

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σοφία Κολοσίδου, Δόμνα Κακανά

doi: [10.12681/dial.29463](https://doi.org/10.12681/dial.29463)

Copyright © 2022, Σοφία Κολοσίδου & Δόμνα Κακανά



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κολοσίδου Σ., & Κακανά Δ. (2022). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 147–173. <https://doi.org/10.12681/dial.29463> (Original work published 27 Αύγουστος 2022)

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σοφία Κολοσίδου, Δόμνα Κακανά

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αυξημένο ενδιαφέρον από ακαδημαϊκούς και πολιτικούς κύκλους για την αξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική, των σχολικών μονάδων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων διευθυντών/ριών δημοτικών εκπαίδευσης ως προς την ιδέα της αξιολόγησης και το πρόσφατο νομοσχέδιο για το σύστημα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 111/Α/2020). Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και ως ερευνητική τεχνική η υβριδική θεματική ανάλυση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως, ενώ όλα τα στελέχη τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης ως έννοιας, παρόλα αυτά άσκησαν κριτική στο πλαίσιό της, χαρακτηρίζοντας την άκαιρη και ανεφάρμοστη λόγω κορωνοϊού, γραφειοκρατική και δυσνόητη. Η πλειοψηφία υποστήριξε πως οι προτεινόμενοι δείκτες καλύπτουν τις ανάγκες της αυτοαξιολόγησης, ενώ υπήρξαν στελέχη που εστίασαν σε αστοχίες και παραλείψεις των δεικτών. Επίσης, τα μισά σχεδόν στελέχη ανέφεραν φόβους και ανησυχίες που συνδέονται με τον τρόπο υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Συμπεραίνουμε πως ένα αξιοσημείωτο ποσοστό στελεχών αντιμετωπίζει σκεπτικά ως και αρνητικά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Ενδεχομένως, η ενημέρωση και η επιμόρφωσή τους από τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς να ήταν σύντομη και να μην κατάφερε να καλύψει επαρκώς τις απορίες και τις ανησυχίες τους επί του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, στελέχη εκπαίδευσης, απόψεις, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

In recent decades, there has been an increased interest abroad and in Greece by academic and political circles for the evaluation of school units whether it is external as an inspection or concerns the school self-evaluation. The law passed on school self-evaluation in 2020 caused a lot of unrest to the principals and teachers. Many expressed either their opposition or their concerns about the implementation of the school self-evaluation. The purpose of this research is to highlight the views of primary school principals regarding the idea of evaluation and the recent law regarding the school self-evaluation (ΦΕΚ 111/ Α/2020). The sample of the qualitative research consisted of 12 principals of primary schools of Western Thessaloniki, 8 males and 4 females. The semi-structured interview was used as a research tool. The interviews took place from 13 February 2021 to 19 March of the same year. The hybrid thematic analysis was used as a research technique. Its advantages are located on the one hand in the utilization and connection of the data with the pre-existing theory with the "top-down"

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Σοφία Κολοσίδου, sofiakolosidou@hotmail.com, εκπαιδευτικός, ΜΔΕ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

processing and analysis and on the other hand with the freedom and flexibility that the researcher enjoys to highlight through his material topics that may not have in the past studied or occupied extensively the literature, moving "from bottom to top". The results showed that while all the principals were in favor of the evaluation as a concept, they nevertheless criticized it, characterizing it as untimely and inapplicable due to coronavirus, bureaucratic and difficult to understand. The majority argued that the proposed indicators meet the needs of school self-evaluation, while there were principals who focused on failures and omissions of indicators. Nearly half of the executives also mentioned fears and concerns related to the way the school self-evaluation is implemented. Data also emerged on their proposals for evaluating either in-school or out-of-school parameters. Half of the principals did not express any further proposal. The rest were mentioned various the need of "bottom-up" evaluation to senior executives and agencies. We conclude that a significant percentage of principals are skeptical or even negative about the implementation of self-assessment. They may not have been adequately informed or trained by the state. Perhaps any briefing was brief and failed to adequately address their questions and concerns on the subject.

Keywords: school self-evaluation, school principal, views, primary education

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι συνυφασμένη με τις επιταγές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής των χωρών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα αυξημένο ενδιαφέρον από ακαδημαϊκούς και πολιτικούς κύκλους για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχοντας αναδείξει ως πρωταρχικό μέλημά της τη διαμόρφωση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζει στη διαμόρφωση του λεγόμενου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης ("European Educational Area") ως το 2025 (European Commission, 2020, σ. 4). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη στρατηγική χρήση της χρηματοδότησης για την ψηφιοποίηση, την καινοτομία, τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών υποδομών, την προσβασιμότητα, τις ίσες ευκαιρίες, τις πολιτικές ένταξης και την υιοθέτηση βελτιωμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να πραγματοποιηθεί η επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της δια βίου μάθησης, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθούν ικανότητες στους μαθητεύμενους που θα είναι σημαντικές στο μέλλον μιας κλιματικά ουδέτερης και οικονομικά ισχυρής Ευρώπης (Council of the European Union, 2019). Ο μηχανισμός που αναδείχθηκε ως ο βασικός για την υποστήριξη της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων και την επίτευξη των στόχων τους ήταν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία, σύμφωνα με επιστημονικές ομάδες εργασίας για το σχολείο που συγκροτήθηκαν σε ευρωπαϊκό πλαίσιο σχετικά με την Εκπαίδευση και Κατάρτιση το 2020 (Educational and Training 2020 Working School Groups), πρέπει να είναι βασισμένη σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, ώστε να επιλεγθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη των σχολείων (European Commission, 2020, σ. 10). Η πρόταση αυτή δεν αποτελεί νεοτερισμό, καθώς εδώ και δεκαετίες η συλλογή δεδομένων αναδείχθηκε ως απαραίτητη διαδικασία για την ανάδειξη των αναγκών των σχολείων.

Ήδη από τη δεκαετία του '80 είχαν διατυπωθεί απόψεις για τη σημαντικότητα των δεικτών απόδοσης των σχολικών μονάδων (Reynolds et al., 1996). Οι δείκτες αυτοί προσεγγίζονταν με τη συλλογή λεπτομερειακών δεδομένων, ώστε η διενέργεια αξιολογικών κρίσεων στις σχολικές μονάδες να αποτυπώνει την πραγματικότητα και να οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Scheerens, 1990). Στην Αγγλία, το 1988 με τη Δράση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Education Reform Act, ERA), η οποία επηρέασε τις μεταρρυθμίσεις πολλών χωρών, προωθήθηκε η αυτονομία των σχολείων, η ελευθερία επιλογής σχολείων από τους γονείς και η δημοσιοποίηση συγκριτικών μετρήσεων της αποτελεσματικότητας του εκάστοτε σχολείου που είχε ως συνεπακόλουθο καταρχήν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων αλλά τελικά τη βελτίωσή τους (Sahlberg, 2016). Έτσι, καθιερώθηκε η ύπαρξη ενός κύκλου αξιολογικών διαδικασιών, με τις οποίες να ελέγχονται τα σχολικά επιτεύγματα και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσω δεδομένων και αναλύσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η πορεία προς τη βελτίωση μέσα από την εσωτερική αλλά και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Janssens & van Amelsvoort, 2008· Ofsted, 2019).

Η επιτακτική ανάγκη για εστίαση στην ποιότητα και βελτίωση των σχολείων, ώστε αυτά να καταστούν αποτελεσματικά, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη δύο τάσεων στον διεθνή χώρο. Η πρώτη είναι η μέριμνα για οικονομικές επενδύσεις στον χώρο της εκπαίδευσης που διαρκώς αυξάνεται και η δεύτερη είναι οι πιέσεις για λογοδοσία των σχολείων προς την κοινωνία (Kyriakides & Campbell, 2004). Οι οικονομικές επενδύσεις προκύπτουν λόγω των προαπαιτούμενων που θέτουν οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες των μελών κάθε κοινωνίας, με αποτέλεσμα να είναι αυξημένες οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ώστε αυτή να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανταγωνιστικές αγορές εργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016), αξιοποιώντας σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, πέρα από την ανάγκη για λογοδοσία των σχολείων σε κρατικούς φορείς αλλά και σε γονείς και μαθητές/ριες, στο επίκεντρο της αξιολόγησης τίθεται και η προσπάθεια αποκέντρωσης του οργανισμού, δίνοντάς του αυτονομία στην πορεία του προς τη βελτίωση (Καπαχτσή & Κακανά, 2011· OECD, 2013).

