



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών.

του/της

Κύρου Άρτεμις

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Κοσμήτορας Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
2. Τσακνίδου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη καθηγητή και δάσκαλό μου, κύριο Κουτούζη Εμμανουήλ για την καθοδήγηση, την ουσιαστική ενασχόληση, τον επαγγελματισμό, τη ψυχική ηρεμία και την αμεσότητα του. Μεγάλη τιμή μου η συνεργασία μας.

Θερμές ευχαριστίες και στους επιβλέποντες καθηγητές, κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο και κυρία Τσακνρίδου Ελένη για την στήριξη του θέματος αλλά και τις θεωρητικές γνώσεις, που απλόχερα προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, που πάντα με στηρίζει με πολλή αγάπη. Ιδιαίτερο ευχαριστώ στον σύντροφό μου, Κωνσταντίνο, ο οποίος αποτελεί το ακαδημαϊκό μου πρότυπο.

Copyright © Κύρου Άρτεμις, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Κύρου Άρτεμις

A.E.M: 1011

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kyroarte@outlook.com.gr

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: ***Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών.***

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 30/01/2022

Η δηλούσα
Κύρου Άρτεμις

Περιεχόμενα

<i>Περίληψη</i>	14
<i>Abstract</i>	15
<i>Εισαγωγή</i>	16
Μέρος Α' : Θεωρητική προσέγγιση	
<u>Κεφάλαιο 1: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση</u>	20
1.1 Έννοια και περιεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	20
1.2 Σύνδεση εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση.....	22
1.3 Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	25
<u>Κεφάλαιο 2: Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας</u>	28
2.1 Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	28
2.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	28
2.1.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης.....	30
2.2 Σκοπός και στόχοι αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας.....	32
2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας.....	34
2.4 Διεθνείς τάσεις για την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας.....	36
<u>Κεφάλαιο 3: Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα</u>	53
3.1 Νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών μονάδων.....	53
3.2 Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κατά την περίοδο 2010 – 2014.....	56
3.2.1 Νομικό πλαίσιο εφαρμογής και διάρκεια.....	56
3.2.2. Στόχοι και επιδιώξεις εγχειρήματος.....	57
3.2.3 Το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α: Διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.....	59
3.2.4. Δομή και διάρθρωση θεματικών πεδίων.....	60
3.3 Αποτίμηση της εφαρμογής αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων την περίοδο 2010-2014: Η επίσημη εκδοχή.....	63

3.4 Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (2010-2014): Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.....	66
3.5 Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. για την ΑΕΕ 2010-2014.....	72

Κεφάλαιο 4: Το νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (2021)..... 75

4.1 Σκοπός και στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	75
4.2 Διαδικασία, θεματικοί άξονες και δείκτες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	76
4.3 Οι ομάδες δράσης.....	81
4.4 Διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.....	82
4.5 Διατάξεις κατά το πρώτο έτος εφαρμογής του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης.....	84
4.6 Η αντίδραση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της Δ.Ο.Ε.....	85

Μέρος Β' : Ερευνητική προσέγγιση

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικό πλαίσιο..... 88

5.1 Σκοπός έρευνας.....	88
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	88
5.3 Είδος έρευνας.....	89
5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	90
5.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	96
5.5.1 Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.....	96
5.5.2 Πιλοτική εφαρμογή – Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	99
5.5.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης – Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων.....	99
5.6 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	101
5.7 Κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	102

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα..... 108

6.1 Ποσοτικά ευρήματα.....	108
6.1.1 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας.....	108
6.1.2 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021).....	110

6.1.3. Θεματικοί άξονες και δείκτες της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021).....	112
6.1.4. Απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021).....	114
6.1.5. Μη συμμετοχή στην απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021).....	115
6.1.6. Διαμόρφωση της απόφασης.....	117
6.1.7 1ο ερευνητικό ερώτημα.....	124
6.1.8 3ο ερευνητικό ερώτημα.....	136
6.2 Ποιοτικά ευρήματα.....	140
6.2.1 Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.....	140
6.2.2 Αντιρρήσεις/αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.....	146
6.2.3 Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης...	154
6.2.4 Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ).....	160
<u>Κεφάλαιο 7: Συζήτηση</u>	164
7.1 Συγκριτική αποτίμηση.....	173
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	176
Βιβλιογραφία	177
Παράρτημα	188
Ερωτηματολόγιο.....	188
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	198

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία.....	92
Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας.....	99
Πίνακας 3: «Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση όπως προτείνεται στο ΦΕΚ».....	102
Πίνακας 4: «Αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ».....	103
Πίνακας 5: Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.....	105
Πίνακας 6: Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ).....	107
Πίνακας 7: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;.....	108
Πίνακας 8: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω λόγους αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;.....	109
Πίνακας 9: Για ποιον άλλον λόγο θεωρείτε σημαντική την αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;.....	110
Πίνακας 10: Θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;.....	110
Πίνακας 11: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω στόχοι θα επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021);.....	112
Πίνακας 12: Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία.....	113
Πίνακας 13: Διοικητική λειτουργία.....	113
Πίνακας 14: Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	113
Πίνακας 15: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;.....	115

Πίνακας 16: Για ποιον άλλον λόγο κάνατε απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;.....	115
Πίνακας 17: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για συμμετοχή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;.....	116
Πίνακας 18: Για ποιον άλλο λόγο συμμετείχατε στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;.....	116
Πίνακας 19: Διαμόρφωση της απόφασης.....	117
Πίνακας 20: Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλαν τα παρακάτω στη διαμόρφωση της απόφασής σας για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας;.....	119
Πίνακας 21: Άλλος λόγος που συνέβαλε στη διαμόρφωση της απόφασής σας για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	120
Πίνακας 22: Πρόσθετα σχόλια.....	121
Πίνακας 23: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς το φύλο.....	122
Πίνακας 24: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, independent samples t-test.....	122
Πίνακας 25: «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, independent samples t-test.....	122
Πίνακας 26: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, Mann-Whitney.....	122
Πίνακας 27: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς την εργασιακή θέση.....	123
Πίνακας 28: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)»* Εργασιακή Θέση, Kruskal-Wallis.....	124
Πίνακας 29: «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» *Εργασιακή Θέση, Kruskal-Wallis.....	124

Πίνακας 30: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την ειδικότητα.....	125
Πίνακας 31: «Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)»* Ειδικότητα, independent samples t-test.....	125
Πίνακας 32: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τους πρόσθετους τίτλους σπουδών.....	126
Πίνακας 33: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	126
Πίνακας 34: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	127
Πίνακας 35: «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA.....	128
Πίνακας 36: Post hoc analysis LSD για «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	128
Πίνακας 37: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA.....	128
Πίνακας 38: Post hoc analysis LSD για «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	129
Πίνακας 39: «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA.....	129
Πίνακας 40: Post hoc analysis LSD για «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	129
Πίνακας 41: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA.....	130
Πίνακας 42: Post hoc analysis LSD για «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	130

Πίνακας 43: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, Kruskal-Wallis.....	130
Πίνακας 44: «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA.....	131
Πίνακας 45: Post hoc analysis LSD για «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014.....	131
Πίνακας 46: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021).....	132
Πίνακας 47: «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	132
Πίνακας 48: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	133
Πίνακας 49: «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	133
Πίνακας 50: «Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	134
Πίνακας 51: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	134
Πίνακας 52: «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	134
Πίνακας 53: «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), Mann-Whitney.....	135

Πίνακας 54: «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test.....	135
Πίνακας 55: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), χ^2	135
Πίνακας 56: Έλεγχος χ^2 των δημογραφικών στοιχείων ως προς την συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021).....	137
Πίνακας 57: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)» * Εργασιακή Θέση, χ^2	137
Πίνακας 58: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)» * Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, χ^2	138
Πίνακας 59: Αποτελέσματα λογιστικής παλινδρόμησης.....	140
Πίνακας 60: Προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου λογιστικής παλινδρόμησης.....	140
Πίνακας 61: Προφίλ Εκπαιδευτικών.....	141
Πίνακας 62: Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.....	141
Πίνακας 63: Αντιρρήσεις/αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.....	147
Πίνακας 64: Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.....	154
Πίνακας 65: Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ).....	160

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	93
Γράφημα 2: Εργασιακή Θέση.....	93
Γράφημα 3: Ειδικότητα.....	94
Γράφημα 4: Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου).....	94
Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας.....	95
Γράφημα 6: Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014;.....	95
Γράφημα 7: Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);.....	96
Γράφημα 8: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;.....	108
Γράφημα 9: Θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;.....	110
Γράφημα 10: Διαμόρφωση της απόφασης.....	118
Γράφημα 9: Ενημερώθηκα για τις διατάξεις του ΦΕΚ 140B/20-01/2021 από.....	118
Γράφημα 10: Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα στην σχολική σας μονάδα;.....	118
Γράφημα 13: Αν ναι, κατά πόσο θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας;.....	119
Γράφημα 14: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), χ2.....	136
Γράφημα 15: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)» * Εργασιακή Θέση, χ2.....	138
Γράφημα 16: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)» * Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, χ2.....	139

Περίληψη

Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί φλέγον ζήτημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για περισσότερο από 30 χρόνια. Οι τελευταίες προσπάθειες συγκρότησης αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα υπαισέρχονται σε κατάσταση αδράνειας ή/και καταργούνται εξαιτίας της σφοδρής αντίστασης που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό κλάδο και τις Συνδικαλιστικές Ομοσπονδίες.

Οι δύο τελευταίες προσπάθειες θεσμοθέτησης αυτοαξιολογικού συστήματος αφορούν την Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε. 2010-2014) και την Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Η δεύτερη έμελλε να συναντήσει λυσσαλέες αντιδράσεις, με αποκορύφωμα την κήρυξη απεργίας – αποχής από τη Δ.Ο.Ε. και τη μετάθεσή εφαρμογής της για το σχολικό έτος 2021-2022. Τα τεκταινόμενα γεγονότα οδήγησαν το ερευνητικό κριτήριο στην εξέταση των παραγόντων εκείνων, που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς και τα Συνδικαλιστικά μέλη στην απόρριψη ενός ακόμα αξιολογικού συστήματος αλλά και τη συμβολή των ενεργειών της Δ.Ο.Ε. προς τούτη την κατεύθυνση. Τα δεδομένα, που προέκυψαν σχολιάστηκαν συγκριτικά με τη επίσημη – και ανεπίσημη – αποτίμηση της Α.Ε.Ε. σε μια προσπάθεια διαπίστωσης της χρονικής «συνέπειας» των αντιρρήσεων.

Λέξεις – Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, απεργία – αποχή, Συνδικαλιστικοί Φορείς, αντιδράσεις

Abstract

The issue of evaluation has been a burning issue in the Greek educational reality for more than 30 years. The latest attempts to establish an evaluation system in Greece are entering a state of inactivity and/or are abolished due to the strong resistance presented by the education sector and the Trade Unions.

The last two attempts to institutionalize a self-evaluation system concern the Self-Evaluation of the Educational Work (A.E.E. 2010-2014) and the Ministerial Decision 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (Government Gazette 140B/20-01/2021). The second was to meet violent reactions, culminating in the announcement of a strike - abstention from the Teachers' Federation of Greece (TFG/Δ.Ο.Ε) and the postponement of its implementation for the school year 2021-2022. The events that took place led the research criterion to the examination of those factors, which led the teachers and the members of the Trade Union to reject another evaluation system but also the contribution of the actions of TFG in this direction. The data that emerged were commented in comparison with the official - and unofficial - evaluation of the A.E.E. in an attempt to ascertain the temporal "consistency" of the objections.

