καθώς και η αξιολόγηση της κατάρτισής τους. Αναφορά έγινε επίσης και στην αξιολόγηση των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στη σχολική κοινότητα. Η διάσταση αυτή φαίνεται ότι θεωρείται πολύ σημαντική για τους/τις νηπιαγωγούς της έρευνας, αφού η ανάπτυξη θετικών σχέσεων συμβάλλει στην καλή συνεργασία και επικοινωνία μέσα στο σχολικό πλαίσιο, που συνιστούν βασικά συστατικά για μια υγιή επαγγελματική ζωή. Οι Sahin και Kilic (2018) εντάσσουν και αυτοί στο μοντέλο αυτοαξιολόγησης, που δημιούργησαν, τη διάσταση των σχέσεων μιας σχολικής κοινότητας. Ένας άλλος άξονας της σχολικής ζωής που πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς είναι οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, κάτι στο οποίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Kamou (2017). Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση των κτιριακών υποδομών, της ασφάλειας, της καθαριότητας καθώς και των υλικών πόρων, αφού πολλές είναι οι φορές που οι τάξεις είναι υπεράριθμες και δεν καλύπτονται οι ανάγκες σε υλικά, εξοπλισμό και αίθουσες. Ένας ακόμη τομέας που αναδείχθηκε προς αξιολόγηση είναι η σχολική ηγεσία, αφού αυτή οργανώνει, προγραμματίζει και κρατάει ισορροπίες μέσα στα σχολεία. Ο άξονας αυτός αναδείχθηκε και στην έρευνα της Kamou (2017) και ενδεχομένως να είναι ιδιαίτερα σημαντικός τομέας προς αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση λόγω του ρόλου της προϊστάμενης που αναλαμβάνει παράλληλα με τα εκπαιδευτικά της καθήκοντα, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, μία νηπιαγωγός ανά σχολική μονάδα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά στα μέλη της σχολικής κοινότητας που πιστεύουν ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία ΑΣΜ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την υλοποίηση της ΑΣΜ. Με τον τρόπο αυτό ενδεχομένως πιστεύουν ότι θα ακουστούν οι φωνές τους, αφού είναι ουσιαστικά τα άτομα που ζουν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και γνωρίζουν τα προβλήματά της εκ των έσω. Επιπλέον, αναφέρθηκε η συμμετοχή της διοίκησης (ηγεσία), που αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής μονάδας, ενώ μόνον μία νηπιαγωγός αναφέρθηκε στη συμμετοχή των μαθητών. Το μοντέλο ΑΣΜ των Hendriks et al. (2001) τοποθετεί σε βασικές θέσεις της διαδικασίας τους εκπαιδευτικούς, την ηγεσία των σχολικών μονάδων, τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συμμετοχή των γονέων αναφέρθηκε επίσης στις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών και συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο των Sahin και Kilic (2018), το οποίο εκτός των άλλων προσθέτει τους γονείς και εκπροσώπους από το λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας στα μέλη που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση. Στην έρευνα των Karachtsi και Kakana (2012) συμπεριλήφθηκε και ο θεσμός του κριτικού φίλου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, καθώς είναι το άτομο που ως εξωτερικός παρατηρητής μπορεί να προσφέρει πολύτιμη υποστήριξη, βοήθεια και γνώσεις για εφαρμογή πρακτικών.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό ήταν το εξής: «Ποια οφέλη πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκομίζουν (α) ο σχολικός οργανισμός και (β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την αυτοαξιολόγηση;». Όσον αφορά το πρώτο μισό μέρος του ερευνητικού ερωτήματος, προέκυψε ότι υπάρχουν οφέλη στον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων στοιχείων της μονάδας στον κοινωνικό τομέα, στην ενίσχυση του δημοκρατικού στοιχείου και στην ενίσχυση του σχολικού κλίματος. Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε βελτιώσεις ακόμα και

ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Σε αυτό συμφωνούν και τα ευρήματα της Καραγιάννη (2018), όπου αναφέρονται ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων στοιχείων και η ιεράρχηση των αναγκών των σχολικών μονάδων με επακόλουθο μια στοχευμένη παρέμβαση. Στον κοινωνικό τομέα αξίζει να αναφερθεί, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία αλλά και η ενίσχυση του κύρους των σχολικών μονάδων έπειτα από κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με θετικό πρόσημο. Μάλιστα, το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία αναφέρεται και από τις Karachtsi και Kakana (2012) ως θετική επιρροή της αυτοαξιολόγησης αλλά και ως αφορμή για συνεργασίες του σχολείου με τοπικούς φορείς. Σχετικά με το δημοκρατικό στοιχείο και την προώθησή του, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η συγκεκριμένη διαδικασία προωθεί την αξιοκρατία, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τη δικαιοσύνη.