Ο Freire (όπ. αναφ. στο Gadotti, 2021, σ. 43) υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της επιλογής συγκεκριμένης μεθόδου τόσο στην πράξη της αξιολόγησης όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, τονίζοντας πως δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, καθώς προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες ηθικές αρχές, αξίες και πολιτικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις. Τη μέθοδο την ορίζει ως τον «δρόμο» που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και ο εκάστοτε σύλλογος διδασκόντων, για να φέρουν εις πέρας έναν σκοπό, «ο οποίος στην παραδοσιακή εκπαίδευση στοχεύει στο να παραμείνουν οι μαθητές απλοί μαθητευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί εισηγητές, το σχολείο ένα ίδρυμα μετάδοσης ιστορικά συσσωρευμένης γνώσης και η αξιολόγηση μια στρατηγική ελέγχου» (όπ. αναφ. στο Gadotti, 2021, σ. 43). Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2006, σ. 47), από το 1990 οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στράφηκαν προς ένα αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης που ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς γύρω από τις διαδικασίες αξιολόγησης, συνδέοντάς τες με τη βελτίωση του σχολείου, απορρίπτοντας έτσι το παραδοσιακά ελεγκτικό μοντέλο αξιολόγησης. Πρόσφατη αναφορά του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2018) παρουσίασε στοιχεία από τις χώρες μέλη του Οργανισμού που φανερώνουν την απομάκρυνση από την παραδοσιακή εκπαίδευση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων τους ως «οργανισμών που

μαθαίνουν», οι οποίες εφαρμόζουν αξιολογικές διαδικασίες για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την εξέλιξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Και ενώ στο εξωτερικό, σε αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες της Ευρώπης (Πατένταλη, 2015) αλλά και εκτός Ευρώπης (Karagiorgi, 2012), εδώ και δεκαετίες οι σχολικές μονάδες εφαρμόζουν αξιολογικές διαδικασίες, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και στην επιτακτική ανάγκη για επίτευξη των σχολικών στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων αλλά και οι επιστήμονες και εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα οι προσπάθειες να καθιερωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας δεν έχει προς το παρόν επιτευχθεί. Από το 1982 που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή στη χώρα μας μέχρι και σήμερα έχουν γίνει πολλές απόπειρες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης και έχουν συνταχθεί πολλά νομικά κείμενα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, δίχως αποτελέσματα, «κάτι που αποτελεί πρωτοτυπία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Ξωχέλλης, 2006, σ. 50). Η Ελλάδα μέχρι πρόσφατα ήταν η μοναδική χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δεν εφάρμοζε κάποια μορφή αξιολόγησης στις σχολικές της μονάδες (OECD, 2018). Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί πως το σχολικό έτος 2012-2013 είχε πραγματοποιηθεί η πρώτη πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και το επόμενο σχολικό έτος εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία, χωρίς όμως να υπάρξει συνέχεια στη δράση αυτή τα επόμενα χρόνια.

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνει «όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση» (Μαντάς et al., 2009, σ. 197). Η αξιολόγηση δε θα μπορούσε να είναι άλλο παρά η αποτίμηση που βασίζεται τόσο σε επιστημονική τεχνογνωσία όσο και σε μεθοδολογία, κατά την οποία θα λαμβάνονται υπόψη και οι προϋποθέσεις αλλά και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2006, σ. 43). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα «αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου» (Καραγιάννη, 2018, σ. 374) που στόχο έχει την ανάδειξη των δυνατών σημείων και όσων χρήζουν βελτίωσης. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική, εξωτερική ή ένας συνδυασμός τους (MacBeath, 2005), όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε τις μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θα εκκινήσουμε με την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί και ζητούμενο στο παρόν άρθρο. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από τα ίδια τα μέλη που δραστηριοποιούνται άμεσα στον οργανισμό ή επηρεάζονται άμεσα από τις δράσεις του, τα οποία μπορεί να είναι η διευθύντρια ή ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/ριες ή ακόμα και οι γονείς (Eurydice, 2004). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συνεργατική και αναστοχαστική διαδικασία που προϋποθέτει τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των μελών του οργανισμού. Τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν βάσει του Υπουργείου Παιδείας της

Ιρλανδίας είναι: α) η βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, β) η διαρκής εξέλιξη των μελών του οργανισμού, γ) η συνεργασία και η συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, δ) η ευκαιρία να δημοσιοποιηθούν στην κοινότητα οι επιτυχίες και οι προσπάθειες για βελτίωση βάσει δεδομένων και ε) ο εμπλουτισμός της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών (Department of Education and Skills, 2012).

Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μίας επιτυχημένης αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας είναι να ισχύουν συγκεκριμένες συνθήκες. Οι Looney και Kudelova (2020, σσ. 10-21) αναφέρουν πως θα πρέπει α) να οριστεί ένα μακροπρόθεσμο όραμα σε εθνικό επίπεδο σχετικά με τη μάθηση και το ευ ζην των μαθητών, β) να υπάρχει συνοχή και εθνική γραμμή σχετικά με τις αξιοποιήσιμες διαδικασίες αξιολόγησης είτε αυτές αφορούν στη συγκέντρωση ποιοτικών είτε ποσοτικών δεδομένων, γ) να συνειδητοποιήσουν τα μέλη την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και να τους καλλιεργηθούν κίνητρα συμμετοχής, δ) να υπάρχει διαρκής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στους «οργανισμούς που μαθαίνουν» και να δημιουργούν ένα δίκτυο σχολείων, ε) να υπάρξει δέσμευση και αφοσίωση στον σκοπό της αυτοαξιολόγησης και από τα μέλη των σχολείων αλλά και από όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική, για να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης, στ) να παρέχονται εργαλεία, οδηγοί και θεωρητικές κατευθύνσεις ως καθοδήγηση, και τέλος ζ) να παρέχονται πόροι, χρηματικοί, υλικοί και ανθρώπινοι.

Δεν υπάρχει, όμως, μία μόνο μορφή αξιολόγησης που θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλες τις παραπάνω συνθήκες για την εξασφάλιση της επιτυχίας της. Μία από αυτές τις μορφές είναι η εσωτερική αξιολόγηση που ακολουθεί την ιεραρχία κατά την οποία υπάρχει κρίση των προϊσταμένων της σχολικής μονάδας προς τους υφισταμένους ή το αντίστροφο. Άλλη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση, όπως αναδεικνύει και η σημασία του ίδιου του όρου, αφορά στην αξιολόγηση ενεργειών και αποτελεσμάτων από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό του οργανισμού που πήρε μέρος ενεργά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής και διοικητικής διαδικασίας (Swaffield & MacBeath, 2005). Πολλές φορές η αυτοαξιολόγηση είναι «συνδεδεμένη σε ένα βαθμό με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σολομών, 1999, σ. 9). Με την αποκέντρωση και την αξιολόγηση προάγεται ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, καθώς «ακούγονται φωνές ομάδων σχεδόν αποκλεισμένων σε διαδικασίες της σχολικής ζωής» (Καπαχτοή & Κακανά, 2011, σ. 163).

Ως θετικό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ο χρόνος που εξοικονομείται και η γνώση και εμπειρία που κατέχουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται, ώστε να εστιάζουν ακριβώς στα ζητήματα που προβληματίζουν και να δρουν στοχευμένα και εύστοχα στην επίλυσή τους. Επίσης, με την εσωτερική αξιολόγηση προωθείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη κουλτούρας αναστοχασμού που οδηγεί σε μία «μεταλλασσόμενη» σχολική μονάδα (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016, σ. 126). Η Καραγιάννη (2018) επισημαίνει πως «η γνώση που προκύπτει στο τέλος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αφορά στις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και καθορίζει τις αναγκαίες επεμβάσεις» (σ. 374). Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια τάση συγκάλυψης των προβλημάτων για την αποποίηση ευθυνών, καθώς οι μοναδικοί που έχουν πρόσβαση σε δεδομένα είναι τα ίδια τα μέλη του οργανισμού (Charpman & Sammons, 2013).

Πέρα από την εσωτερική αξιολόγηση, δύναται να πραγματοποιηθεί και η εξωτερική, την οποία αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν άτομα που δε δραστηριοποιούνται άμεσα στον οργανισμό, αλλά αποτελούν προσωπικό της τοπικής, περιφερειακής ή κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης του επίσημου φορέα εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας (Eurgydice, 2004). Μπορούν να εντοπιστούν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης. Ως πλεονέκτημα θεωρείται ο αντικειμενικός κριτής, ο οποίος, ως εξωτερικός «κριτικός φίλος» που δεν έχει αναπτύξει σχέσεις με τα μέλη ούτε έχει προσωπική ανάμειξη στα ζητήματα που απασχολούν την εκάστοτε σχολική μονάδα, μπορεί να συμμετέχει στις φάσεις της αξιολόγησης με αμερόληπτες κρίσεις (MacBeath, 2006). Παρ' όλα αυτά, η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια χρονοβόρα διαδικασία με επιπλέον κόστος. Υποστηρίζεται πως υπάρχει κίνδυνος τα μέλη των σχολείων να αισθάνονται μεγάλη πίεση, με αποτέλεσμα να αποκρύπτουν ή να παραποιούν δεδομένα εξαιτίας του φόβου των συνεπειών που θα μπορούσε να επιφέρει μία εξωτερική κριτική, αρνητικά διακείμενη προς την αποτελεσματικότητα του σχολείου, και να εστιάζουν σε γραφειοκρατικές διαδικασίες έναντι των δημιουργικών και καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών (Jones et al., 2017).

Έχουν προταθεί τρία μοντέλα που συνδυάζουν την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση. Οι Charman και Sammons (2013), όπως και οι Swaffield και MacBeath (2005), τα παρουσιάζουν ως εξής: α) το παράλληλο, στο οποίο πραγματοποιούνται ταυτόχρονα και η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση, με τα δικά της κριτήρια και διεργασίες η κάθε μία, β) το διαδοχικό, βάσει του οποίου η εξωτερική αξιολόγηση έπεται της εσωτερικής, την οποία αξιοποιεί κατά την επιθεώρηση και γ) το συνεργατικό, όπου οι εξωτερικοί αξιολογητές συνεργάζονται με τα μέλη του σχολικού οργανισμού για την από κοινού ανάπτυξη προσέγγισης για αξιολόγηση (Charman & Sammons, 2013, σ. 17- Swaffield & MacBeath, 2005, σ. 240).