Keywords: self-assessment, strike - abstention, Trade Unions, reactions

Εισαγωγή

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο η συζήτηση περί αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από την αδυναμία θεσμοθέτησης οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Μάλιστα, θα έλεγε κανείς, πως είναι συνυφασμένη στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών η απόρριψη κάθε μορφής αξιολογικού συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρατηρείται ένταση των προσπαθειών για θεσμοθέτηση και υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης, το οποίο θα βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις επιταγές εκθέσεων διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ. Στις κοινές ευρωπαϊκές τάσεις και επιδιώξεις συγκαταλέγονται η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα να καταγράφεται στροφή από την ατομική αξιολόγηση στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και του έργου τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα ορίζεται για πρώτη φορά το 2010 με το Νόμο 3848/2010 εισάγοντας την Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η, εν λόγω, προσπάθεια παρουσιάστηκε ως ένα προαιρετικό και άκρως οργανωμένο πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο κατέστη υποχρεωτικό το 2014 συναντώντας την σφοδρή αντίσταση των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών.

Παρόλα αυτά, η Α.Ε.Ε. δεν αποτέλεσε την τελευταία, χρονικά, προσπάθεια συγκρότησης αξιολογικού συστήματος, καθώς στις 20 Ιανουαρίου 2021 δημοσιεύτηκε νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» θεσμοθετώντας, για άλλη μια φορά, την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Το εγχείρημα συνάντησε τις λυσσαλέες – εν μέρει αναμενόμενες – αντιδράσεις των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, με τη Δ.Ο.Ε. να κηρύσσει απεργία – αποχή από τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης «αποκαλύπτοντας» τις πραγματικές στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας. Οι φημολογούμενες κυρώσεις, το ενδεχόμενο της ατομικής αξιολόγησης που έπεται, η κατηγοριοποίηση των σχολικών

μονάδων, αποτέλεσαν λίγα μόνο από τα επιχειρήματα των εξαγγελιών της Δ.Ο.Ε και των Συνδικαλιστικών Φορέων. Πράγματι, η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας συντάχθηκε με το κάλεσμα της Δ.Ο.Ε. για απεργία – αποχή, αφήνοντας ανενεργή την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, ενώ το Υπουργείο Παιδείας μετατόπισε την εφαρμογή του νέου αξιολογικού συστήματος τη σχολική χρονιά 2021-2022. Ιδιαίτερα επιφυλακτικοί φάνηκαν οι Διευθυντές και τα Στελέχη Εκπαίδευσης, καθώς στράφηκε σε αυτούς το σύνολο των τιμωριτικών διατάξεων που εξαγγέλθηκε.

Με βάση τα παραπάνω, το ερευνητικό αισθητήριο κρίνει αναγκαία την εκκίνηση μιας συζήτησης, το κέντρο βάρους της οποίας θα αφορά τη μελέτη των αντιδράσεων και αντιρρήσεων των εκπαιδευτικών για το νέο, τούτο, αυτοαξιολογικό σύστημα, την διαπίστωση των λόγων, εκείνων, που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε απεργία - αποχή αλλά και την συγκριτική αποτίμησή του με αυτό της Α.Ε.Ε. προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Φυσικά, προς εξέταση τίθεται και ο ρόλος της Δ.Ο.Ε. και των Συνδικαλιστικών Παρατάξεων ως ομάδων πίεσης, που διαχρονικά έχουν διαμορφώσει λόγο επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των λόγων εκείνων που συνέτειναν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για αποχή ή συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με βάση την νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν τα ποσοστά αποχής τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από διευθυντές εξετάζοντας και ερμηνεύοντας τις όποιες διαφορές προκύπτουν μεταξύ τους, ο τρόπος με τον οποίο αποκρυσταλώθηκε το νομοσχέδιο στην προσωπική κρίση καθενός εκπαιδευτικού πριν την διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης επί τούτου και κατά πόσο η κήρυξη αποχής/απεργίας από την ΔΟΕ συνέτεινε προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπροσθέτως, θα εξεταστεί εάν οι λόγοι αντίστασης διαφέρουν ή/και παραμένουν ίδιοι με τα προηγούμενα νομοσχέδια (ΑΕΕ 2010-2012), επιχειρώντας την μεταξύ τους σύγκριση. Τέλος, τα όποια αποτελέσματα θα ερμηνευτούν από την σκοπιά μελών Συνδικαλιστικών Οργάνων εμβαθύνοντας στην λογική των ενεργειών που οδήγησαν στην απόρριψη του εν λόγω αξιολογικού συστήματος από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναδύονται από τον σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια η θέση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση γενικότερα και την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;
 - i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των συμμετεχόντων;
 - ii. Υποερώτημα 2: Σχετίζεται η συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας με τις απόψεις των ερωτηθέντων για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες οι βασικότερες αντιρρήσεις απέναντι στο προτεινόμενο ΦΕΚ Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις τους με τη θέση της ΔΟΕ;
3. Ποιοι λόγοι συντέλεσαν στην απόφασή τους για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και κατά πόσο οι λόγοι αυτοί διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών;
 - i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στην απόφαση για συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;
 - ii. Υποερώτημα 2: Ποιοι οι προβλεπτικοί παράγοντες στην απόφαση για απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;
4. Διαφέρουν, εν τέλει, οι λόγοι αντίστασης συγκριτικά με το προηγούμενο νομοσχέδιο της Α.Ε.Ε. 2010-2014 και ποια η θέση της ΔΟΕ επ' αυτού;

Προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων απαιτείται θεωρητική αλλά και ερευνητική προσέγγιση. Ως εκ τούτου, το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελείται από τέσσερα επιμέρους κεφάλαια, ενώ το ερευνητικό μέρος από τρία κεφάλαια, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης. Πιο συγκεκριμένα:

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης αποσαφηνίζοντας τις σχετικές ορολογίες σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία. Παρουσιάζεται το πολυεπίπεδο ζήτημα της ποιότητας και του τρόπου, με τον οποίο συνδέεται με την αξιολογική διαδικασία. Μέσω της συζήτησης αυτής αναδεικνύεται, ακόμα, η επιτακτική αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ενός αξιολογικού συστήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Επιχειρείται η εννοιολογική της προσέγγιση, η παρουσίαση της λογικής που την διέπει, καθώς και της στοχοθεσίας της. Επιπλέον, εξετάζονται τα πλεονεκτήματα

και τα μειονεκτήματά της, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά στα διεθνή ευρωπαϊκά συστήματα αυτοαξιολόγησης, παραθέτοντας κοινές τάσεις και προοπτικές.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ξεκινώντας από την καταγραφή του νομοθετικού πλαισίου αξιολόγησης (1830-2021). Σε επιμέρους υπό - κεφάλαια παρατίθενται οι λεπτομέρειες του αυτοαξιολογικού συστήματος της Α.Ε.Ε. 2010-2014, ενώ σχολιάζεται η αποτίμηση της εφαρμογής της τόσο κατά τα επίσημα στοιχεία όσο και σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Τέλος, μελετάται ο λόγος και οι αντιδράσεις της Δ.Ο.Ε για το εγχείρημα της Α.Ε.Ε.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης αφορά το νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ140Β) εξετάζοντας όλα τα επιμέρους τμήματα της Υπουργικής, αυτής, Απόφασης, καθώς και την αντίδραση των εκπαιδευτικών και της Δ.Ο.Ε., με βάση τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν.

Σχετικά με την ερευνητική προσέγγιση, αποτελείται από τρία κεφάλαια, το πέμπτο, το έκτο και το έβδομο κατά σειρά. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η ανάλυσή τους.

Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο, αυτό των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρουσιάζονται λεπτομερώς τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας με χρήση πινάκων και γραφημάτων ανά θεματική αλλά και τα ποιοτικά ευρήματα παραθέτοντας αποσπάσματα από τις σχετικές συνεντεύξεις.

Το τελευταίο και έβδομο κατά σειρά κεφάλαιο συνοψίζει, αποτιμά και καταλήγει στα εξαγόμενα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Μέρος Α' : Θεωρητική προσέγγιση

Κεφάλαιο 1: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

1.1 Έννοια και περιεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αναπτύχθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, ξεκίνησε να αναπτύσσεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία μόλις προσφάτως, διότι επί χρόνια είχε συνδεθεί με την πειθαρχία, τον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, με τη διαφοροποίηση των αναγκών της κοινωνίας, επέρχονται αλλαγές και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί σκοπού και ρόλου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ματσαγούρας, 2004).

Καταρχάς, η αξιολόγηση αφορά την απόδοση αξίας βάση ορισμένων κριτηρίων (Καυάλης, 2004), με τούτο να οδηγεί στο συμπέρασμα πως σε ότι αφορά στον εκπαιδευτικό χώρο, αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει η επίδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι και οι πρακτικές, οι εκπαιδευτικές μονάδες και γενικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως επίσης, η εκπαιδευτική πολιτική και τα επιμορφωτικά προγράμματα (Παπακωνσταντίνου, 1993). Με γνώμονα το παραπάνω, αντιλαμβάνεται κανείς, πως η όποια προσπάθεια απόδοσης ενός και μόνον ορισμού περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μπορεί να καταστεί δυνατή, ακριβώς επειδή περιλαμβάνει ποικίλες παραμέτρους εκπαιδευτικής διαδικασίας, δυσχεραίνοντας την πλήρη και ξεκάθαρη περιγραφή της πρακτικής της εφαρμογής.

Ο πλέον συνήθης προσδιορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βασίζεται στην διαπίστωση εκπλήρωσης παιδαγωγικών σκοπών, οι οποίοι είχαν τεθεί πριν την εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2004). Στο ίδιο συγκλίνει και ο Δρακόπουλος (2013), ορίζοντας την αξιολόγηση ως μια συγκριτική διαδικασία μεταξύ του αποτελέσματος της παιδαγωγικής προσπάθειας και των παιδαγωγικών στόχων που είχαν πρότερα τεθεί. Προς επέκταση των παραπάνω ορισμών, η λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να νοηθεί ως φυσική συνέπεια του προγραμματισμού-σχεδιασμού, καθώς μέσω αυτής καθίσταται δυνατός ο έλεγχος του οργανισμού και η σύγκρισή του με ένα ορισμένο πρότυπο, το οποίο είχε καθοριστεί κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού (Γκανάκας, 2005).

Με βάση τα παραπάνω η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, καθώς οφείλει να αποτελέσει ένα είδος συνεκτικού υλικού μεταξύ των διοικητικών διαδικασιών, λειτουργώντας καταληκτικά του όλου εγχειρήματος (Κουτούζης, 2008). Έτσι, καλείται να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μια αυτόνομη διαδικασία (Πίος, 2013).

Συνδέοντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται, μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία προσδιορισμού της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας των παραγόντων και των προϊόντων/αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2003). Γίνονται, έτσι, εμφανείς περισσότεροι παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να στοχεύει η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επί παραδείγματι, ο Scheerens (2002), αναφέρεται στην αξιολόγηση ως απόδοση αξίας των εκπαιδευτικών αντικειμένων, αφού έχει εξασφαλιστεί συστηματική συλλογή πληροφοριών, στοχεύοντας στην υποστήριξη της λήψης αποφάσεων και της μάθησης.