Όσον αφορά στο δεύτερο μισό του ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, στην ανάπτυξη του κοινωνικού τους τομέα, της συγκέντρωσης και της αποτελεσματικότητας καθώς και στην ενίσχυση του κύρους τους. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά, αφού κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δημιουργούν συνεργασίες με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού, διευρύνοντας τις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Αυτό συναντάται και στην έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015), στην οποία τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ενίσχυση των παιδαγωγικών συζητήσεων λόγω της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών. Ακόμα, σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς του δείγματος της παρούσας έρευνας η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη συγκέντρωση και την αποτελεσματικότητά τους μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι όλα τα μέλη επιθυμούν ένα θετικό τελικό αποτέλεσμα και για τον λόγο αυτό καταβάλλουν κάθε προσπάθεια από την πλευρά τους για να το πετύχουν. Οι Πασιάς κ.ά. (2015), μάλιστα, προσθέτουν και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μελών που συμμετέχουν στη διαδικασία, αφού αυτή αυξάνεται όσο συνεχίζουν να εντοπίζονται θετικά στοιχεία κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ. Τέλος, ένα τελευταίο θετικό στοιχείο που προέρχεται από την αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με το δείγμα, είναι η ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να προέλθει από την εξαγωγή θετικών αποτελεσμάτων για τη σχολική τους μονάδα και την κοινοποίησή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Ενδεχομένως μια τέτοια κοινοποίηση θετικών αποτελεσμάτων για τη μονάδα τους να τους καταξιώνει στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Πασιάς και οι συνεργάτες του (2015) εντοπίζουν κι ένα ακόμα θετικό στοιχείο της διαδικασίας, την αύξηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας που τα παρακολουθούν εισπράττουν θετικά στοιχεία και εμπειρίες.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζεται η επαγγελματική τους ευημερία από τη διαδικασία της ΑΣΜ. Αρχικά αναφέρθηκε ότι η επαγγελματική ευημερία των νηπιαγωγών επηρεάζεται από τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας επηρεάζουν, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, τον βαθμό στον οποίο θα ευημερούν επαγγελματικά. Το ίδιο αναφέρεται και από τη Yildirim (2014). Ακόμα, σημαντικό ρόλο, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αλλά και οι Gibbs & Miller (2014), διαδραματίζουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, κάτι το οποίο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς και τους νηπιαγωγούς του δείγματος ο οικονομικός τομέας φαίνεται να επηρεάζει και αυτός σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ευημερία τους. Οι οικονομικές απολαβές ως παράγοντας που εξετάζεται κατά την αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας παρουσιάζεται ως καίριας σημασίας για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αισθανθούν επαγγελματική ευημερία. Σε αυτό συμφωνεί και το Ofsted (2019), το οποίο

συμπεραίνει πως οι κατάλληλες χρηματικές απολαβές απομακρύνουν το άγχος των εκπαιδευτικών και προωθούν την επαγγελματική τους ευημερία.

Με τη σειρά τους οι εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευημερία. Έτσι, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει εργασιακές συνθήκες επιφέροντας αλλαγές στην υλικοτεχνική υποδομή, στις κτιριακές εγκαταστάσεις, στο ωράριο και στον φόρτο εργασίας, στον διαχωρισμό των ρόλων μέσα στη σχολική μονάδα, στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και στην ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού. Οι εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό τομέα για τις νηπιαγωγούς και θεωρούν πως η επαγγελματική τους ευημερία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτές. Για τον λόγο αυτό οποιαδήποτε αλλαγή στους παραπάνω τομείς μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα. Όπως μάλιστα επισημαίνουν σε έρευνά τους οι Skaalvik και Skaalvik (2018) αλλά και η Yildirim (2014), η πίεση του φόρτου εργασίας που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του μειωμένου χρόνου που διαθέτουν είναι παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική τους ευημερία. Η χρονική πίεση, ο φόρτος εργασίας και η ανάθεση πολλών διαφορετικών ρόλων στο ίδιο άτομο (Viac & Fraser, 2020) δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, με αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ευημερία. Ακόμα, το γεγονός ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ύπαρξη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται επίσης στην έρευνα της Yildirim (2014).

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το πώς θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται προκειμένου να αναπτυχθεί η επαγγελματική τους ευημερία, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε μια αντικειμενική και αληθινή αξιολόγηση, προκειμένου να ευημερούν επαγγελματικά. Η δίκαιη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι αυτή που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα της Yildirim (2014).