Κάθε χώρα επιλέγει το μοντέλο αξιολόγησης που εξυπηρετεί πιο αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται δύο αξιολογικά συστήματα, της Αγγλίας και της Ελλάδας.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Αγγλία

Επιλέχθηκε να γίνει αναφορά στην περίπτωση της Αγγλίας, καθώς παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες στη φιλοσοφία και στις κατευθύνσεις που έχει λάβει το σύστημα αξιολόγησης που νομοθετήθηκε στην Ελλάδα από τον Ιανουάριο του 2021 (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021), όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια. Η Αγγλία μετρά πολλές δεκαετίες εφαρμογής αξιολογικών διαδικασιών στα σχολεία, είτε εσωτερικής είτε εξωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Leung (2005, όπ. αναφ. στο Karagiorgi, 2012, σ. 200), «η παγκόσμια τάση προς την αυτοαξιολόγηση των σχολείων ξεκίνησε στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970». Η Αγγλία έχει παρουσιάσει μεγάλη εξέλιξη στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς έχει συνδυάσει δύο παραδόσεις. Η πρώτη χρονικά είναι η σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία εστιάζει στο σχολείο ως οργανισμό που μελετάται μία συγκεκριμένη στιγμή στον χρόνο και στα μαθητικά επιτεύγματα ως αποτελέσματα της διδασκαλίας βάσει δεδομένων και ποσοτικών μετρήσεων, ενώ η μεταγενέστερη παράδοση είναι αυτή της σχολικής βελτίωσης και επικεντρώνεται στα άτομα και στις σχολικές διαδικασίες που βασίζονται σε εμπειρικές, περιγραφικές αξιολογήσεις και ποιοτικές μετρήσεις, εκλαμβάνοντας το σχολείο ως οργανισμό που μεταβάλλεται

(Reynolds et al., 1996). Μέχρι το 1990 υπήρξε ελάχιστη σχέση μεταξύ τους. Στις αρχές της δεκαετίας του '90, ξεκίνησε μια συνεργασία μεταξύ των υποστηρικτών των δύο παραδόσεων, η οποία χαρακτηρίστηκε από τον Wrigley (2011, σ. 62) ως ένας «γάμος συμφέροντος». Η συνεργασία αυτή άσκησε πολύ μεγάλη επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς, αλλά πολύ περισσότερο στην Αγγλία (Wrigley, 2011, σ. 63).

Στην Αγγλία, ο αυτόνομος κυβερνητικός φορέας που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση είναι ο Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (Charman & Sammons, 2013, σ. 19). Τα σχολεία της Αγγλίας βασίζονται σε αυστηρό σύστημα αυτοαξιολόγησης, συνεργασίας και προγραμματισμού για βελτίωση, η εφαρμογή των οποίων στηρίζεται σε έναν ετήσιο κύκλο διαδικασιών (Ozga, 2009). Ο κύκλος αυτός ως πρόταση του Ofsted περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται και εξωτερική αξιολόγηση τρεις φορές τον χρόνο με διάρκεια δύο ημερών, για την οποία ειδοποιείται το σχολείο δύο με πέντε μέρες πριν την επίσκεψη των επιθεωρητών (Charman & Sammons, 2013, σ. 19). Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται σε διαδικασίες που στόχο έχουν να αναδείξουν ζητήματα σχετικά με τη μάθηση, τα επιτεύγματα και τη βελτίωση μέσω της αξιοποίησης δεδομένων και την εμπλοκή των προϊσταμένων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων (MacBeath, 2006).

Κατά την εξωτερική αξιολόγηση τα σχολεία λαμβάνουν βαθμολογία που μπορεί να αντιστοιχεί σε 1 (Εξαιρετικό), 2 (Καλό), 3 (Προς βελτίωση) ή 4 (Ανεπαρκές). Οι επιθεωρητές του Ofsted μπορούν να επισκεφθούν ένα σχολείο, ώστε να ελέγξουν αν εφαρμόστηκαν οι οδηγίες προς βελτίωση ή αν διατηρήθηκε το εξαιρετικό του επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση τα αποτελέσματα αναρτώνται στο διαδίκτυο ως εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων στην επίσημη ιστοσελίδα¹ του φορέα Ofsted και είναι ελεύθερα προσβάσιμα από το κοινό. Η εκάστοτε έκθεση² της εξωτερικής αξιολόγησης επικεντρώνεται στις παρακάτω θεματικές, οι οποίες βαθμολογούνται από το 1 ως το 4. Οι θεματικές είναι η συνολική αποτελεσματικότητα, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και διοίκησης, η ποιότητα διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, η προσωπική ανάπτυξη, η συμπεριφορά και ευημερία, τα επιτεύγματα των παιδιών και τα αναλυτικά προγράμματα. Επίσης, γίνεται αναφορά στην προηγούμενη βαθμολογία που είχε λάβει το σχολείο, παρουσιάζεται μια περίληψη αποτελεσμάτων προς ενημέρωση γονέων και μαθητών και αναφέρονται τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Στο τέλος της έκθεσης παρουσιάζονται τα στοιχεία του σχολείου, πληροφορίες για την αξιολογική διαδικασία και τα ονόματα των επιθεωρητών.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν και ορισμένα μελανά σημεία του αξιολογικού συστήματος τόσο της Αγγλίας όσο και των υπόλοιπων τριών χωρών του Ηνωμένου Βασιλείου, καθώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί λόγω της πίεσης των διαδικασιών και του φόβου μίας αρνητικής αξιολογικής κρίσης καταφεύγουν σε πρακτικές που μπορούν να τους εξασφαλίσουν υψηλή βαθμολογία (Munoz-Chereau & Ehren, 2021). Πιο συγκεκριμένα, α) παρουσιάζεται αυξημένη ετοιμότητα ως προς την επιθεώρηση με τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάζονται πυρετωδώς να καλύψουν όλες τις απαιτούμενες πτυχές σε σημείο που να ενημερώνονται ακόμα και οι μαθητές για τις

¹Η ιστοσελίδα του φορέα με τις αναρτήσεις εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης σχολείων: <https://reports.ofsted.gov.uk>

²Δείγμα έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης: <https://files.ofsted.gov.uk/v1/file/50095340>

διαδικασίες που θα ακολουθηθούν και τη σοβαρότητα της επικείμενης επίσκεψης των επιθεωρητών, β) πραγματοποιείται αυστηρή και ευλαβική τήρηση του πλαισίου της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να δίνεται βαρύτητα μόνο σε ό,τι αξιολογείται και μόνο στον βαθμό που ζητείται και να εγκαταλείπονται καινοτόμες δράσεις και τέλος γ) εκλαμβάνεται η αξιολογική διαδικασία ως ένα «συμβόλαιο» που εξυπηρετεί μικροπολιτικές του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς να είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές τους αλλά και τις απαντήσεις που δίνουν στους αξιολογητές με γνώμονα τι θα ήταν αρεστό στους τελευταίους, ώστε να αποσπάσουν υψηλή βαθμολογία (Munoz-Chereau & Ehren, 2021, σσ. 19-20). Σε αντίθετη περίπτωση, το σχολείο θα κριθεί και οικονομικά, καθώς θα συσχετιστούν η αποτελεσματικότητα και τα έξοδά του (“value for money”) και θα βρεθεί να εφαρμόζει ειδικά μέτρα για δύο χρόνια, ώστε να επέλθει η βελτίωσή του (Steele, 2000).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα δεδομένα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι πολύ διαφορετικά συγκριτικά με τα όσα ίσχυαν και ισχύουν στην Αγγλία. Με τον Ν.1304/1982 καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, του οποίου έργο ήταν «η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης» (ΦΕΚ Α 144/07.12.1982, σ. 1227). Ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια αρκετά νομικά κείμενα που αναφέρονταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, στοχεύοντας στη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Υ.Α. Δ2/1938, Ν. 2986/2002), τα οποία παρέμειναν ανενεργά στην πράξη, καθώς καμία αξιολογική διαδικασία δεν πραγματοποιήθηκε τελικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το 2010 δημοσιεύτηκε ο Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ο οποίος περιείχε το Άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών», και η Εγκύκλιος Γ1/37100 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Με τα συγκεκριμένα κείμενα προετοιμάστηκε η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες που επιλέχτηκαν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το ΙΕΠ (2012) δημοσιοποίησε σε συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων πως στο έργο της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες και 6000 περίπου εκπαιδευτικοί των τριών βαθμίδων από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Προέκυψε πως η πλειονότητα των σχολείων όλων των βαθμίδων αποτίμησε θετικά τους δείκτες που σχετίζονταν με «την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, το κλίμα και τις σχέσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα», ενώ αρνητικά αποτίμησε δείκτες που αποτελούν κρατική ευθύνη, όπως «τα μέσα και τους πόρους του σχολείου» και «την υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών» (ΙΕΠ, 2012, χ. σ.).

Το 2013 με το Προεδρικό διάταγμα 152/5 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας» και την Εγκύκλιο Γ1/190089 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» τέθηκε σε ισχύ η εφαρμογή, αλλά για ένα μόνο

σχολικό έτος, χωρίς τελικά όμως να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας των σχολικών μονάδων. Τα επόμενα χρόνια έμεινε ανενεργός ο θεσμός της αξιολόγησης μέχρι το 2020, όπου με τον Ν. 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» έγινε αναφορά στην έναρξη της αξιολόγησης εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία (Άρθρα 20 και 21). Ως αποτέλεσμα προέκυψε η ανάρτηση στις ιστοσελίδες των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων των πρώτων εκθέσεων εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων για το διδακτικό έτος 2020-2021, στις οποίες καταγράφηκαν η ταυτότητα της σχολικής μονάδας και η συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου ως προς την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στα θετικά σημεία και στα σημεία προς βελτίωση³.