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου καθιερώθηκε και θεσμοθετήθηκε ως επίσημος όρος αναγνωρισμένος από την Πολιτεία με τον Νόμο 1566/85, ο οποίος αφορούσε τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κιρκιλιανίδου, Κωνσταντίνου, 2016). Στην Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 η αξιολόγηση ορίζεται ως *«μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών αλλά και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας»*. Παλαιότερα, στο Νόμο 3966/2011 που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων, σκοπός της αξιολόγησης ήταν *«η διασφάλιση και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.»*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσπάθεια ορισμού της αξιολόγησης από την πλευρά της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), σύμφωνα με την οποία οι στόχοι της συνοψίζονται στα εξής: *«την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με*

συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του απολογισμού (α' φάση: προγραμματισμός – β' φάση: υλοποίηση, γ' φάση: απολογισμός) (ΔΟΕ,1993).»

Παρά την μεγάλη ποικιλία ορισμών που εντοπίζονται βιβλιογραφικά, κοινές πεποιθήσεις περί αξιολόγησης στην εκπαίδευση αποτελούν η συμβολή στην διερεύνηση της γνώσης, η υποστήριξη λήψης ορθολογικών αποφάσεων και η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών με στόχο την βελτίωση ή/και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Σολομών, 1999). Με αυτές τις πεποιθήσεις ο χαρακτήρας της αξιολόγησης μεταβάλλεται από ελεγκτικός και διαπιστωτικός και μετασχηματίζεται, έτσι ώστε να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας στοχεύοντας πάντα στην αναβάθμιση και βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (Oosterhof, 2010).

Απορρέουν από τα προλεγόμενα, οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανεξαρτήτου τομέα και μέσων που αυτή χρησιμοποιεί. Αρχικά, το περιεχόμενο της οφείλει να βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητά της. Ακόμα, η παιδαγωγική της λειτουργία έγκειται στην ανατροφοδότηση, η οποία αποσκοπεί στην βελτίωση, ενώ όλες οι διαδικασίες της πρέπει να διέπονται από αντικειμενικότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Συμπερασματικά, οι θεμελιακές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνοψίζονται στην αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα, την αξιοποίηση και χρηστικότητα των αποτελεσμάτων της (Κασσωτάκης,2003).

1.2 Σύνδεση εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση

Η παρουσία του όρου της ποιότητας, τόσο ως έννοιας όσο και ως διοικητικής διαδικασίας εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '50, ενώ από την δεκαετία του '80 συναντάται ως εργαλείο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η φιλοσοφία αυτή στηρίζεται στην αρχή της βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Κουτούζης, 1999), μέσω συλλογικής εργασίας στο πλαίσιο της έννοιας των συστημάτων (εισροές, διαδικασίες, εκροές), καθώς και στις καινοτόμες ιδέες με σκοπό την παροχή ποιοτικά ανώτερης παροχής υπηρεσιών προς τους πελάτες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η εφαρμογή του, εν λόγω, προτύπου ποιότητας μετανάστευσε σταδιακά από τον χώρο των επιχειρήσεων και των προϊόντων, στον τομέα της εκπαίδευσης. Τούτο διότι,

η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών συστημάτων τέθηκε ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) αλλά και άλλων κρατών ή/και υπερεθνικών οργανισμών. Ενδεικτικά: Αυστραλία, Σιγκαπούρη, Κορέα, UNICEF, Παγκόσμια Τράπεζα. Πιο συγκεκριμένα, η ΕΕ ήδη από την δεκαετία του '90 διαμόρφωσε συνθήκες σφαιρικής, συνεκτικής και ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ τον Μάρτιο του 2000 θεσπίζεται η «στρατηγική της Λισσαβόνας», ούτως ώστε να καταστεί η ΕΕ η δυναμικότερη και ανταγωνιστικότερη οικονομία γνώσης παγκοσμίως (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008). Ως αποτέλεσμα, τα κράτη-μέλη καλούνται να αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στοχεύοντας σε μια ποιοτικά ανώτερη εκπαίδευση, η οποία θα αναπτύσσει δεξιότητες και θα ευνοεί την απόκτηση προσόντων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Βλάχος, 2007).

Η διαμόρφωση των πολιτικών της επόμενης δεκαετίας 2010-2020, έρχεται ύστερα από κριτική των προηγούμενων προγραμμάτων και ακολουθεί μια διαφορετική πορεία, η οποία βασίζεται σε δείκτες και κριτήρια ποιότητας, εδραιώνοντας ότι η διασφάλιση της ποιότητας διαμέσου του ελέγχου και της συμμόρφωσης με προαποφασισμένα κριτήρια, αποτελεί κοινή λογική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Καλτσονούδη, Τσούρμας, 2016). Μάλιστα, η διασφάλιση της ποιότητας θα αποτελέσει και τον βασικότερο παράγοντα στην συστηματική συλλογή και ανάπτυξη στοιχείων για περαιτέρω βελτίωση, καθιστώντας τις πολιτικές διασφάλισης ποιότητας ζωτικής σημασίας για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (ET2020 Working School Groups, 2020).

Τούτο το γεγονός οδήγησε σε ένα σύστημα κριτηρίων για την ποιότητα, οι οποίοι δείχνουν τον βαθμό συμφωνίας με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Έτσι, όλα τα συστήματα της Ευρώπης τοποθετούνται στον «χάρτη της ποιότητας» προκειμένου να αξιολογηθούν. Το 2010 επήλθαν εξελίξεις στους δείκτες ποιότητας με την άμεση πλέον αναφορά στο Πρόγραμμα PISA και την ενσωμάτωση παρόμοιων υπερεθνικών και όχι εκπαιδευτικών οργανισμών (χωρίς πολιτική νομιμοποίηση) ως γνώμονα λήψης εκπαιδευτικών μέτρων. Τα αρνητικά σχόλια που εισπράττει μια χώρα για το εκπαιδευτικό της σύστημα από εξωτερικές αξιολογήσεις (PISA, TIMSS), οδηγούν στον εκπαιδευτικό δανεισμό. Βασικός στόχος είναι η δημιουργία κινήτρων, η διάδοση βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των χωρών και εν τέλει, η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ τους (Normand, 2010).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση, όμως, αποτελεί μια έννοια περισσότερο σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, καθώς αντανακλά τις ιστορικές συγκυρίες και επικοινωνιακές συνθήκες με αποτέλεσμα το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται διαφορετικά αναλόγως την περίπτωση (Ματθαίου, 2007). Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, η σημασία της εκπαιδευτικής ποιότητας έγκειται στην ενίσχυση της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των χωρών της ΕΕ, καθώς δημιουργείται μια κουλτούρα βελτίωσης, η οποία δίνει έμφαση στη συνεχή πρόοδο, μάθηση και ευημερία των μαθητών (ET2020 Working School Groups, 2020). Είναι συνεργατική, βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την αίσθηση ιδιοκτησίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων, ενώ παράλληλα τονίζει την σημασία της διαφάνειας αποφεύγοντας τις αντιπαραγωγικές πιέσεις των προσεγγίσεων λογοδοσίας, ενώ επιπλέον, μεταφέρει το αίσθημα ευθύνης για την επίτευξη ενός κοινού οράματος για τη μάθηση (ό.π.).

Τα ευρωπαϊκά πιλοτικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την όλη φιλοσοφία που εκτυλίχθηκε γύρω από την ποιότητα στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη ψήφισης σχετικών νόμων και στην Ελλάδα, με αρχή τον Νόμο 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (Καλτσονούδη, Τσούρμας, 2016). Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου υλοποιήθηκε αρχικά μέσω του πιλοτικού προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», το οποίο ανέδειξε 20 ομαδοποιημένους δείκτες ποιότητας με στόχο την συστηματική προσέγγιση των τριών διαστάσεων (δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα) της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999). Η αποτίμηση της ποιότητας απέκτησε με αυτό τον τρόπο ένα χαρακτήρα περισσότερο διεισδυτικό και αναλυτικό, καθώς οι δείκτες κάθε ενότητας αλληλοσυμπληρώνονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000), διασυνδέονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, προωθώντας τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, Δαγκλής, Βαβουράκη, 2007). Βέβαια, στην συνέχεια ακολούθησαν και άλλοι νόμοι και νομοθετικές ρυθμίσεις, όμως το ζήτημα της ποιότητας και της αξιολόγησης στην Ελλάδα εξακολουθεί να αποτελεί ένα ανοιχτό θέμα συζήτησης και διαπραγμάτευσης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η έννοια της ποιότητας, γενικότερα, βρίσκεται σε συνεχή επαναδιαπραγμάτευση. Αποτελεί ένα πρισματικό και πολυεπίπεδο ζήτημα, το οποίο, φυσικά, δεν είναι απόλυτα αντικειμενικό. Εν τέλει, η σύνδεση της αξιολόγησης με την βελτίωση της ποιότητας, δύναται να προσδιορίσει ελλείψεις, αδυναμίες και

τυχόν προβλήματα, συμβάλλοντας έμμεσα στην εξειδίκευση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων που θα οδηγήσουν στην άνθιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης (Λάμνιαν, 2001). Διαφαίνεται κατά αυτόν τον τρόπο η άμεση σύνδεσή της με την αξιολόγηση, καθώς αναδεικνύονται τρόποι προσέγγισης ενός αξιολογικού μοντέλου, το οποίο θα επανατροφοδοτεί συνεχώς αλλαγές και τροποποιήσεις προς όφελος του εκπαιδευτικού συστήματος (Σκούφη, 2006).

1.3 Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν περί ποιότητας της εκπαίδευσης, αντιλαμβάνεται κανείς πως η προφανής αναγκαιότητα αξιολόγησης αφορά την βελτίωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Τούτο επιτυγχάνεται γιατί μέσω της αξιολόγησης μπορεί να προκύψει ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση κρίσεων και προβλημάτων, εξασφάλιση βέλτιστων διδακτικών μεθοδολογιών και διευκόλυνση της μάθησης (Ξωχέλης, 2006). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Rogers (1999 στο Πίος, 2013) η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτών. Ο ίδιος υποστηρίζει, ακόμη, ότι η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την οργανώνουν και διαπιστώνουν την καταλληλότητα και την αποδοτικότητά της. Μέσω των διαδικασιών προσδιορισμού και ερμηνείας των αιτιών των προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός δρα ως αξιολογητής και παρεμβαίνει διορθωτικά με παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα, προκειμένου να επανακαθορίσει τους μαθησιακούς στόχους και τους τομείς στους οποίους ο ίδιος καθίσταται υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2008).

Η, εν λόγω, παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης προϋποθέτει μια σχολική μονάδα λιγότερο συγκεντρωτική και πολιτικά - ιδεολογικά ελεγχόμενη, αφού ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποκτά καταλυτική φύση, με τους ίδιους να δρουν αποκεντρωμένα και αυτόνομα ως προς τον προσανατολισμό, το είδος και το περιεχόμενο της μάθησης (Παπακωνσταντίνου, 2002).