Ακόμα, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι θα ήθελαν κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αναπτύσσεται συνεργασία μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας. Η συγκεκριμένη επιθυμία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι με τον τρόπο αυτό διευρύνονται οι γνώσεις τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, δηλαδή, μπορεί να προέλθει από την ανάπτυξη υγιών συνεργατικών σχέσεων κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ, κάτι που αναφέρεται και στην έρευνα της Laine και των συνεργατών της (2017).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζονται θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αλλά αισθάνονται άγχος, καθώς αποτελεί για αυτούς μια άγνωστη διαδικασία, δεδομένου ότι πολλά χρόνια μιλάμε στη χώρα μας για κάποιο μοντέλο και κάποια μεθοδολογία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, αλλά ως τώρα, παρόλο που πλήθος νομοθετικών διατάξεων έχουν δει κατά καιρούς το φως της επικαιρότητας, τίποτε σχετικό τελικά δεν έχει εφαρμοστεί ουσιαστικά και σε βάθος χρόνου. Η άγνοια αυτή, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια υπονοιών σύνδεσης της ΑΣΜ με επιπτώσεις στις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών ή/και στην κατηγοριοποίηση των σχολείων, καθιστά τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς απέναντι σε μια πιθανή εφαρμογή της, επηρεάζοντας έτσι την επαγγελματική τους ευημερία.

Η σπουδαιότητα λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιδίωξε να μελετήσει τις απόψεις νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και να διερευνήσει μια πιθανή σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ευημερία. Τόσο η ΑΣΜ όσο και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι δύο ζητήματα που απασχολούν τον παγκόσμιο ερευνητικό εκπαιδευτικό χώρο, ωστόσο οι δύο αυτές έννοιες δεν είχαν συσχετιστεί άμεσα ερευνητικά έως τώρα, τουλάχιστον στη χώρα μας. Η ερευνητική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε δεν ανέδειξε καμία μελέτη που να ερευνά κάτι αντίστοιχο και να θέτει στο

επίκεντρο πέρα από την ευημερία της σχολικής μονάδας την επαγγελματική ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μια επιπλέον πρωτοτυπία αυτής της έρευνας συνίσταται στην επικέντρωσή της στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, για τις οποίες η σύγχρονη βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό θα είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων, κάτι που τώρα συνιστά περιορισμό της μελέτης, η οποία εστίαζε περισσότερο στην εμβάθυνση. Μάλιστα, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι απαντήσεις ήταν αμφίβολες, διστακτικές και όχι απόλυτα αυθόρμητες, κυρίως λόγω έλλειψης εμπειρίας σχετικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, κάτι που συνιστά έναν δεύτερο περιορισμό.

Προκειμένου να διερευνηθεί περισσότερο το συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα αντίστοιχης θεματολογίας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών με τα ίδια χαρακτηριστικά και με τη χρήση ποσοτικών ή/και ποιοτικών εργαλείων. Σκοπός μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσε να είναι η περαιτέρω διερεύνηση της σύνδεσης ή μη της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μια έρευνα αντίστοιχου περιεχομένου θα μπορούσε να στοχεύει στη δημιουργία ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης που θα αποσκοπεί στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και μια follow up αξιολόγηση στο ίδιο δείγμα που έλαβε μέρος στην παρούσα μελέτη μετά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών αυτών, προκειμένου να διερευνηθεί αν τελικά αξιοποίησαν με κάποιον τρόπο τα δεδομένα που συλλέξαμε και τους κοινοποιήσαμε αναφορικά με τα προβλήματα που οι ίδιες/ίδιοι εντόπισαν για τις ΣΜ τους και αν τελικά υπήρξε βελτίωση στην επαγγελματική τους ευημερία.

Εν κατακλείδι, τόσο η βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και η μικρής εμβέλειας ποιοτική αυτή έρευνα ανέδειξαν ότι για να υπάρξει επαγγελματική ευημερία στο σύνολο των εκπαιδευτικών και να αποφευχθούν ή/και να προληφθούν πολλά από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη, πρέπει οι σχολικές μονάδες να υιοθετήσουν την αυτοαξιολόγηση, να αναστοχάζονται, να προγραμματίζουν και να υλοποιούν σχέδια δράσης, ώστε να αντιμετωπίζονται δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στη σχολική μονάδα (Viac & Fraser, 2020).

Αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκρος (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη*, 39-60. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ainsworth, P. (2010). *Developing a self-evaluating school: A practical guide*. Continuum International Publishing Group.
- Αργύτη, Ι., & Μπαγάκης, Γ. (2017). Διερεύνηση της απόπειρας θεσμικής αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 100-121.
- Bakker, A., & Bal, M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. <http://dx.doi.org/10.1348/096317909x402596>

- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement, *Educational Psychology, 36*(3), 481-501. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods, 4th edition*. Oxford university press.
- Collie, R., Shapka, J., Perry, N., & Martin, A. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8), 744-756. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' wellbeing and intentions to implement evidence-based practices: Randomised evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(1), 13-28.
- Department of Education and Skills (2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020*. Dublin: The Inspectorate.
- Drvodelić, M., & Domović, V. (2016). Preschool teachers' attitudes towards the self-evaluation of preschool institutions. *Hrvatski Casopis Za Odgoj i Obrazovanje, 18*, 47-60.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Fetterman, D. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation, 155*, 111-126.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβουλές και μελέτες περίπτωσης*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching, 20*(5), 609-621. DOI: 10.1080/13540602.2013.844408
- Hendriks, A. M., Doollard, S., & Bosker, J.R. (2001). School self-evaluation in the Netherlands: Development of the ZEBO-Instrumentation. *Prospects, 31*(4), 503-518.
- Hercz, M., & Pozsonyi, F. (2019). Assessment and feedback as a factor of teachers' wellbeing. *Képzés és Gyakorlat-Neveléstudományi Folyóirat=Training and Practice-Journal of Educational Sciences, 17*(1), 151-162. DOI: 10.17165/TP.2019.1.13
- Hooge, E. H., Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2012). Looking beyond the numbers. Stakeholders and multiple school accountability. *OECD working papers, 85*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>
- Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 365-375.
- Ισαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.
- Kamou, C. (2017). School self-evaluation. The case of Greece examined through the views of preschool education teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research, 1*(1), 9-17. DOI: 10.5281/zenodo.3598014
- Kapachtsi, V., & Kakana, D. M. (2012). Initiating collaborative action research after the implementation of school self-evaluation. *International Studies in Educational*

- Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 40(1), 35-46.*
- Καραγιάννη Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 14-17 Ιουνίου 2018 (σσ. 373-384). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, 28-29 Μαΐου 2016 (σσ.43-75). Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30(1), 23-36.*
- Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E., & Tossavainen, K. (2017). Occupational wellbeing and leadership in a school community. *Health Education, 117(1), 24-38.*
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Οσοπία και πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Μ., Κουτούζη, Γ., Μαυρογιώργου, Β. Νιτσοπούλου, & Δ., Χαλκιώτη (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. The Association of Independent Schools of New South Wales Limited <https://apo.org.au/node/201816>
- McNamara, G., & O' Hara, J. (2008). *Trusting schools and teachers: Developing educational professionalism through self-evaluation*, 8. Peter Lang.
- McNamara, G., O' Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irisheducationalstudies, 30(1), 63-82*. DOI: 10.1080/03323315.2011.535977
- Μιζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *Επιστήμες Αγωγής, 20(3), 50-75.*
- OECD (2013), *How's life? 2013: Measuring well-being*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264201392-en>.
- Office for Standards in Education (2019). *Teacher well-being at work in schools and further education providers*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/936253/Teacher_well-being_report_110719F.pdf
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τοιάκκίρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τοιάκκίρος (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σσ. 63-85). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πασιάς, Γ., Αποστολοπούλου, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 7, 25-35*. <https://erkyna.gr>

- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(2), 119-140.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-21). Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3), 373-393
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Sahin, S., & Kiliç, A. (2018). School self evaluation model suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 193-206. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11314a>
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 150-159.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.528556>
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*, international summit on the teaching profession. OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Skaalvik, E., & S. Skaalvik (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(30), 518-524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>.
- Smith, M. (2012). School self-evaluation: A Jamaican perspective. *Journal of Third World Studies*, 29(1), 137-153, DOI:10.2307/45194856
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1), 61-82.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Stewart, V. (2018). New challenges and opportunities facing the teaching profession in public education. In International Summit on the Teaching Profession. Report. *Asia Society*, Ανακτήθηκε από <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/2018-international-summit-on-the-teaching-profession-edu-istp.pdf>
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Τσιώλης, Γ. (2016). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (σε 5 βήματα)*. Κρήτη: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Van der Bij, T., Geijssel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49 42-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.04.001>

- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2012) The process and results of school self-evaluation through the eyes of experts: A Delphi study. In T. Bisschoff & C. Rhodes (Eds.), *International studies in educational administration. Commonwealth Council for Educational Administration and Management*, 40(1).
- Viac, C. & P. Fraser (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. DOI: 10.5897/ERR2013.1691

Παρελήφθη: 14.10.2022, Αναθεωρήθηκε: 17.12.2022, Εγκρίθηκε: 17.12.2022