Το 2021 με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021⁴) δημοσιοποιήθηκε η επανέναρξη των διαδικασιών της αξιολόγησης στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2020-2021, δηλώνοντας ως σκοπό της «τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (σ. 1255). Στην Ελλάδα ο επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που μαζί με την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) έχουν την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, σ. 1261).

Το σύστημα της εσωτερικής αξιολόγησης που προτάθηκε ακολουθεί έναν ετήσιο κύκλο διαδικασιών, ο οποίος περιλαμβάνει τρία υποχρεωτικά στάδια, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αυτοαξιολόγηση, ενώ στο τέλος του σχολικού έτους βάσει αυτών προκύπτει μία Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης από τον διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, σ. 1260). Ζητούμενο ήταν να πραγματοποιείται και εξωτερική αξιολόγηση στο τέλος του έτους, η οποία να διεξάγεται σε δύο φάσεις. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) μέχρι τις 10 Ιουλίου συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης, αρχικά για το κάθε σχολείο χωριστά και εντός των επόμενων 10 ημερών συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης του, ενώ στη συνέχεια το ΠΕ.ΚΕ.Σ., έχοντας συγκεντρώσει όλες τις Εκθέσεις, Εσωτερικές και Εξωτερικές, συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021). Στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης του ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 παρουσιάστηκαν τρεις σχολικές λειτουργίες, η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, η διοικητική λειτουργία και ο δείκτης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες αξιολογούνται βάσει τετράβαθμης κλίμακας, ίδια βαθμολογική κλίμακα με της Αγγλίας. Οι λειτουργίες αυτές χωρίστηκαν σε θεματικούς άξονες και αυτοί με τη σειρά τους σε δείκτες, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

³ Δείγματα εκθέσεων: [Ζάννειο Πρότυπο Λύκειο Πειραιά](#) και [4^ο Πειραματικό Δ.Σ. Κέρκυρας](#)

⁴ Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ίσχυε το ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, ενώ στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς 2021-2022, αποσύρθηκε για να πάρει τη θέση του το ΦΕΚ 4189/10-9-2021 που παρουσιάζει αλλαγές στους άξονες, καθώς από 14 μειώνονται σε 9 με κάποιους δείκτες να καταργούνται και άλλους να συγχωνεύονται σε άξονες που διατηρούνται.

Αποτέλεσμα των νέων αυτών διατάξεων ήταν να προκληθεί έντονη δυσαρέσκεια στον εκπαιδευτικό κλάδο. Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (εφεξής ΟΛΜΕ) κατέθεσε εξώδικο προς το Υπουργείο Παιδείας στις 08/02/2021, με το οποίο προκήρυξε απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αξιολόγησης/ αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΟΛΜΕ, 2021), ακολουθώντας τις αποφάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (εφεξής ΔΟΕ), η οποία είχε προκηρύξει νωρίτερα στη 01/02/2021 αντίστοιχη απεργία-αποχή (ΔΟΕ, 2021), τακτική την οποία είχε εφαρμόσει η ΔΟΕ από το σχολικό έτος 2013-2014 (Διδασκαλικό Βήμα, 2013). Οι αναταραχές παρουσιάστηκαν και εντός των σχολείων, καθώς δημιουργήθηκαν εντάσεις στους Συλλόγους Διδασκόντων μεταξύ όσων ήταν υπέρ και των όσων ήταν κατά των απεργιακών κινητοποιήσεων. Σε αυτό το ήδη αρνητικό κλίμα θα πρέπει να προστεθεί και το ζήτημα του Covid-19, του γενικού lockdown και της υιοθέτησης της τηλεεκπαίδευσης και της τηλεργασίας με όλα τα επακόλουθα προβλήματα, τα οποία δημιούργησαν ακόμα πιο δύσκολες συνθήκες λειτουργίας και συνεργασίας στα σχολεία. Το κλείσιμο των σχολείων για την αποφυγή μετάδοσης του ιού αποτέλεσε πρακτική πολλών χωρών (Viner, 2020, σ. 397). Στην Ελλάδα τα σχολεία παρέμειναν κατά διαστήματα κλειστά, με αποτέλεσμα από την αρχή της πανδημίας μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2021 να χαθούν κατά μέσο όρο 37 εργάσιμες εβδομάδες (Patrinou et al., (2021), ενώ πρέπει να σημειωθεί πως τα μέτρα αυτά διαφοροποιήθηκαν ανά περιοχή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ανάλογα με την έξαρση των κρουσμάτων. Όπως, προκύπτει, λοιπόν, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 οι συνθήκες που επικρατούσαν στα σχολεία ήταν αρκετά απαιτητικές, με αποτέλεσμα και το διδακτικό προσωπικό και οι διευθυντές/ριες να κληθούν να επιτελέσουν ένα δύσκολο έργο.

Σε αυτό το κλίμα, ήρθε να προστεθεί πιεστικά και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τις απόψεις στον εκπαιδευτικό χώρο να δίστανται περί του θέματος. Η έκταση των αντιδράσεων καθιστά αναγκαία την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων αυτών για την καλύτερη κατανόησή τους. Η επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας που ακολουθεί επιχειρεί να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αναφοράς και σύγκρισης με τα παρόντα ελληνικά δεδομένα.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ριών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει απασχολήσει τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία. Οι Wong και Li (2010) για να μελετήσουν το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόστηκε το 2000 στο Χονγκ Κονγκ διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα βασισμένη σε συνεντεύξεις 3 διευθυντών και 3 εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων συνδυαστικά με τις Εκθέσεις Αξιολόγησής τους, Εξωτερικές και Εσωτερικές. Προέκυψε πως η εξωτερική αξιολόγηση έγινε αντιληπτή ως παραγωγική διαδικασία που συνεπικουρεί στην αυτοαξιολόγηση και τελικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όμως υπήρχε και η αρνητική της πλευρά, καθώς υποστηρίχτηκε από τους συνεντευξιζόμενους πως τους προκαλούσε αβεβαιότητα, καθώς δεν ήταν σαφές το πλαίσιο εφαρμογής της ούτε από τα ανώτερα στελέχη ούτε από τα μέλη του σχολείου. Ανέδειξε προβλήματα που απορρέουν από την έλλειψη μόνιμου προσωπικού και προκάλεσε ψυχολογική πίεση και αυξημένο φόρτο εργασίας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον διευθυντή.

Οι Vanhoof, Van Petegem και De Maeyer (2009) μετά από έρευνά τους σε 2716 διευθυντές/ριες και 96 εκπαιδευτικούς στη φλαμανδική περιοχή του Βελγίου υποστήριξαν πως αν και οι συμμετέχοντες ήταν θετικά διακείμενοι, οι διευθυντές/ριες περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, ως προς την αξιολόγηση ως ιδέα και την επικροτούσαν, τέθηκαν ενάντια στη διαδικασία που τους επιβλήθηκε να ακολουθήσουν. Μεταγενέστερη έρευνα στην ίδια γεωγραφική περιοχή (Penninckx et al., 2014) ανέδειξε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 15 μέλη από 5 σχολεία πως η εξωτερική αξιολόγηση κινητοποιεί αφενός τον προβληματισμό στις σχολικές μονάδες και αφετέρου τη διάθεση για βελτίωση πριν την υλοποίηση της επιθεώρησης, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο μετά την επιθεώρηση. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά σε 5 δημοτικά σχολεία που έλαβαν θετική βαθμολογία, τα οποία 4 μήνες αργότερα δεν ανέλαβαν καμία συγκεκριμένη ενέργεια για βελτίωση, σε αντίθεση με όσα βαθμολογήθηκαν αρνητικά.

Στην Ελλάδα οι Καπαχτσή και Κακανά (2011) σε μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγαν σε 2 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας αξιοποίησαν ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονταν σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, ημι-δομημένες συνεντεύξεις των στελεχών και φωτογραφικό υλικό. Αυτό που προέκυψε από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης ήταν οι τρεις κατευθύνσεις στις οποίες έπρεπε να στραφούν οι ενέργειες προς βελτίωση και αυτές ήταν: η αισθητική του χώρου, οι υλικοτεχνικές υποδομές και τα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Η Καραγιάννη (2018) διερεύνησε τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου που προέκυψαν σε ένα 10/θέσιο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και τα κατηγοριοποίησε σε θετικά και αρνητικά. Ως θετικά θεωρήθηκαν τα αποτελέσματα που οδήγησαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, τη θέσπιση κανόνων, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την αύξηση των καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ ως αρνητικά παρουσιάστηκαν η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου, το μη σταθερό προσωπικό και η αδυναμία υλοποίησης δεικτών, όπως των οικολογικών πόρων (Καραγιάννη, 2018, σ. 378).

Ο Γκανάκας (2006) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα με ερευνητικό δείγμα 184 διευθυντές/ριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, έχοντας ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι διευθυντές/ριες επιθυμούσαν την έναρξη της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της θέματα πόρων, υποδομών, πάσης φύσεως σχολικών διαδικασιών, διδασκαλίας, μάθησης και διοίκησης, και επιτευγμάτων των μαθητών σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Ως σημαντική προϋπόθεση αναφέρεται η αξιοκρατική επιλογή διευθυντών/ριών σε θέση ευθύνης και η περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Βασική αναδείχθηκε η «υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση καθηκόντων» των εκπαιδευτικών, «η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία» και «η ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και τους συναδέλφους», ενώ η επίδοση των μαθητών δε θεωρήθηκε πως θα πρέπει να είναι κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Γκανάκας, 2006, σ. 177).