Παρόλα αυτά, η ποιότητα του έργου μιας σχολικής μονάδας δεν είναι έργο αποκλειστικά και μόνο των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών εμπεριέχει μια σειρά στόχων, που οι κυβερνήσεις ευελπιστούν να επιτύχουν. Αυτοί οι στόχοι αφορούν την ευθύνη και τη διαφάνεια, την τοπική λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη μιας βάσης τεκμηρίων προς επαγγελματική ανάπτυξη

εκπαιδευτικών αλλά και βελτίωσης του σχολείου (McNamara, O'Hara, 2008). Όπως αναφέρουν οι Kyriakides & Campbell (2004), η αξιολόγηση φέρει πάντα σκοπούς και αξίες, είτε έμμεσα είτε άμεσα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους ίδιους, η αξιολόγηση εξυπηρετεί τρεις σκοπούς: α) πολιτικούς, καθώς η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο κοινό, β) λογοδοσίας, διότι παρέχει στοιχεία για τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία των φορολογουμένων και γ) σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης (μονιμότητα, στελέχωση της εκπαίδευσης) και επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας (Παμουκτσόγλου, 2003).

Γίνεται, έτσι, σαφές αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή η αξιολόγηση αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης, ως φυσικής συνέπειας του προγραμματισμού, αφού μέσω αυτής, ελέγχεται η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος (Πίος, 2003). Το παρόν μπορεί να εντοπιστεί και στα λεγόμενα του Ξωχέλη (2006), ο οποίος επισημαίνει, ως υποβόσκουσα αναγκαιότητα της αξιολόγησης, την ανταπόκριση στις πιέσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ και η UNESCO, οι οποίοι μηδενίζουν τα περιθώρια αντιδράσεων, αφού απώτερος σκοπός τους είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η ανταπόκριση στις προκλήσεις της «Κοινωνίας της Γνώσης».

Ιδεατά, η αξιολόγηση δύναται να ανταποκριθεί σε όλες τις λειτουργίες και τους στόχους της ταυτόχρονα. Πρακτικά, όμως, οι στόχοι της αξιολόγησης είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί παρά συμπληρωματικοί. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνει ένα αξιολογικό σύστημα στον έλεγχο και την λογοδοσία, τόση λιγότερη χρησιμότητα αποκτά ως προς τη βελτίωση του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη (McNamara, O'Hara, 2008).

Εντούτοις, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συντελεί για την σημερινή εποχή μια επιτακτική και αναπόφευκτη αναγκαιότητα, αφού είναι προσδιορισμένη στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση όλων των σχολικών διαδικασιών με γνώμονα την ικανοποίηση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015), στηριζόμενη στη βάση της αποκεντρωτικής δομής, ούτως ώστε να ενθαρρυνθεί, να εξαλειφθούν σε μεγάλο ποσοστό οι πελατειακές σχέσεις και να αποκτήσει αξιοκρατικό χαρακτήρα.

Παρά την προηγούμενη συζήτηση περί ποιότητας, το εξαιρετικά συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα αξιολόγησης του, αφού οποιαδήποτε προσπάθεια συγκρότησης αξιολογικού συστήματος παραμένει σε επίπεδο προθέσεων ή ακόμα και αν αποκτήσει νομική

διάσταση καθίσταται ανενεργό (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός συνηθίζει να στέκεται απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, συχνά φοβισμένος, διερωτώμενος την αναγκαιότητα και την αξιολογική σημασία της αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 2: Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

2.1 Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών μονάδων τίθεται ως βασική προϋπόθεση η αποτίμηση και η αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας, ούτως ώστε να συνάδει με τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ουσιαστικά επιδιώκεται η ποιοτική αναβάθμιση της παραγόμενης εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συλλογής πληροφοριών και της μετέπειτα ανατροφοδότησης που δύναται να παρέχει η αξιολόγηση, με συνακόλουθα αποτελέσματα την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και την αποκέντρωση του συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Αποσκοπώντας σε όλα τα παραπάνω, η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας (Scheerens, Demeuse, 2005), ενώ στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υιοθετείται μια νέα φιλοσοφία εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, η οποία δίνει έμφαση στην συστημική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Δούκας, Πολυμεροπούλου, 2001).

2.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος «αυτοαξιολόγηση» συναντάται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, συχνά, ως συνώνυμο της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο McBeath (1999) ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως μια «εκ των έσω» αξιολόγηση, η οποία στοχεύει στην βελτίωση μέσω της συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Μορφή εσωτερικής αξιολόγησης ορίζεται και από τον Σολομών (1999), ο οποίος την εντοπίζει κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς ένα μεγάλο μέρος ευθύνης και λήψης αποφάσεων μεταφέρεται στο τοπικό επίπεδο και συγκεκριμένα στην σχολική μονάδα.

Πράγματι, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μηχανισμός μεταβίβασης εξουσίας στη σχολική μονάδα, διότι ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου, δηλαδή εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές (Hargreaves, 2003). Αποτελεί, λοιπόν, «μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του» (Schildkamp,

2007:4). Ουσιαστικά, τούτη η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αξιοποιεί και αναδιαμορφώνει το ήδη υπάρχον, δίχως να επιβάλλει τη δημιουργία εκ νέου. Μάλιστα, όπως ο McBeath (2005:160) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«η ώριμη αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στην ζωή του σχολείου, είναι τόσο αυτονόητη που έχει γίνει αόρατη»*.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να διακρίνει τις δυνατότητές του αλλά και τους τομείς που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης, στη βάση προγραμματισμένων δράσεων προόδου (Πασιαρδής, 2006). Εκτός αυτού, η συμβολή της έγκειται στην επίτευξη των σκοπών της καθιστώντας τη σχολική μονάδα αποτελεσματική και αποδοτική, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης και η προσαρμογή στις ανάγκες και τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Σαΐτης, 2005).

Όσον αφορά την επίσημη ορολογία της αυτοαξιολόγησης στις Ευρωπαϊκές χώρες, προηγούμενες έρευνες συνηγορούν πως επίσημος ορισμός δεν υπάρχει (van Amelsvoort et al., 2006). Στους περισσότερους ορισμούς, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία, η οποία στοχεύει έμμεσα ή άμεσα στη βελτίωση. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασία μπορεί, επίσης, να οριστεί ως επαλήθευση ή φάση μέτρησης εντός ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας ή ενός σχεδίου ανάπτυξης σχολείου, όπως συμβαίνει σε μέρη όπως η Κάτω Σαξονία και οι Κάτω Χώρες (Janssens, van Amelsvoort, 2008). Σε μέρη, όπως το Βέλγιο, η Δανία, η Αγγλία, η Βόρειος Ιρλανδία και η Σκωτία, η αυτοαξιολόγηση συναντάται ευρύτερα ως συστηματική διαδικασία, με κυκλικές δραστηριότητες καθορισμού στόχων, όπου σχεδιάζει, αξιολογεί και καθορίζει νέα μέτρα βελτίωσης, δίνοντας την εντύπωση ότι αποτελεί συνώνυμο των όρων διασφάλισης ποιότητας ή προγραμματισμού σχολικής ανάπτυξης (Janssens, van Amelsvoort, 2008).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αυτοαξιολόγηση εισήχθη επίσημα με το άρθρο 32 του Ν.3848/2010, καθιστώντας φανερή την προσπάθεια υιοθέτησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, Κωνσταντίνου, 2017). Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, συνδέεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και καταλήγει στην ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης, τα οποία έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας τομέων του εκπαιδευτικού έργου αναλόγως με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012). Στην Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021, η αυτοαξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης, με ευθύνη του Διευθυντή, η οποία εφαρμόζεται

κάθε έτος, ως προς την λειτουργία και την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και αφορά την συνεχή κυκλική διαδικασία τριών υποχρεωτικών σταδίων (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση).

Εν τέλει, μια πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια ορισμού της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, της αποδίδει τον χαρακτηρισμό ενός καινούργιου εγχειρήματος υποστήριξης της αλλαγής των δομών, των διαδικασιών, των σχέσεων και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στην βάση μιας συνεχούς διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένης στην λειτουργία του σχολείου. Στην διαδικασία αυτή αναπτύσσονται ειδικά Σχέδια Δράσης προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας τομέων του εκπαιδευτικού έργου, αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου, διαχέονται καλές πρακτικές μεταξύ των σχολείων, αναγνωρίζεται η σχετική τους αυτονομία και ενισχύονται οι βαθμοί ελευθερίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Creemers, Kyriakides, Antonίου, 2013· Πασιάς κ.α., 2012).

2.1.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με τους κείμενους ορισμούς, η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην βελτίωση. Ωστόσο, καταγράφονται ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη πρόοδος. Πρωτίστως, η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει την συλλογική διαδικασία, δηλαδή την αμέριστη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής ζωής, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και η αξιοπιστία της εικόνας του σχολείου (Σολομών, 1999· Kyriakides, Campbell, 2004). Ως μέρος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αυτοαξιολόγηση, προωθεί την δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία των εμπλεκόμενων, ενώ παράλληλα διαμορφώνει και προϋποθέτει κουλτούρα συλλογικότητας, συνεργασίας και υποστήριξης (Κουτούζης, 2008).

Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αφορά και προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης», η οποία θα προωθήσει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», με την ταυτόχρονη εδραίωση ενός πολιτισμού εμπιστοσύνης αναπτύσσοντας σχέσεις ευθύνης και συνεργασίας στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015). Η, εν λόγω, κουλτούρα αξιολόγησης εισάγει, εμπεριέχει και καθιερώνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών τόσο από τις ομάδες εργασίας και το Σύλλογο Διδασκόντων όσο και στοιχεία αξιολόγησης ομοτέχνων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την

αξιολόγησή τους (Κασσωτάκης, 2018). Έτσι, ενάντια στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που επιβάλλεται έξωθεν και μάλιστα σε συνθήκες «από πάνω προς τα κάτω» (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία «από κάτω προς τα επάνω», καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά μέσα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις διαδικασίες κ.λ.π. (Καραγιάννη, 2018).

Συμπληρωματικά, οι Πασιάς κ.α. (2012) προσδίδουν στην «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» στοιχεία εφαρμογής έρευνας δράσης, ούτως ώστε να αναπτυχθούν Σχέδια Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στοιχεία θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως αναπόσπαστης διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, βασική προϋπόθεση της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών με χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων (Πεδή, Αυγητίδου, 2013). Τούτο διότι το περιεχόμενο της αξιολόγησης οφείλει να είναι άμεσα συνδεδεμένο με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της (Ματσαγγούρας, 2004). Προκειμένου να θεωρηθεί αξιόπιστη και αντικειμενική οφείλει να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα, να συνοδεύεται από αιτιολόγηση, ενώ θα πρέπει να βασίζεται σε γνωστά και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία θα πρέπει πρωτίστως να αφορούν την ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Κιρκιλιανίδου, Κωνσταντίνου, 2016). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης συμβάλλει προς την κατεύθυνση της εγκυρότητας, διότι παρατηρείται η ανάγκη μετά – αξιολόγησης από ανεξάρτητους αξιολογητές (Nevo, 2001 · Kyriakides, Campbell, 2004). Ακόμα, η εγκυρότητα συνδέεται άμεσα με τους δείκτες ποιότητας, καθώς προσδιορίζονται οι δείκτες στους οποίους θα βασιστεί η αυτοαξιολόγηση, ενώ παράλληλα προς αυτή τη κατεύθυνση εγκυρότητας συμβάλλει η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας στις αξιολογικές διαδικασίες (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008).

Ανάλογα με την προσέγγιση αυτοαξιολόγησης σε κάθε χώρα, αυτή μπορεί να βασίζεται σε κεντρικά αναπτυγμένους δείκτες ποιότητας ή δείκτες, οι οποίοι μπορούν να αναπτυχθούν από τα ίδια τα σχολεία. Η ποικιλομορφία των προσεγγίσεων αυτοαξιολόγησης επιτρέπει την τοπική καινοτομία και τη συλλογή ουσιαστικών δεδομένων για την αντιμετώπιση των τοπικών προβληματισμών και προτεραιοτήτων

παρέχοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας διασφαλίζοντας εμπιστοσύνη, δέσμευση και επαγγελματικότητα (ET2020 Working School Groups, 2020).

Στη βάση της λογικής της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγεται, επίσης, η λογική της λογοδοσίας. Το εθνικό πλαίσιο αξιολόγησης κάθε χώρας αναφέρεται στη δημιουργία ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης, που λαμβάνει υπόψη τις εθνικές και τοπικές συνθήκες προκειμένου να επιτευχθεί μια δυναμική ισορροπία μεταξύ της ευθύνης για τη λογοδοσία και της βελτίωσης, των εξωτερικών και εσωτερικών πιέσεων για αλλαγή, υποστήριξη και πρόκληση (Janssens, van Amelsvoort, 2008). Έτσι, η παρουσία επαρκών δεδομένων συγκριτικής αξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση και τελικά στη βελτίωση του σχολείου, όμως, σε ορισμένες χώρες τα δεδομένα είναι διαθέσιμα σε περιφερειακό επίπεδο (Δανία, Αγγλία, Κάτω Σαξονία, Κάτω Χώρες, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία) επιτρέποντας την συγκριτική αξιολόγηση των δεδομένων για σκοπούς λογοδοσίας (Janssens, van Amelsvoort, 2008).

Παρόλα αυτά, η λογική της λογοδότησης έχει ηθικό και πραγματολογικό χαρακτήρα, ακριβώς επειδή οι δημόσιες σχολικές μονάδες λαμβάνουν κρατική οικονομική υποστήριξη και οφείλουν να αποδείξουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των δημόσιων πόρων, ενώ η ηθική διάσταση συναντάται στην υποχρέωση της σχολικής μονάδας για συνεχή βελτίωση και εξέταση του εαυτού της (Θεοφιλίδης, 2014). Στην περίπτωση που η λογοδοσία θεωρείται πρωτίστως άθροισμα αναφορών, ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης καθίσταται ασαφής, όμως, εάν εμπλακεί η βελτίωση της σχολικής μονάδας, εκεί αποκτά και πάλι σκοπό (Kyriakides, Campbell, 2004).

2.2 Σκοπός και στόχοι αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας

Όπως προαναφέρθηκε, μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης αποτιμάται η εσωτερική ζωή του σχολείου, συλλογικά, από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ούτως ώστε να σκιαγραφηθεί το «προφίλ» (MacBeath et al., 2005) ή το «πορτραίτο» της σχολικής μονάδας (Μπινιάρη, Μπαγάκης, 2006). Το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης δεν αποσκοπεί στη σύγκριση μεταξύ των σχολικών μονάδων αλλά στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής, 2004). Ακόμα, δεν στοχεύει στην απονομή ευθυνών για κάθε εμπλεκόμενο, όπως στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης αλλά στον εντοπισμό γενικών τάσεων και αδυναμιών εντός της σχολικής μονάδας (Τσέκου, Βέρδης, 2016).

Η βάση της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας είναι η ποιότητα και ο σκοπός της η βελτίωση (Schildkamp, 2007· Vanhoof et al., 2009) και η αποφυγή κρίσεων και προβλημάτων (Hargreaves, 2003). Οι Kyriakides & Campbell (2004) εντοπίζουν δυο βασικούς σκοπούς στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης: τη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας βελτίωσης η σχολική μονάδα αναπτύσσεται και αναδεικνύεται σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης, καθώς αντλεί, αναλύει, αποτιμά και αξιοποιεί πληροφορίες (MacDonald, 2003), με αποτέλεσμα την ανανέωση της εκπαίδευσης εν γένει. Στοχεύει στην αυτονομία προωθώντας την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001), αναδεικνύει την σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, ευνοεί την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, προφέρει ευκαιρίες απόκτησης εμπειριών αξιολόγησης, διαμορφώνει κουλτούρα λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων και συντελεί στην συνεχή ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠΑΜΘ-ΚΕΕ, 2007).

Στις βασικές επιδιώξεις της συγκαταλέγονται, επίσης, η κινητοποίηση, η εγρήγορση και η δραστηριοποίηση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να προωθηθούν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, μέσα από τη συνεργασία και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης (Σολομών, 1999), με αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Patton, 1990 στο Δήμου, Σούρτη, 2016) και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakides, Pashiardis, 2005).

Τελικός της στόχος, δεν είναι η αποκλειστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αλλά η παράλληλη συμμετοχή όλων των υπόλοιπων φορέων που θεωρούνται πολύτιμοι συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία (Τσέκου, Βέρδης, 2016). Άλλωστε, πρόκειται για μια δημοκρατική και διαφανή διαδικασία, καθώς διενεργείται από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα για την ίδια τη σχολική μονάδα (OECD, 1998), ενώ αυτή η συμμετοχική και συλλογική διαδικασία δεν έχει τέλος, αφού βελτιώνεται συνεχώς (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008). Πρόκειται, επομένως, για μία ριζική αλλαγή η οποία στοχεύει ακόμα και στη διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του αποκεντρωτικού της χαρακτήρα (Δήμου, Σούρτη, 2016).

2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας

Το σύνολο των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζει γενικότερα θετική στάση περί αυτοαξιολόγησης. Ενδεικτικά, αναφέρεται η έρευνα των Κελλανίδη κ.α. (2007), όπου το 41,9% των εκπαιδευτικών υιοθετεί θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ακόμα, σε έρευνα με 200 εκπαιδευτικούς, οι 146 θεώρησαν απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ μόνο 54 έκριναν την αναγκαιότητα της μέτρια έως και καθόλου απαραίτητη (Τσιώλης, 2019). Με τα παραπάνω συμφωνούν και τα αποτελέσματα της Φωτιάδου (2020), όπου η πλειοψηφία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της έρευνας τονίζουν ως αναγκαία την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ σε έρευνες συναντάται η άποψη πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (77% των ερωτηθέντων) (Κιρκιλιανίδου, 2012) και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικά (80% των ερωτηθέντων) (Σκαρπέλου, 2018). Στον αντίποδα, στην ποσοτική έρευνα των Βερδή και Τσέκου (2016), η πλειονότητα των 150 εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν αντίθετη με οποιοδήποτε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, εξαιτίας της κοινωνικοπολιτικής σκοπιμότητας και του ελεγκτικού χαρακτήρα που μπορεί αυτή να υποκρύπτει. Έτσι, από την μελέτη των εφαρμογών της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας προκύπτουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και ορισμένα αδύναμα σημεία ή/και μειονεκτήματα προς συζήτηση.

Στα βασικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγεται η καλλιέργεια ενδιαφέροντος για διερεύνηση τομέων του εκπαιδευτικού έργου, η ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας, η ευαισθητοποίηση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των υποκειμένων, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, η ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο και το γεγονός ότι λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου (Σολομών, 1999). Σύμφωνα με την έρευνα των Κιρκιλιανίδου και Κωνσταντίνου (2016), τα τέσσερα βασικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ήταν ο εντοπισμός και η επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, η αναβάθμιση και η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, καθώς και η λεπτομερής σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και αναγκών της μονάδας.

Επιπροσθέτως, μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται, ώστε να γίνουν υπεύθυνοι επαγγελματίες, ευνοείται η υλοποίηση εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων και καινοτόμων δράσεων, αποδίδεται κυρίαρχος ρόλος στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση ζητημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ βασικότερο πλεονέκτημα θεωρείται η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Κωνσταντίνου, 2017). Εν τέλει, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μια συνεχής και δυναμική bottom-up διαδικασία, η οποία εξοικονομεί χρόνο και κόστος καλύπτοντας την απαίτηση για λογοδοσία. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία, διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα, ενώ παράλληλα κινητοποιεί όλο το σχολείο αναδεικνύοντας θετικά και αδύναμα στοιχεία, προβλήματα και τομείς προς επιμόρφωση και βελτίωση (Κουτούζης, 2008).

Όσον αφορά τα αδύναμα σημεία ή μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, ο Σολομών (1999) σημειώνει μεταξύ άλλων την τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, τη δυσκολία υπέρβασης πιθανών εσωτερικών συγκρούσεων, τη δυσκολία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής ευρύτερων συμπερασμάτων για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την έλλειψη συστηματικότητας, την πιθανή επικέντρωση σε θέματα για τα οποία δεν φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα και τέλος τη δυσκολία μετάβασης από την διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στην χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας παρατηρήθηκε μακρόχρονη αντιπαράθεση σχετικά με την πολιτική σκοπιμότητα της αυτοαξιολόγησης, η οποία αναγνωρίστηκε ως μια πολιτική διάκρισης των σχολείων και συνακόλουθα κατηγοριοποίησής τους υπόρρητα σε «καλά» και «κακά» (Τσακίρη, Θεοχάρη, Σαμαρά, 2016). Ωστόσο, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι κάτι τέτοιο υφίσταται ανέκαθεν με την εν λόγω διάκριση να μη φέρει στοιχεία σύνδεσης με την αυτοαξιολόγηση ή την αξιολόγηση γενικότερα. Ακόμα, πολλοί διευθυντές δύνανται να ωραιοποιήσουν τα ευρήματά τους, ούτως ώστε να αποσοβήσουν τυχόν αδυναμίες, προβλήματα ή ανεπάρκειες που συνοδεύουν την φοίτηση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Demailly et al., 1998 στο Τσακίρη, Θεοχάρη, Σαμαρά, 2016). Τα ευρήματα της αυτοαξιολόγησης, επίσης, ενδέχεται να είναι παραμορφωμένα, διότι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων συχνά δέχονται επιρροές από τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή και την αυταπάτη του υποκειμένου. Τούτο εγείρει ερωτήματα για τη χρήση των ερωτηματολογίων ως μέσα συλλογής πληροφοριών, για την ορθότητα των αποτελεσμάτων και την εγκυρότητα των πολιτικών αποφάσεων που θα παρθούν (Faddar, Vanhoof, De Maeyer, 2018).

2.4 Διεθνείς τάσεις για την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια τάση ομογενοποίησης στην εκπαίδευση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες να μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολόγησης από το άτομο στην αξιολόγηση των συστημάτων με παράλληλη αλληλοσυσχέτιση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Ξωχέλης, 2006). Ορισμένες χώρες έχουν μακρά παράδοση στην εξωτερική αξιολόγηση, όπως η Αγγλία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, σε άλλες κυριαρχούν οι μορφές εσωτερικής αξιολόγησης, που άλλοτε συστήνονται (Ιρλανδία, Αγγλία, Αυστρία) ή επιβάλλονται υποχρεωτικά (Γαλλία, Τσεχία, Σουηδία, Ολλανδία), ενώ υπάρχουν και χώρες στις οποίες δεν έχει αναπτυχθεί ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης, όπως στην Ελλάδα, την Ρουμανία ή το Λουξεμβούργο (Παπαδόπουλος, 2015).