Έρευνα της Πατένταλη (2015) είχε στόχο την ανάδειξη των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ριών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 359 άτομα από 8 διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας (Δράμας, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Αττικής, Σερρών, Κυκλάδων,

Δωδεκανήσου, Χαλκιδικής και Αιτωλοακαρνανία). Προέκυψε πως η πλειοψηφία τάσσεται υπέρ της εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας, καθώς μόνο το 21,2% δεν τη θεωρεί απαραίτητη. Ο Πίος (2013) μέσω ποσοτικής έρευνας σε 195 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων στην περιοχή της Μαγνησίας διερεύνησε τις απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη σύνδεσή της με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί, αν και διαφαίνεται η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, επιθυμούν την εφαρμογή της ΑΕΕ. Αναδείχθηκε αφενός πως κατανοούν τις παραμέτρους που αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου πως συνδέουν την αξιολόγηση με την επιμόρφωση και την αναγκαιότητα πραγματοποίησης περαιτέρω επιμορφωτικών δράσεων, ώστε να επέλθει η βελτίωση μέσω της ΑΣΜ. Διακρίνονται και προβληματισμοί, όπως η καταλληλότητα των αρμόδιων στελεχών που θα κληθούν να αποτελέσουν τους εξωτερικούς αξιολογητές.

Η σημασία της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναδείχθηκε από το θεωρητικό πλαίσιο και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βοηθά στην πορεία προς τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Janssens & van Amelsvoort, 2008· Ofsted, 2019), καθώς αναδεικνύει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του οργανισμού (Καπαχτή & Κακανά, 2011). Παρ' όλα αυτά, κατά καιρούς έχουν προκύψει πολλές συγκρούσεις, διαμαρτυρίες και αντίθετες απόψεις σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης (Γκανάκας, 2006· Πατένταλη, 2015· Πίος, 2013), οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα ο θεσμός να μην μπορεί να καθιερωθεί τα προηγούμενα χρόνια. Κατά το έτος 2021 όμως, η επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης και η έκταση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2021· ΟΛΜΕ, 2021) ανέδειξε επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των απόψεων και των προβληματισμών των εκπαιδευτικών και των στελεχών των σχολικών μονάδων. Βάσει των σύγχρονων εξελίξεων, τη δεδομένη χρονική στιγμή αποτελεί ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, το οποίο κρίνεται αναγκαίο να αναδειχθεί και να παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, ώστε να συμβάλει στον προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων των διευθυντών/ριών των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς την ιδέα της αξιολόγησης και το πρόσφατο νομοσχέδιο για το σύστημα της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 111/Α/2020).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Τι πιστεύουν οι διευθυντές/ριες σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
2. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με το σύστημα και τους δείκτες της αξιολόγησης;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 διευθυντές/ριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 8 άντρες και 4 γυναίκες, που διευθύνουν πολυθέσιες σχολικές μονάδες σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η τεχνική που

επιλέχθηκε για την επιλογή δείγματος ήταν η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling), η οποία «μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα, με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος», ενώ στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής «είναι η αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση» των συμπερασμάτων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 83).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία των ποιοτικών ερευνών. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην ερμηνεία των νοημάτων και ενδείκνυται για ανάλυση εις βάθος θεματικών περιοχών που δεν έχουν εξαντληθεί ερευνητικά, με αποτέλεσμα να προκύπτει ενδελεχής διερεύνηση (Smith et al., 2011). Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε στην ευελιξία που προσφέρει στον συνεντευκτή κατά τη διατύπωση ερωτήσεων, λόγω της εύκολης τροποποίησης της σειράς αλλά και του περιεχομένου των ερωτήσεων, δίνοντας τη δυνατότητα να εξατομικευτούν με βάση τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Μάγος, 2005, σ. 8).

Ερευνητική διαδικασία

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων διήρκεσε από τις 13 Φεβρουαρίου 2021 ως τις 19 Μαρτίου του ίδιου έτους. Πραγματοποιήθηκε μία δοκιμαστική συνέντευξη με μία διευθύντρια μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων (Webex), η οποία είχε ως στόχο την εξακρίβωση της ευστοχίας των ερωτήσεων και τον υπολογισμό του χρόνου που διαρκεί η συνέντευξη, τα δεδομένα της οποίας δε συμπεριλήφθηκαν στο υλικό προς ανάλυση. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης στον χώρο του σχολείου, τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19, είτε διαδικτυακά μέσω εφαρμογής τηλεδιασκέψεων (Webex), είτε τηλεφωνικά, ανάλογα με την εκάστοτε επιθυμία των διευθυντών. Ζητήθηκε από τα υποκείμενα η άδεια για να ηχογραφηθεί η συνέντευξη και δόθηκε έμφαση στην τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας.

Στην παρούσα έρευνα διασφαλίστηκε η τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας. Τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν, πριν τη συμμετοχή τους σε αυτήν, σχετικά με τη διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων, τη διατήρηση των στοιχείων τους, μετά το τέλος της έρευνας, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας για συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Μετά από την ενημέρωσή τους, κλήθηκαν να αποφασίσουν αβίαστα αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν και προχώρησαν σε συνειδητή συγκατάθεση. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν για το δικαίωμα άρνησης ή διακοπής της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιλέξουν. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των υποκειμένων του ερευνητικού δείγματος κατά την καταγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς δόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ένας κωδικός αριθμός.

Ερευνητική τεχνική οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνητική τεχνική που επιλέχθηκε είναι η υβριδική θεματική ανάλυση, η οποία προτάθηκε και αξιοποιήθηκε σε έρευνα των Fereday και Muir-Cochrane (2006). Η θεματική ανάλυση στην ουσία αποτελεί την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, η οποία βασίζεται σε ρητούς και σαφείς κωδικούς που εν τέλει ομαδοποιούνται και σε ανώτερο επίπεδο οδηγούν σε συγκεκριμένες θεματικές (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση είναι μια διαδικασία δυναμική, η οποία απαιτεί από τον ερευνητή να αναπτύξει μια διαλογική σχέση με το υπό επεξεργασία υλικό του, γιατί δε στηρίζεται σε a priori κατηγοριοποίηση. Ο Boyatzis (1998, σ. 29) επισημαίνει όμως πως η επαγωγική ανάδειξη των κωδικών από τα δεδομένα της ίδιας της έρευνας απελευθερώνει τον ερευνητή από καθορισμένα στεγανά και του δίνει την ελευθερία να αλληλεπιδράσει με το υλικό του. Βασισμένοι στις προτάσεις του Boyatzis, οι Fereday και Muir-Cochrane (2006) συνδυάζουν την επαγωγική προσέγγισή του με την παραγωγική των Crabtree και Miller (1999), οι οποίοι προτείνουν τη χρήση a priori κωδικών που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Αυτήν την εκδοχή της θεματικής ανάλυσης την ονομάζουν υβριδική. Τα πλεονεκτήματά της εντοπίζονται αφενός στην αξιοποίηση και σύνδεση των δεδομένων με την προϋπάρχουσα θεωρία με την «από πάνω προς τα κάτω» επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων και αφετέρου με την ελευθερία και ευελιξία που απολαμβάνει ο ερευνητής να αναδείξει μέσα από το υλικό του θεματικές που ενδεχομένως να μην έχουν στο παρελθόν μελετηθεί ή απασχολήσει εκτενώς τη βιβλιογραφία, κινούμενος «από κάτω προς τα πάνω». Με τον τρόπο αυτόν λοιπόν, πραγματοποιήθηκε η οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες. Κάθε πίνακας περιέχει τις απαντήσεις των στελεχών, τους συμμετέχοντες που υποστήριξαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις και την αριθμητική κλασματική καταγραφή για το σύνολο των στελεχών που εξέφρασε τις απόψεις αυτές.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των στελεχών σχετικά με την ιδέα της αξιολόγησης και το σύστημα αξιολόγησης που προτάθηκε βάσει νόμου (ΦΕΚ 111/Α/2020) για το σχολικό έτος 2020-2021.

Πίνακας 1

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με την αξιολόγηση ως ιδέα και το προτεινόμενο σύστημα της ΑΣΜ

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Η αξιολόγηση ως ιδέα	Υπέρ	Όλοι	12/12
Κριτική σχετικά με το σύστημα της ΑΣΜ	Άκαιρο και ανεφάρμοστο λόγω κορωνοϊού	Όλοι εκτός από Δ5 και Δ7	10/12
	Γραφειοκρατικό	Δ6, Δ9, Δ11	3/12
	Δύσκολη και δυσνόητη διαδικασία	Δ2, Δ3, Δ5	3/12
	Απαραίτητη για συμμόρφωση εκπ/κών	Δ3, Δ6, Δ8	3/12
	Εύκολη διαδικασία	Δ8	1/12
	Πρωθεί αναστοχασμό/βελτίωση	Δ7	1/12

Όλα τα στελέχη υποστήριξαν πως τίθενται υπέρ της ιδέας της αξιολόγησης γενικότερα, καθώς θεωρούν ότι είναι αναγκαία στις σχολικές μονάδες, παρ' όλα αυτά άσκησαν έντονη κριτική στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης. Τα περισσότερα στελέχη το χαρακτήρισαν άκαιρο και ανεφάρμοστο λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν στις σχολικές μονάδες λόγω κορωνοϊού και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Χαρακτηρίστηκε επίσης γραφειοκρατικό, δυσνόητο και δύσκολο στην εφαρμογή του, καθώς δεν ήταν σαφές τι έπρεπε να κάνουν για την ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας.