Σχετικά με τον βαθμό αποκέντρωσης και αυτονομίας, σε ορισμένες χώρες όπως η Φινλανδία δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης οργανωτικής δομής σε κάθε σχολική μονάδα, η οποία και αποφασίζει για τα κριτήρια ποιότητας και επίδοσης του εκπαιδευτικού έργου. Σε αντίθεση, στην Αγγλία, την Σκωτία, την Πορτογαλία, την Ιταλία, υπάρχει μια κεντρική κατευθυνόμενη δομή εσωτερικής αξιολόγησης βασισμένη σε κοινά κριτήρια και δείκτες ποιότητας (Solomon, 1997). Ακόμα, διαφορές εντοπίζονται στη δημοσίευση αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης, καθώς στο ένα άκρο συναντώνται χώρες όπως η Αγγλία που δημοσιεύει εξολοκλήρου τα δεδομένα της αξιολόγησης, ενώ στο άλλο χώρες στις οποίες τα στοιχεία της αξιολόγησης αφορούν μόνο τους ενδιαφερόμενους της σχολικής μονάδας (ET2020 Working School Groups, 2020).

Συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά της εθνικής αξιολόγησης με την τρέχουσα θέση που κατέχει η αυτοαξιολόγηση σε αυτά, προκύπτει ότι σε χώρες με υψηλότερες απαιτήσεις λογοδοσίας η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων κατέχει ισχυρότερη θέση στο αξιολογικό σύστημα. Αυτό παρατηρείται σε χώρες όπως η Αγγλία, η Ολλανδία, η Ιρλανδία και η Σκωτία. Σε αυτές τις χώρες η αυτοαξιολόγηση προσανατολίζεται τόσο στην λογοδοσία όσο και στη βελτίωση. Στον αντίποδα, στο εθνικό πλαίσιο αξιολόγησης του Βελγίου, της Δανίας και της Γερμανίας, η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων προσδιορίζεται κυρίως όσον αφορά τη βελτίωση, με αποτέλεσμα η θέση της αυτοαξιολόγησης στο σύστημα αξιολόγησης να θεωρείται λιγότερο ισχυρή. Παρόλα αυτά, στην Ευρώπη υπάρχει σαφής τάση προς το συνδυασμό

απαιτήσεων βελτίωσης λογοδοσίας και βελτίωσης μέσω της αυτοαξιολογικής διαδικασίας (Janssens, van Amelsvoort, 2008).

Ακόμα, σε ορισμένες χώρες η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στο εθνικό πλαίσιο αξιολόγησης με γνώμονα τη λογοδοσία και τη βελτίωση, καθιστώντας τη θέση της στο σύστημα επιθεώρησης εξαιρετικά ισχυρή. Σε αυτές τις χώρες συγκαταλέγονται η Αγγλία, η Ολλανδία, η Ιρλανδία και η Σκωτία. Στον αντίποδα, στο Βέλγιο, την Δανία και την Γερμανία η θέση της αυτοαξιολόγησης στο εθνικό σύστημα αξιολόγησης είναι περισσότερο ασθενής καθώς προσανατολίζεται αποκλειστικά και μόνο στη βελτίωση. Παρόλα αυτά, στην Ευρώπη υπάρχει σαφής τάση προς το συνδυασμό απαιτήσεων βελτίωσης λογοδοσίας και βελτίωσης μέσω της αυτοαξιολογικής διαδικασίας (Janssens, van Amelsvoort, 2008).

Γενικότερα παρατηρείται μια στροφή προς την συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση, παρά το γεγονός ότι στα περισσότερα κράτη ενέχει προαιρετική φύση (Euridyce, 2004). Όσον αφορά τα κράτη με συγκεντρωτικά συστήματα είναι εμφανής η τάση αλληλοσυχέτισης και σύνδεσης της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, καθώς η εσωτερική εξασφαλίζει τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ η εξωτερική έρχεται να αξιολογήσει, να κρίνει και να εκτιμήσει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης (Euridyce, 2004).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με έμφαση στα δεδομένα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας

Εσθονία

Η Εσθονία έχει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως το επίκεντρο των θεματικών επιθεωρήσεων τα τελευταία δύο χρόνια. Ένα από τα επιμέρους θέματα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης είναι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία αλληλεπιδρούν με τους ενδιαφερόμενους στο σχολείο, καθώς τα ίδια έχουν νομική υποχρέωση να τους εμπλέκουν στις διαδικασίες, ενώ επίσης ενθαρρύνονται να προσλάβουν ένα ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων, από ό, τι απαιτείται, για την προώθηση της διαφάνειας και της ευθύνης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Οι εξωτερικοί επιθεωρητές επικεντρώνονται στα σχέδια αυτοαξιολόγησης που υποβάλλουν οι σχολικοί ηγέτες στα συμβούλια τους για τη συμβολή και την έγκρισή τους και περιλαμβάνουν συγκεκριμένα σχέδια για τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών. Το επίκεντρο των θεματικών επιθεωρήσεων είναι η ποιότητα στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Έτσι, η

προσοχή εστιάζεται στη διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα της σχολικής αυτοαξιολόγησης διασφαλίζοντας ότι τα σχολεία δεν βλέπουν την αυτοαξιολόγηση ως άσκηση υψηλού κινδύνου. Επί παραδείγματι, ένα σχολείο που έχει εντοπίσει ορισμένους τομείς προς βελτίωση, ενδέχεται να λάβει μια πολύ θετική έκθεση επιθεώρησης, που αναφέρει ότι εκτέλεσε όλες τις απαραίτητες διαδικασίες προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου έχουν εντοπιστεί και αντιμετωπίζονται επαρκώς. Ο λόγος για τον οποίο η σχολική αυτοαξιολόγηση τέθηκε ως το επίκεντρο της θεματικής επιθεώρησης είναι η ενθάρρυνση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν ικανότητες αυτοαξιολόγησης. Μερικώς, τα αποτελέσματα δημοσιοποιούνται στην δημόσια βάση δεδομένων HaridusSilm (το μάτι της εκπαίδευσης) ούτως ώστε να δοθεί στους ενδιαφερόμενους εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία, στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση, την έρευνα και την ανάπτυξη. (δημόσια βάση δεδομένων με εκπαιδευτικά στατιστικά HaridusSilm116) (ET2020 Working School Groups, 2020).

Βέλγιο

Στο Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), οργανώνονται ομάδες εργασίας για τον σχεδιασμό μεμονωμένων εξωτερικών σχολικών αξιολογήσεων χωρίς πιστοποιητικό χαρακτήρα. Οι ομάδες εργασίας περιλαμβάνουν συνήθως εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς συμβούλους από σχολικά δίκτυα, επιθεωρητές, εκπροσώπους του Υπουργείου και ερευνητικές ομάδες πανεπιστημίων. Αφού ολοκληρωθεί ο έλεγχος, τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα καθορίζει συγκεκριμένους στόχους σχετικά με τη διάγνωση των αναγκών τους. Θα πρέπει, ακόμα, να συμπεριλάβουν στρατηγικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ευθυγραμμισμένες με αυτούς τους στόχους. Σημαντικό θεωρείται επίσης ότι, η ομάδα επιθεώρησης ή ένας ανεξάρτητος εκπαιδευτικός σύμβουλος μπορεί να οργανώσει ημέρες κατάρτισης για να υποστηρίξει μεμονωμένα σχολεία ή μια ομάδα σχολείων σε αυτήν τη διαδικασία ενθαρρύνοντάς την ανάληψη της κυριότητας των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, στο Βέλγιο λειτουργεί Πλατφόρμα για Εκπαιδευτικούς Πόρους (PREN) με στόχο την παροχή σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα της Γαλλικής Κοινότητας μιας διαδραστικής πλατφόρμας για διαβούλευση και κοινή χρήση με επικυρωμένους πόρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό

υφιστάμενων πόρων ή τον σχεδιασμό νέων μαθησιακών δραστηριοτήτων, καθώς και για τον εμπλουτισμό γνώσεων ή πρακτικών (ET2020 Working School Groups, 2020).

Στη γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου, θεωρείται ότι οι οικονομικοί πόροι που επενδύονται ετησίως στις σχολικές μονάδες καθιστούν αναγκαία την εγγύηση της ποιότητας προκειμένου να επέλθουν οι κατάλληλες διορθώσεις και να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις. Η επικρατούσα αρχή της «ελευθερίας της εκπαίδευσης» καθιστά τα ίδια τα σχολεία και τους εμπλεκόμενους σε αυτά υπεύθυνους για την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω διαδικασιών υποχρεωτικής εσωτερικής αξιολόγησης σύμφωνα με το διάταγμα της 31^{ης} Αυγούστου 1998 (<http://eurydice.org>). Στην ίδια Κοινότητα, η εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται εξίσου σημαντική, διότι εξασφαλίζει τη λογοδοσία απέναντι στην κοινωνία σχετικά με την επένδυση των πόρων. Επιτελικά, τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγηση αποτελούν βασικούς πυλώνες στην προσπάθεια διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του σχολικού συστήματος στο Γερμανόφωνο Βέλγιο (ο.π.)

Ιταλία

Στην Ιταλία, η διαχείριση της διαδικασίας εσωτερικής αυτοαξιολόγησης ανατίθεται στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ως εκπρόσωπος, είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο της έκθεσης αυτοαξιολόγησης του. Υποστηρίζεται από εσωτερική ομάδα αξιολόγησης αποτελούμενη είτε από επιλεγμένους εκπαιδευτικούς είτε από το πλήρες διδακτικό προσωπικό, ενώ στη διάρκεια αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ενθαρρύνεται η άμεση συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Τα Περιφερειακά Γραφεία Εκπαίδευσης οργανώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για νέους διευθυντές σχολείων κατά τη διάρκεια της επαγωγικής τους περιόδου, μαθαίνοντάς τους να αναπτύσσουν και να αναθεωρούν στρατηγικά έγγραφα, συμπεριλαμβανομένου του τριετούς σχεδίου σχολικής ανάπτυξης, την έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου, το σχέδιο βελτίωσης και την αναφορά στους ενδιαφερόμενους του σχολείου (ET2020 Working School Groups, 2020). Το Εθνικό Ινστιτούτο για την Αξιολόγηση (Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione – Invalsi) είναι υπεύθυνο για το Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης, το οποίο διασφαλίζει την ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση, από τη βαθμίδα του δημοτικού έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (<http://eurydice.org>).