Εντάξει, τώρα είναι και λίγο δύσκολα τα πράγματα και με τον κορωνοϊό. Δηλαδή τι να αξιολογήσουμε αφού είμαστε στα σπίτια μας. (Δ4)

Είμαι υπέρ της αξιολόγησης, αλλά όχι με τη γραφειοκρατική λογική που το πλασάρουν. (Δ6)

Καταρχήν εγώ, όπως είπα, είμαι υπέρμαχος της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας... Όχι σύμφωνα βέβαια με το πλαίσιο που θέτει το συγκεκριμένο ΦΕΚ. Θεωρώ όμως ότι ήταν άκαιρο χρονικά εν μέσω πανδημίας να 'ρθει αυτό. (Δ10)

Υπήρξαν και απόψεις τριών στελεχών που θεώρησαν την αυτοαξιολόγηση απαραίτητη, γιατί έτσι θα συμμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι αδιάφοροι ή αυτοί που έχουν την τάση να μην είναι τυπικοί στα καθήκοντα τους.

Με αυτόν τον τρόπο [με την ΑΣΜ] θα συμμορφώνονταν κάπως και θα μπαίνουν σε μία σειρά [οι αδιάφοροι εκπαιδευτικοί]. (Δ8)

Ασκήθηκε θετική κριτική για τη διαδικασία της αξιολόγησης και χαρακτηρίστηκε εύκολη από μόνο μία διευθύντρια, η οποία υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί, έχοντας αυτογνωσία του έργου που επιτελούν, θα καταφέρουν να την ολοκληρώσουν, ενώ άλλο στέλεχος ανέφερε πως με το παρόν σύστημα αξιολόγησης προωθείται ο αναστοχασμός των δράσεων που τελούνται στις σχολικές μονάδες και οδηγούνται εν τέλει στη βελτίωση.

Είμαι υπέρ. Νομίζω ότι σε βοηθάει πάρα πολύ να εντοπίσεις τα λάθη σου, να βελτιωθείς και ότι δεν πρέπει να τη φοβόμαστε την αξιολόγηση. (Δ7)

Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι απόψεις των στελεχών σχετικά με τους δείκτες της ΑΣΜ και αν τελικά αυτοί καλύπτουν τις ανάγκες της αυτοαξιολόγησης ή αν εντοπίζονται αστοχίες και παραλείψεις.

Πίνακας 2

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με τους δείκτες της ΑΣΜ

Θέματα		Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Δείκτες	Αρκούν/ Καλύπτουν		Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6, Δ7, Δ8	7/12
	Αστοχίες	Ίδιοι δείκτες ασχέτως περιοχής ΣΜ	Δ9, Δ11, Δ12	3/12
		Ίδιοι δείκτες ασχέτως μεγέθους ΣΜ	Δ11	1/12
		Βαθμολόγηση δεικτών	Δ9, Δ11	2/12
	Παραλείψεις	Δείκτης για ΤΠΕ	Δ1, Δ10	2/12
		Δείκτης αριθμητικής επάρκειας εκπ/κών	Δ10	1/12
	Να εστιάζουν σε:	Καταγραφή υποδομών	Δ9, Δ10	2/12
		Παιδαγωγικό/μαθησιακό κομμάτι	Δ9	1/12

Η πλειοψηφία των στελεχών υποστήριξε πως οι δείκτες αρκούν και καλύπτουν τις ανάγκες της αξιολόγησης, ενώ τα υπόλοιπα στελέχη, σχεδόν τα μισά, αναφέρθηκαν σε αστοχίες και παραλείψεις. Οι αστοχίες εντοπίστηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών, στο γεγονός πως τέθηκαν ίδιοι δείκτες πανελλαδικά σε όλα τα σχολεία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η περιοχή και το μέγεθος της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Υποστηρίχθηκε πως ο τρόπος που επιλέχθηκε να γίνεται η βαθμολόγηση των δεικτών αποτελεί μια σκληρή μορφή αξιολόγησης, κατά την οποία ζητείται να βαθμολογηθούν και μη μετρήσιμοι ποιοτικοί παράμετροι.

Μία πολύ σκληρή μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, όταν μπαίνουν κριτήρια βαθμολόγησης είτε αυτά είναι 1, 2, 3, 4 είτε α, β, γ, δ, όπου κρίνεις ένα σχολείο ότι λειτουργεί επαρκώς... Δεν μπορεί να υπάρξει αυτό με την τόση ανισομέρεια η οποία υπάρχει στα σχολεία. Ακόμη και στην ίδια περιοχή δεν μπορείς να μιλήσεις για σχολείο, αν πάλι δεν αξιολογείς τις υποδομές και τους χώρους. (Δ9)

Ναι, δεν είναι μετρήσιμα και παίζει ρόλο και ε::: και η περιοχή. (Δ11)

Οι παραλείψεις αφορούσαν στην έλλειψη δεικτών σχετικά με την καταγραφή αφενός της αριθμητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις που, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κυρίως, πραγματοποιούν ανάληψη υπηρεσίας αρκετούς μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους, και αφετέρου των ΤΠΕ ως προς τις υλικοτεχνικές υποδομές και τον εξοπλισμό.

Αν ρίξουμε μια ματιά γύρω μας, τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν αυτήν την υλικοτεχνική υποδομή [για τις ΤΠΕ], και προσέξτε κάτι, διαβάζοντας προσεκτικά και τον Οδηγό σίγουρα θα παρατηρήσατε ότι βγάζει ΕΝΤΕΛΩΣ ΕΞΩ αυτό το κομμάτι το υλικοτεχνικό. (Δ1)

Δηλαδή να υπάρχει αναφορά στο κατά πόσο υπάρχει επάρκεια, αριθμητική επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό. (Δ10)

Ο Πίνακας 3 περιέχει τις απόψεις των στελεχών σχετικά με τις φοβίες και τις ανησυχίες τους, όπως αυτές προκύπτουν από την επικείμενη εφαρμογή της ΑΣΜ.

Πίνακας 3

Απόψεις διευθυντών/ριών ως προς τις φοβίες και τις ανησυχίες τους που προκύπτουν από την ΑΣΜ

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Φοβίες/ανησυχίες	Καμία	Δ1, Δ6, Δ7, Δ10, Δ11	5/12
	Τιμωρητικός χαρακτήρας της ΑΣΜ	Δ4, Δ8, Δ12	3/12
	Δυσκολία ανταπόκρισης εκπαιδευτικών	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ12	5/12
	Θυσιές εκπ/κών εις βάρος προσωπικού χρόνου και ποιότητας διδασκαλίας	Δ9, Δ12	2/12
	Ωραιοποίηση στοιχείων κατά την ΑΣΜ	Δ12	1/12

Σχεδόν τα μισά στελέχη δεν εξέφρασαν κάποια συγκεκριμένη ανησυχία, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα στελέχη που αναφέρθηκαν σε αρκετές. Εκφράστηκε ο φόβος

για τον ενδεχόμενο τιμωρητικό χαρακτήρα της ΑΣΜ και τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια αρνητική βαθμολογία στο σχολείο, αλλά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια της αξιολόγησης τρομάζει πάρα πολύ, γιατί αυτόματα, υποσυνείδητα συνδέεται με την απόλυση, ότι θα μας διώξουν... Αυτό είναι που τρομάζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, το ότι δεν μπορούν να σου δώσουν να καταλάβεις τι ακριβώς είναι. Μιλάνε για άξονες για το ένα για το άλλο που είναι πολύ αυθαίρετα. (Δ4)

Εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, καθώς είναι πολύ απαιτητική.

Δε νομίζω να είναι πολύ εύκολο, ειδικά στην αρχή που δεν είναι και τόσο κατανοητό. Τώρα, αν στην πορεία το καταλάβουμε καλά το σύστημα και μπορούμε σε μια ρέγουλα και περπατάει, ίσως... Νομίζω στην αρχή θα μας αγχώσει λίγο μέχρι να ... ναι, θα μας αγχώσει στην αρχή. (Δ5)

Επίσης έγινε αναφορά στις θυσίες που θα χρειαστεί να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής εις βάρος του προσωπικού τους χρόνου και της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς θα εστιάζουν κατά τη διδασκαλία τους μόνο σε όσα απαιτείται βάσει δεικτών να γίνουν, ώστε να νιώθουν ασφαλείς, παραμερίζοντας πιο δημιουργικές διδακτικές πρακτικές.

Εις βάρος του χρόνου, εις βάρος πολλών άλλων πραγμάτων. Το θέμα είναι στο τέλος θα μείνει κάτι; Ή ο εκπαιδευτικός θα πει δεν κάνω τίποτα, θα κάνω ένα πράγμα, για να το καταγράψω, γιατί δεν αντέχω αυτή τη γραφειοκρατία. (Δ9)

Φόβοι εκφράστηκαν επίσης και για την ωραιοποίηση των στοιχείων που θα καταγραφούν στις εκθέσεις αξιολόγησης. Υποστηρίχτηκε πως τέτοιες πρακτικές θα υπάρξουν στην προσπάθεια των Συλλόγων Διδασκόντων να παρουσιάσουν θετικά αποτελέσματα και υψηλά ποσοστά επιτυχίας, ώστε να διασφαλίσουν πως δε θα υποστούν συνέπειες.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Πίνακας 4, ο οποίος περιλαμβάνει τις απόψεις των διευθυντών/ριών όσον αφορά στις προτάσεις τους για αξιολόγηση είτε παραμέτρων εντός σχολείου είτε εκτός.

Πίνακας 4

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με προτάσεις τους για αξιολόγηση παραμέτρων εκτός και εντός σχολείου

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Προτάσεις για αξιολόγηση παραμέτρων εκτός σχολείου	Καμία απάντηση	Δ2, Δ4, Δ5, Δ8, Δ11, Δ12	6/12
	Αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων	Δ10	1/12
	Αξιολόγηση αριθμητικής επάρκειας εκπ/κών	Δ10	1/12
	Αξιολόγηση «προς τα πάνω»/φορέων	Δ1, Δ7, Δ9, Δ10	4/12
	Διευθυντές	Δ10	1/12

Απαραίτητη η αξιολόγηση εντός σχολείου σε:	Εκπαιδευτικούς/ Συλλόγους Διδασκόντων	Δ3, Δ6, Δ8, Δ10	4/12
	Επιμορφωτικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα	Δ10	1/12

Τα μισά στελέχη δεν εξέφρασαν κάποια περαιτέρω πρόταση. Τα υπόλοιπα τοποθετήθηκαν αναφέροντας ποικίλες προτάσεις, όπως την αναγκαιότητα να υπάρχει αξιολόγηση και «από κάτω προς τα πάνω» σε ανώτερα στελέχη και φορείς, ώστε να διενεργείται και προς αυτές τις κατευθύνσεις έλεγχος και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση οι ανώτεροί τους. Σχετικά με την αξιολόγηση παραμέτρων εντός σχολείου κυριάρχησε η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί και ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει απαραίτητα να αξιολογούνται, καθώς έτσι ελέγχονται και συμμορφώνονται στα καθήκοντά τους.

Υπάρχουν δάσκαλοι που δεν μπορούν να σταθούν μέσα στην τάξη. Θα έρθει η αξιολόγηση και θα ξεκαθαρίσει αυτό. (Δ3)

Αυτοί [οι εκπαιδευτικοί] που δεν αναλαμβάνουν τίποτα στο σχολείο, τίποτα. Μιλάμε για τίποτα. Είναι ευθεία γραμμή το καρδιογράφημα. (Δ8)

Αυτοί οι οποίοι παραδίδουν αυτή τη σχολική μονάδα πρέπει να αξιολογούνται είτε είναι Δήμος είτε είναι Υπουργείο είτε είναι οι υπόλοιποι φορείς. (Δ9)

Μόνο ένα στέλεχος εστίασε την προσοχή του παράλληλα και στην αξιολόγηση των διευθυντών/ριών και αναλυτικών προγραμμάτων και τόνισε πως δε νοείται να υπάρχει διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να υπάρχει και μία διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων διδασκαλίας και της αριθμητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που επανδρώνουν ένα σχολείο.

Τέλος, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται απόψεις των στελεχών σχετικά με την ΑΣΜ του εξωτερικού, οι οποίες εκφράστηκαν παρενθετικά κατά τη ροή του λόγου ορισμένων στελεχών στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Πίνακας 5

Απόψεις διευθυντών/ριών σχετικά με την ΑΣΜ του εξωτερικού

Θέματα	Κωδικοί	Συμμετέχοντες	Σύνολο
ΑΣΜ σχολείων του εξωτερικού	Το παράδειγμα Αγγλίας προκαλεί φόβο	Δ12	1/12
	Το παράδειγμα της Γερμανίας πιο οργανωμένο. Επιμορφώνει πριν αξιολογήσει τους εκπ/κούς	Δ1, Δ6	2/12
	Επιλογή ξένου μοντέλου και προσαρμογή του	Δ8	1/12

Έγινε αναφορά στο παράδειγμα της Αγγλίας. Υποστηρίχτηκε πως προκαλεί φόβο και σε διευθυντές/ριες και σε εκπαιδευτικούς, καθώς είναι μια πολύ αυστηρή και επίπονη διαδικασία που συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση. Αντίθετα, το παράδειγμα της Γερμανίας αναφέρθηκε ως καλύτερο από το προτεινόμενο ελληνικό

σύστημα αξιολόγησης, γιατί θεωρήθηκε πιο οργανωμένο. Επίσης, υποστηρίχτηκε πως προσφέρει στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση στους τομείς που θα κληθούν να αξιολογηθούν, επομένως τους προετοιμάζει για όσα θα τους ζητηθούν να εφαρμόσουν, σε αντιδιαστολή με τη χώρα μας που, όπως υποστηρίχτηκε, πρόκειται να αξιολογεί εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους επιμορφώνει.

Όμως εκεί [στη Γερμανία] προηγούνταν μία σειρά από άλλες διαδικασίες. Δηλαδή εε:: είχε ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να μετεκπαιδευτεί, να επιμορφωθεί. Είχε στη διάθεσή του όλα τα::: υλικοτεχνικά μέσα. (Δ1)

Υπάρχουν μοντέλα αξιολόγησης [στο εξωτερικό]. Μπορούμε να πάρουμε και να το προσαρμόσουμε στην Ελληνική πραγματικότητα... (Δ8)

Εκεί στη Βρετανία το αποτέλεσμα ήταν να μπαίνουν οι επιθεωρητές, να κάνουν την έκθεση, να βγαίνει στο διαδίκτυο, να βγαίνει στην ιστοσελίδα, ακριβώς όπως έλεγε και το δικό μας σχέδιο, και από κει και πέρα τιμωρείται το σχολείο, τιμωρούνται οι εκπαιδευτικοί. (Δ12)

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση, κατά την οποία τα αποτελέσματα αυτά συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, οδηγώντας στα συμπεράσματα της έρευνας.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μέσα από 12 ημι-δομημένες συνεντεύξεις διευθυντών/ριών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης να διερευνηθούν οι απόψεις τους ως προς την αξιολόγηση αφενός ως ιδέα και αφετέρου ως προτεινόμενο προς εφαρμογή σύστημα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι όλα τα στελέχη τάχθηκαν υπέρ της ιδέας της αξιολόγησης, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Γκανάκας, 2006· Πατένταλη, 2015· Wong & Li, 2010). Παρ' όλα αυτά, άσκησαν έντονη κριτική και τάχθηκαν ενάντια στο παρόν σύστημα αξιολόγησης που τους επιβάλλεται να ακολουθήσουν, όπως στην έρευνα των Vanhoof και άλλων (2009).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι τα στελέχη αναφέρθηκαν στο γραφειοκρατικό και δυσνόητο πλαίσιο της ΑΣΜ σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών της Καραγιάννη (2018) και των Wong και Li (2010) αντίστοιχα. Εστίασαν σε παραλείψεις δεικτών και στη μη καταλληλότητά τους ως προς την εφαρμογή τους στο σύνολο των σχολείων πανελλαδικά, καθώς θα έπρεπε να υπάρχουν δείκτες με εστίαση στη διδασκαλία και μάθηση αλλά και στις υποδομές κάθε σχολείου, όπως αναδείχθηκε στις έρευνες του Γκανάκα (2006) και των Καπαχτοή και Κακανά (2011) αντίστοιχα. Η αναγκαιότητα καταγραφής ελλείψεων προσωπικού προέκυψε και στην έρευνα της Καραγιάννη (2018) αλλά και των Wong και Li (2010). Προέκυψαν, επίσης, απόψεις που συνδυάζονται με τους φόβους και τις ανησυχίες των στελεχών για τον τιμωρητικό χαρακτήρα που ενδεχομένως θα έχει η ΑΣΜ, όπως στην Πατένταλη (2015), και τη δυσκολία στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της ΑΣΜ, με αποτέλεσμα είτε να ωραιοποιούνται τα στοιχεία για την σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης είτε να θυσιάζεται ο προσωπικός τους χρόνος λόγω φόρτου εργασίας, όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες (Καραγιάννη, 2018· Wong & Li, 2010).

Ένα ζήτημα που τέθηκε από τρία στελέχη είναι ότι η ΑΣΜ θα πρέπει να εφαρμοστεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν περισσότερο συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, για να επέλθει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που συμφωνεί αφενός με την έρευνα της Καραγιάννη (2018) και αφετέρου με του Γκανάκα (2006), όπου διατυπώνεται η άποψη πως η ΑΣΜ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την υπηρεσιακή συνέπεια.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως αυτή η αρνητική στάση στην υλοποίηση της ΑΣΜ μπορεί να προκύπτει από τη σύντομη, ενδεχομένως, ενημέρωση και επιμόρφωση των στελεχών από τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς, η οποία να μην κατάφερε να καλύψει επαρκώς τις απορίες και τις ανησυχίες τους επί του θέματος. Άλλωστε, προκύπτει πως η περαιτέρω επιμόρφωση των διευθυντών/ριών είναι ζητούμενο από τους ίδιους/ες στη βιβλιογραφία (Γκανάκας, 2006· Πίος, 2013). Τέλος, συμπεραίνουμε ότι ο κορωνοϊός και οι δυσμενείς συνθήκες που δημιουργήθηκαν εξαιτίας του στην κοινωνία μας και στη σχολική ζωή, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης των διευθυντών/ριών ως προς την ΑΣΜ. Πιστεύουμε ότι η χρονική στιγμή που επιλέχτηκε να εφαρμοστεί στα σχολεία το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης συγκυριακά ήταν πολύ ατυχής. Πυροδότησε δικαιολογημένα αντιδράσεις, ενώ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο της δικής μας μελέτης όσο και άλλων, φαίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό, τουλάχιστον σε επίπεδο στελεχών διοίκησης, έχει πλέον την ωριμότητα να αποδεχτεί και να προχωρήσει σε κάποιο σύστημα αξιολόγησης των σχολικών της μονάδων.