Τόσο η σχολική αυτοαξιολόγηση όσο και η εξωτερική αξιολόγηση μοιράζονται το ίδιο πλαίσιο αξιολόγησης επιτρέποντας τη διαφάνεια και τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Το πλαίσιο αξιολόγησης είναι μάλλον συστημικό και βασίζεται

σε τρεις διαστάσεις: πλαίσιο (εισροές), αποτελέσματα και διαδικασίες που με τη σειρά τους αποτελούν συγκεκριμένους τομείς για αξιολόγηση, ενώ οι κατευθυντήριες αρχές που υποστηρίζουν ολόκληρη τη διαδικασία είναι η ισότητα, η συμμετοχή, η ποιότητα και η διαφοροποίηση (ET2020 Working School Groups, 2020). Η διαδικασία αξιολόγησης αποτελείται από τέσσερις φάσεις, ήτοι την αυτοαξιολόγηση, την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, τις δράσεις βελτίωσης και τη δημόσια λογοδοσία των σχολικών μονάδων (<http://eurydice.org>). Τα ενδιαφερόμενα μέρη θα πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις του κύκλου αξιολόγησης. Κατά την πρώτη φάση, τα σχολεία συμπληρώνουν την έκθεση αυτοαξιολόγησής τους, ενώ σε αυτήν τη διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνονται μαθητές, οικογένειες, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί και βοηθητικό προσωπικό, καθώς και τοπικοί φορείς και εκπρόσωποι δικτύων. Η εξωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό προκειμένου να αποκρυσταλλωθεί η άποψή τους για τους διάφορους τομείς που καλύπτονται (ET2020 Working School Groups, 2020) ενώ, επίσης, περιλαμβάνει την εξωτερική αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών (<http://eurydice.org>). Τέλος, το σχολείο αναφέρει, εξηγεί και δικαιολογεί τα αποτελέσματα σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Το 2009, το INVALSI ανέπτυξε μοντέλο αξιολόγησης για κάθε σχολείο εμπλέκοντας τις ίδιες τις σχολικές μονάδες στη διαδικασία σε συνεργασία με ειδικούς στον τομέα της αξιολόγησης. Η ουσία του μοντέλου αφορούσε τις διδακτικές διαδικασίες με στόχο την ανάδειξη πρακτικών που συμβάλλουν στην εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων μέσω μιας ενιαίας προσέγγισης. Ως αποτέλεσμα δημιουργούνται δυο επίπεδα αξιολόγησης με διαφορετική στοχοθεσία. Σχετικά με το πρώτο, τα συλλεχθέντα δεδομένα λειτουργούν ως ποδηγέτης για την λήψη αποφάσεων σύμφωνων με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, ενώ σχετικά με την αξιολόγηση του σχολείου, αυτή λειτουργεί ρυθμιστικά ως προς τις διαδικασίες βελτίωσης και ανάπτυξης (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016).

Το σχολικό έτος 2019-2020 ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος αξιολόγησης των σχολείων μέσω σύνταξης έκθεσης αυτοαξιολόγησης (Rapporto di auto-valutazione – RAV) και αναμένεται να ολοκληρωθεί το 2021-2022 με τη διάχυση των αποτελεσμάτων στις σχολικές μονάδες. Ακόμα, έως το σχολικό έτος 2022-2023 πραγματοποιείται πειραματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης στα σχολεία προ –

δημοτικού επιπέδου, με σταδιακή εφαρμογή στο εθνικό σύστημα αξιολόγησης της χώρας (<http://eurydice.org>).

Λετονία

Στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου συμμετέχουν όλες οι ομάδες ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ιδρυτές, βοηθητικό προσωπικό κ.λπ.) διαμορφώνοντας την ετήσια σχολική τους αυτοαξιολόγηση. Η Αρχή για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης (State Education Quality) πραγματοποίησε για το λόγο αυτό περιφερειακά σεμινάρια και αντιμετώπισε τις νέες απαιτήσεις σε συνεχή επαγγελματικά μαθήματα ανάπτυξης στις αρχές του 2020. Τα σεμινάρια και τα μαθήματα υπογράμμισαν ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο και να συμμετέχουν όλες οι ομάδες ενδιαφερομένων. Στη διαδικασία πιστοποίησης του σχολείου, ως ειδικοί στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ορίζονται οι σχολικοί επικεφαλής, οι εκπρόσωποι ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΜΚΟ και εκπαιδευτικά συμβούλια στους δήμους, οι οποίοι, όμως, πρέπει να συμμετέχουν σε ειδικά οργανωμένα μαθήματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης από την Κρατική Υπηρεσία Ποιότητας Εκπαίδευσης (ET2020 Working School Groups, 2020).

Σχετικά με τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να ετοιμάσουν έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και ένα σχέδιο ανάπτυξης, τα οποία συνυπολογίζονται κατά την διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης (διαπίστευση). Στην Λετονία, ακόμα, αναπτύχθηκε ένα λειτουργικό σύστημα παρακολούθησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει κατηγορίες όπως η συνάφεια με τους στόχους, η ποιοτική μάθηση, το συμπεριληπτικό περιβάλλον και η καλή διακυβέρνηση (<http://eurydice.org>). Με βάση την προτεινόμενη έννοια της ποιότητας στην χώρα αναπτύχθηκε μια σειρά δεικτών παρακολούθησης της ποιότητας σε πέντε διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα περιγράφονται μοντέλα ανάλυσης δεδομένων επιτρέποντας στους χρήστες την ανάλυση, συγκέντρωση και απεικόνιση δεδομένων που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική ποιότητα (ο.π.).

Μάλτα

Στην Μάλτα εφαρμόζεται ένα μείγμα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να είναι υποχρεωμένα να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους εσωτερικές πολιτικές και διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας

<http://eurydice.org>). Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου υποστηρίζεται μέσω της παροχής καθοδήγησης και εργαλείων, αναπτύσσοντας διάλογο, καθιστώντας την αξιολόγηση και τη σχολική αυτοαξιολόγηση και βελτίωση σημαντικό χαρακτηριστικό της επιθεώρησης και προωθώντας τη συνεργασία των σχολείων και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών μέσω του Υπουργείου για τα μοντέλα εξωτερικής ανασκόπησης της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Υπάρχουν, ακόμα, δέκα κολέγια που είναι υπεύθυνα για τα κρατικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία καθοδηγούνται από τον Επικεφαλής του Δικτύου Κολλεγίων και ο ρόλος τους έγκειται στη διασφάλιση της συνεργασίας σχολείων προκειμένου να αναπτυχθούν ως οργανισμοί μάθησης. Επιπλέον, μετά από εξωτερική αξιολόγηση ολόκληρης της εβδομάδας, το Τμήμα Διασφάλισης Ποιότητας ξεκινά έναν επαγγελματικό διάλογο με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, ενώ το ίδιο προετοιμάζει ένα πρότυπο σχεδίου δράσης για το πώς θα αντιμετωπίσει τις συστάσεις. Ακολούθως, πραγματοποιείται μια απροειδοποίητη επίσκεψη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ώστε να διαπιστωθεί η πρόοδος (ET2020 Working School Groups, 2020).

Σλοβενία

Στη Σλοβενία, όλα τα σχολεία υποχρεώθηκαν να πραγματοποιούν ετήσια αυτοαξιολόγηση από το 2008. Νομοθετικά δεν προσδιορίζεται η μέθοδος αυτοαξιολόγησης με αποτέλεσμα οι διαδικασίες να διαφέρουν σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (<http://eurydice.org>). Η διαδικασία βασίζεται στην αυτοεκτίμηση και επανεξέταση των επιτευγμάτων και της προόδου των μαθητών προς το αναπτυξιακό σχέδιο του σχολείου, καθώς και καθορισμό στρατηγικών για βελτίωση της ποιότητας. Τα σχολεία παρακολουθούν επίσης την απόδοση των μαθητών τους σε σχέση με τις εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις φοιτητών, ενώ παράλληλα εξωτερικοί εμπειρογνώμονες παρακολουθούν την εφαρμογή του ετήσιου σχολικού προγράμματος εργασίας τουλάχιστον μία φορά το χρόνο (ET2020 Working School Groups, 2020). Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, οι σχολικές μονάδες μπορούν, επίσης, να λαμβάνουν και να ανακτούν πληροφορίες από εξωτερικούς φορείς (Εθνικό κέντρο εξετάσεων, εκπαιδευτικό ερευνητικό ινστιτούτο, Στατιστικό γραφείο της Δημοκρατίας της Σλοβενίας) (<http://eurydice.org>). Μέσα στο σχολείο, όλοι οι δάσκαλοι, οι σχολικοί σύμβουλοι και το λοιπό προσωπικό, οι γονείς και οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εκπαίδευσης συμμετέχουν στην αναθεώρηση ολόκληρου του σχολείου και στην ανάπτυξη του προγράμματος εργασίας. Τα ευρήματα από την αυτοαξιολόγηση του

σχολείου αντικατοπτρίζονται στο πρόγραμμα ανάπτυξης του σχολείου και στο νέο ετήσιο πρόγραμμα εργασίας στις αρχές του επόμενου σχολικού έτους (ET2020 Working School Groups, 2020). Διαδικασίες διαπίστευσης πραγματοποιούνται μέσω εξωτερικής αξιολόγησης με κύριο στόχο τη λειτουργία του συστήματος στο σύνολό του και τη διασφάλιση ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (<http://eurydice.org>).

Ιρλανδία

Στην Ιρλανδία αρχικά εκπονήθηκε πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σε 35 σχολεία και στην συνέχεια υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση το πρόγραμμα «LAOS» (Looking at our schools), το οποίο συνδυάζει αυτοαξιολόγηση όλου του σχολείου και το πρόγραμμα ανάπτυξης S.D.P (School Development Planning) υπό την καθοδήγηση του επιθεωρητή-συμβούλου (McNamara, O' Hara, 2005). Η σημασία της φωνής των μαθητών διατυπώνεται στο Πλαίσιο Ποιότητας για τα σχολεία που δημοσιεύτηκε από την Επιθεώρηση του Τμήματος Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων το 2016. Το Πλαίσιο Ποιότητας, που ονομάζεται «Κοιτάζοντας τα σχολεία μας», έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, καθώς και του σχολικού συστήματος γενικότερα για την προώθηση της αριστείας στα σχολεία. Δίνεται έμφαση στην εκτίμηση των απόψεων των μαθητών, στην αναγνώριση και υποστήριξή τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στη ζωή του σχολείου. Στο μικροεπίπεδο της διδασκαλίας, το Πλαίσιο Ποιότητας υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής δυνατότητας στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους στην τάξη, καθώς και τη σημασία της ακρόασης και του σεβασμού των απόψεων και των εμπειριών των άλλων (ET2020 Working School Groups, 2020).

Το πλαίσιο της αξιολόγησης στηρίζεται τόσο στην αυτοαξιολόγηση όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από την Επιθεώρηση του Τμήματος Εκπαίδευσης συμπληρωματικά ως προς την αυτοαξιολόγηση και άλλες πρωτοβουλίες, όπως η σχολική αυτοεξέταση, το έργο των κρατικών υπηρεσιών υποστήριξης των σχολείων, δειγματοληπτικές εθνικές αξιολογήσεις και κρατικές εξετάσεις (<http://eurydice.org>). Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, οι τομείς που αξιολογούνται είναι η ποιότητα της διδασκαλίας- μάθησης, η ποιότητα της στήριξης των μαθητών, η ποιότητα της διοίκησης του σχολείου και η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος (McNamara, O'Hara, 2005).