Η συνεισφοράς της παρούσας έρευνας

Όσον αφορά στο πεδίο των πρακτικών εφαρμογών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε πως χρειάζεται αφενός να δοθεί περισσότερος χρόνος σχετικά με την εφαρμογή της ΑΣΜ στα δημοτικά σχολεία και αφετέρου να αξιοποιηθεί αυτός ο χρόνος για την ουσιαστική προετοιμασία των στελεχών μέσω επικείμενων επιμορφώσεων γύρω από θέματα της ΑΣΜ, πριν από την εφαρμογή της, αν ο στόχος είναι η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι μία επιφανειακή και ευκαιριακή διαδικασία αξιολόγησης.

Εκτιμούμε πως στελέχη δίχως τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ενδεχομένως να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έπακρο στις απαιτήσεις της ΑΣΜ, σύμφωνα με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται βάσει του νέου συστήματος αξιολόγησης, δίχως την υποστήριξη ενός επιμορφωτικού πλαισίου. Επομένως, βάσει της παρούσας έρευνας, μπορούν να προκύψουν δύο βασικοί θεματικοί άξονες των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών, η διοικητική λειτουργία και κυρίως η λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπεί σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων της, καθώς υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς, αλλά επιχειρεί να συμβάλει βιβλιογραφικά με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της. Ένας από τους περιορισμούς της είναι το μέγεθος του δείγματος και η περιορισμένη γεωγραφική έκταση που καλύπτει, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να θεωρηθεί το ερευνητικό δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό του δείγματος που λειτούργησε ως κριτήριο για τη συμμετοχή των στελεχών στην έρευνα ήταν το είδος της

σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν. Δε συμπεριλήφθηκαν στελέχη Πρότυπων, Πειραματικών και Ειδικών σχολείων, γεγονός που οδηγεί σε έναν ακόμη περιορισμό.

Με σεβασμό προς το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον περιορισμό που προκύπτει από την αξιοποίησή του σε σχέση με την εγκυρότητα. Οι ερωτήσεις των ημι-δομημένων συνεντεύξεων δεν έχουν σταθμιστεί στον πληθυσμό από τον οποίο προκύπτει το δείγμα, όπως συμβαίνει με τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια.

Τέλος, περιορισμοί σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας προκύπτουν από την αξιοποίηση αποκλειστικά της ποιοτικής μεθόδου έρευνας και τη μη αξιοποίηση τριγωνοποίησης, με την οποία μπορούν να εφαρμοστούν μεικτές μέθοδοι έρευνας και να προκύψουν πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 67).

Παρ' όλους τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και με βάση όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό πως η συνεισφορά της έρευνας αναδεικνύεται τόσο σε θεωρητικό επίπεδο με την προαγωγή της βιβλιογραφικής γνώσης όσο και σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να συμβάλει στην επιλογή θεματικών αξόνων κατά τον σχεδιασμό μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων για διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων.

Σημείωση: Το άρθρο αυτό αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Βιβλιογραφία

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα).
- Διδασκαλικό Βήμα (2013). Αποφάσεις 82^{ης} γενικής συνέλευσης, αρ. φύλλου 1116. <http://doe.gr/wp-content/uploads/2020/01/JULUGSEP2013.pdf>
- Δ.Ο.Ε. (2021). Ν. 4692/2020 και υπουργική απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε πλήρη διάσταση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης επιλέγει να μετακυλήσει όλες τις ευθύνες της στους εκπαιδευτικούς. Αρ. πρωτ. 1313, 1/02/2021.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* Cfbt education trust.
- Council of the European Union. (2019). Council resolution on further developing the European education area to support future-oriented education and training systems, 2019/C 389/01. *Official journal of the European Union*, C389/1, 1-6. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9f1d16d1-09d1-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en/format-HTML/source-113947200>

- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed). Sage.
- Department of Education and Skills. (2012). *An Introduction to school self-evaluation of teaching and learning in post-primary schools*. Inspectorate, Department of education and skills.
- European Commission. (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 working group schools*, Publications office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550>
- Eurydice. (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. *Eurydice European Unit, DG education and culture*.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.
- Gadotti, M. (2021). Η παγκόσμια επίδραση της παιδαγωγικής του Freire. Στο Μ. Q. Patton & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης* (σσ. 29-49). ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Janssens, F. J., & van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.
- Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., ... & Greger, D. (2017). The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford review of education*, 43(6), 805-822.
- ΙΕΠ. (2012). Έργο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Καπαχτοσή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Μια μελέτη περίπτωσης. *Περιοδικό επιστήμες της αγωγής*, 2, 161-174
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 8, 373-384.
- Karagiorgi, Y. (2012) School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International journal of leadership in education*, 15(2), 199-220. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.605474>
- Κολουμπάρη, Τ., & Χατζηκωνσταντής, Χ. (2016). Η εσωτερική αξιολόγηση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 8, 118-131.
- 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.
- Looney, J., & Kudelova, D. (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers*. Publications Office of the European Union.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. Routledge.

- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ., & Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-207.
- Munoz Chereau, B., & Ehren, M. (2021). *Inspection across the UK: how the four nations intend to contribute to school improvement*. Edge foundation.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>
- OECD. (2018). *Education for a bright future in Greece, reviews of national policies for education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Ofsted. (2019). *The education inspection framework*. Ofsted.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of education policy*, 24(2), 149-162.
- ΟΛΜΕ. (2021). Ανακοίνωση. Απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2021/02/apergiaapoxi090221.pdf>
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *εκπα@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), 119-140.
- Patrinou, H. A., Shmis, T., & Sava, A. (2021). *Planning amid uncertainty – Re-opening schools in Europe and Central Asia*. World bank organization.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2014). Exploring and explaining the effects of being inspected. *Educational studies*, 40(4), 456-472.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 7(7B). <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629>
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School effectiveness and school improvement*, 7(2), 133-158.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα αξιολόγησης.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The handbook of global education policy*, 12(4), 128-144.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Smith, J., Bekker, H., & Cheater, F. (2011). Theoretical versus pragmatic design in qualitative research. *Nurse researcher*, 18(2), 39-51.
- Steele, A. (2000). *Understanding the Ofsted schools inspection process*. FEDA publications. <https://dera.ioe.ac.uk/4337/>
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge journal of education*, 35(2), 239-252.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in educational evaluation*, 35(1), 21-28.

- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The lancet child & adolescent health*, 4(5), 397-404. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930095-X>
- Wong, M. N., & Li, H. (2010). From external inspection to self-evaluation: A study of quality assurance in Hong Kong kindergartens. *Early education and development*, 21(2), 205-233.
- Wrigley, T. (2011). Paradigms of school change. *Management in education*, 25(2), 62-66.

Νομικά κείμενα

- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ Α 144/07.12.1982). Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24, τ. Α'/13-2-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/2020). Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.
- Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Υπουργική απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021 (Φ.Ε.Κ. 4189/10-9-2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.
- [Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010](#). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- [Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013](#): Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες.
- [Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013](#): Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράρτημα

Λειτουργίες (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, διοικητική λειτουργία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών), θεματικοί άξονες και δείκτες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Πηγή: ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, σσ. 1257-1259

Πίνακας 1
Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

Θεματικοί άξονες	Δείκτες
Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματισμός διδακτικού έργου • Εφαρμογή καινοτόμων/ εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών • Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών • Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών • Υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού • Εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης • Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων • Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης
Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες • Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης • Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων • Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων
Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού	<ul style="list-style-type: none"> • Λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης • Ενημέρωση και συνεργασία με οικογένεια • Αξιοποίηση Υποστηρικτικών δομών
Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις-διακρίσεις μαθητών/μαθητριών	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (π.χ. σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα, όμιλοι) • Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
Φοίτηση-σχολική διαρροή	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόληψη/ περιορισμός περιστασιακών απουσιών των μαθητών/-τριών • Πρόληψη/ περιορισμός φαινομένων διακοπής φοίτησης • Μέριμνα για την ομαλή μετάβαση μεταξύ των βαθμίδων
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών • Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης- Σεβασμός της διαφορετικότητας • Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών • Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών

Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου- οικογένειας • Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα γενικού ενδιαφέροντος
--------------------------------	---

Πίνακας 2
Διοικητική λειτουργία

Θεματικοί άξονες	Δείκτες
Ηγεσία – Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> • Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων • Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων • Οργάνωση της ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων • Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού • Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών • Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού
Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανομή πόρων • Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων – υποδομών • Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών
Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείου • Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη εργασιών με φορείς (κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς φορείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.) • Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου • Διάχυση καλών πρακτικών

Πίνακας 3
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Θεματικοί άξονες	Δείκτες
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις • Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς
Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες εκπαιδευτικών • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία

Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	<ul style="list-style-type: none">• Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.)• Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος• Δικτύωση με άλλα σχολεία
---	--