Κροατία

Τον Οκτώβριο του 2014 το κροατικό κοινοβούλιο προέβη στην εφαρμογή μιας στρατηγικής για την εκπαίδευση, η οποία περιελάμβανε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας μέσω της ενσωμάτωσης μεικτών διαδικασιών αξιολόγησης, δηλαδή μέσω αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται από τον αρμόδιο οργανισμό, με βάση καθορισμένα και αντικειμενικά πρότυπα και κριτήρια (<http://eurydice.org>)

Προσφάτως, στην Κροατία ξεκίνησε ένα πιλοτικό έργο εξωτερικής αξιολόγησης σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο έχει διεξαχθεί σε 20 δημοτικά και 10 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Εθνικό Κέντρο Εξωτερικής Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (NCEE). Βασικός στόχος είναι η ανάλυση και η αξιολόγηση ενός πειραματικού μοντέλου εξωτερικής αξιολόγησης, για την προετοιμασία και την έναρξη ενός εθνικού προγράμματος εξωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να ενισχυθούν οι εσωτερικές ικανότητες για αυτοαξιολόγηση και η παροχή εξωτερικού δικτύου υποστήριξης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το προτεινόμενο μοντέλο αφορά τη διαχείριση του σχολείου, το εργασιακό περιβάλλον, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, τη διεθνής συνεργασία, το σχολικό πρόγραμμα, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ευημερίας των μαθητών (ET2020 Working School Groups, 2020).

Η αυτοαξιολόγηση στην Κροατία αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς και συστηματικής παρακολούθησης, ανάλυσης και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, ενώ χρησιμοποιείται ως μέσο ενίσχυσης της δυναμικής και της προόδου του σχολείου και της ευημερίας όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική μονάδα (<http://eurydice.org>). Συγκεκριμένα η στρατηγική, που αναφέρθηκε προηγουμένως, προβλέπει για την αυτοαξιολογική διαδικασία: α) εσωτερική ενίσχυση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για αυτοαξιολόγηση, β) παροχή εξωτερικής υποστήριξης για την αυτοαξιολόγηση, γ) περιφερειακή δικτύωση και συνεργασία σχολείων, δ) συγκερασμός αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης του έργου του σχολείου. Η εναρμόνιση αυτή επιτυγχάνεται όταν η εξωτερική αξιολόγηση χρησιμοποιεί τα σχέδια αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως αφετηρία για τη μετέπειτα αξιολόγηση. Τέλος, τα σχολεία υποχρεούνται να αξιοποιούν για περαιτέρω ανάλυση τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων και άλλους δείκτες

επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου, ως οδηγούς για την αυτοαξιολόγησή τους με γνώμονα τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας (ο.π.).

Φιλανδία

Σε χώρες όπως η Φινλανδία το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μεγάλη αποκέντρωση, με αποτέλεσμα τα ίδια τα σχολεία να αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, έχοντας την κατάλληλη πληροφόρηση, εκπαίδευση και υποστήριξη (Solomon, 1997). Στη Φινλανδία, οι πάροχοι εκπαίδευσης (συνήθως οι δήμοι) ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν είτε μόνοι τους είτε μαζί με άλλους φορείς εκπαίδευσης ένα στρατηγικό σχέδιο, το οποίο υποστηρίζεται με την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση. Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν θεματικές ή μοντέλα αυτοαξιολόγησης στα οποία θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση. Τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης που προτείνονται να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά είναι τα ακόλουθα: 1) Το EFQM (European Foundation for Quality Management) το οποίο εστιάζει στην αξιολόγηση εννέα συνολικά τομέων, σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση (αποτελεσματικότητα διοίκησης) και τα αποτελέσματά της.

2) Το CQAF (Common Quality Assurance Framework) το οποίο αφορά στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

3) Το CAF (Common Assessment Framework) που εστιάζει στην αξιολόγηση πέντε τομέων: της ηγεσίας, της στρατηγικής και του σχεδιασμού, της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, των συνεργασιών και της αξιοποίησης των πόρων, της διαδικασίας και της διαχείρισης της αλλαγής (<http://aee.iep.edu.gr>). Οι εξωτερικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται από το Φιλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (FINEEC), το οποίο λειτουργεί ως ξεχωριστή μονάδα εντός της Φιλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης. Στη Φιλανδία, πρακτικά, δεν υφίσταται σχολική επιθεώρηση ή εθνικό σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Αντ' αυτού πραγματοποιούνται δειγματοληπτικές αξιολογήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων και θεματικές συστημικές αξιολογήσεις αποτελώντας τη βάση του εθνικού συστήματος αξιολόγησης (<http://eurydice.org>). Κύριος στόχος των άνωθεν αξιολογήσεων είναι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και η υποστήριξη της μάθησης ώστε να αποτελούν βασικούς κορμούς των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, η παροχή δεδομένων και πληροφοριών για το σχεδιασμό πολιτικών και την καθοδήγηση βάση επιδόσεων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (ο.π.)

Μεγάλη Βρετανία

Η Μ. Βρετανία συγκαταλέγεται στις χώρες με μακρά παράδοση στην εξωτερική αξιολόγηση. Η κεντρική κυβέρνηση καθορίζει το πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας και το πλαίσιο αξιολόγησης. Συγκεντρώνει δεδομένα και αξιολογεί τις σχολικές επιδόσεις με βάση τα μαθησιακά επιτεύγματα (γνωστά ως μέτρα λογοδοσίας) προκειμένου να θέσει υψηλές προσδοκίες και να κρατά υπόλογα τα σχολεία (<http://eurydice.org>).

Αποτέλεσε την πρώτη χώρα που αναζήτησε μοντέλα αυτοαξιολόγησης, ενώ από το 2008 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας και την τεκμηρίωση της εξωτερικής αξιολόγησης (<http://aee.iep.edu.gr>). Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή έπαιξε το ιδιαίτερα αυστηρό πλαίσιο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε από την δεκαετία του 1990 και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχεδιάστηκε σε συνεργασία με τα εκπαιδευτικά συνδικάτα της Διδακτικής Ομοσπονδίας (NUT), με εκπροσώπους εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, διευθυντών και μελών κεντρικής διοίκησης και αποτελείται από δέκα θεματικά πεδία (ET2020 Working School Groups, 2020). Ωστόσο, στα δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία, τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η εξωτερική επιθεώρηση ενέχουν σημαντική θέση στην προώθηση των υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευσης και επαγγελματικής πρακτικής (<http://eurydice.org>)

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο βελτίωσης του σχολείου με την τελική ευθύνη για τη θεσμική αυτοαξιολόγηση να εμπίπτει στο διοικητικό συμβούλιο του σχολείου και στον διευθυντή, οι οποίοι αξιολογώντας όλες τις πτυχές του έργου της σχολικής μονάδας, θέτουν στόχους προς βελτίωση (<http://eurydice.org>) Αναλυτικά, τα πεδία αφορούν την ατμόσφαιρα του σχολείου και της τάξης, τις σχέσεις, την υποστήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας, τον χρόνο και την υποδομή, την οργάνωση και επικοινωνία, τις ίσες ευκαιρίες, την αναγνώριση των επιτευγμάτων και την σύνδεση σχολείου-οικογένειας (MacBeath, 2001). Τον Ιανουάριο του 2004 ανακοινώθηκε εκ της κυβερνήσεως απλοποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την απόδοση λόγου των σχολείων και ως εκ τούτου οι επιθεωρήσεις έγιναν μεν πιο τακτικές, μειώθηκαν όμως οι απαιτήσεις για την προετοιμασία τους αλλά και η διάρκειά τους. Από το 2008 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως βάση του αναπτυξιακού σχεδιασμού με σκοπό τη βελτίωση αλλά και την τεκμηρίωση της

εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ βασική ευθύνη περί της αυτοαξιολόγησης έχει το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016).

Το εκπαιδευτικό της σύστημα βασίζεται σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου, με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση από εθνικούς φορείς και από τις Τοπικές Αρχές στις οποίες ανήκουν. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και ανεξάρτητη με στόχο την ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων. Με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1992 το έργο της επιθεώρησης ανέλαβαν δυο αυτόνομοι κυβερνητικοί φορείς, το Ofsted για την Αγγλία και το OHMCI (αργότερα μετονομάστηκε σε Estyn), του οποίου ηγείται ο Επικεφαλής Επιθεώρησης για τα σχολεία της Ουαλίας, με σκοπό την οργάνωση της επιθεώρησης σε τακτικούς κύκλους και τον καθορισμό των κριτηρίων και των διαδικασιών βάσει του θεσμικού πλαισίου (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016).

Συνεπώς, η εξωτερική αξιολόγηση στην Αγγλία πραγματοποιείται από το Ofsted, με τον επικεφαλής της Αυτού Μεγαλειότητας (HMCI), ο οποίος ηγείται και την Ofsted, να ενημερώνει τον Υπουργό Εξωτερικών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα για τα μαθησιακά επιτεύγματα, την ποιότητα της διδασκαλίας, την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και διαχείρισης και την συμπεριφορά και ασφάλεια των μαθητών (<http://eurydice.org>). Τα δεδομένα της Ofsted είναι προσβάσιμα στα σχολεία και παρέχουν μια σύνοψη των αποτελεσμάτων σε βάθος τριετίας σε συνδυασμό με συγκρίσεις άλλων σχολείων (ET2020 Working School Groups, 2020).

Σκωτία

Τρεις τύποι αξιολογήσεων εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες της Σκωτίας: η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από την τοπική αρχή (ή το διοικητικό συμβούλιο για ανεξάρτητα σχολεία) και η επιθεώρηση από Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας (HM) (<http://eurydice.org>). Η αυτοαξιολογική διαδικασία θεωρείται εθελοντική και στοχεύει στην υποστήριξη και αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση της ποιότητάς του και αναγνωρίζει ότι η ευθύνη του αποτελέσματος ανήκει στην εκπαιδευτική αρχή (<https://education.gov.scot/education-scotland/>).

Στην Σκωτία το 2007 το Υπουργείο Παιδείας έδωσε το τελικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, γνωστό ως HGIOS, το οποίο εξετάζει επτά τομείς με ένα σύνολο δεικτών. Οι τομείς που εξετάζονται αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις

επιδόσεις, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στη στήριξη των μαθητών, στο σχολικό κλίμα και στην ηγεσία, ενώ η αξιολόγηση γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα (<http://eurydice.org>). Γενικότερα, η Σκωτία θεωρείται πρωτοπόρα στην αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων συνδυάζοντας την εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποσκοπεί στην συνολική αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης οδηγώντας σε μια σειρά κοινά αποδεκτών σχεδίων δράσης προς βελτίωση. Μετέπειτα η εξωτερική αξιολόγηση βασιζόμενη στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στοχεύει σε περαιτέρω βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (<http://aee.iep.edu.gr>).

Πλέον, δεν υφίσταται ένας κύκλος επιθεώρησης ή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών αλλά μια πιο αναλογική προσέγγιση σε μια προσπάθεια μείωσης του εξωτερικού ελέγχου και συμμετοχής στη διαδικασία Κοινής Εκτίμησης Κινδύνου (Risk Assessment process), με την επικυρωμένη αυτοαξιολόγηση να συμβάλλει σε αυτό (<https://education.gov.scot/education-scotland/>)

Σουηδία

Στην Σουηδία η αυτοαξιολόγηση συνδυάζεται με την εξωτερική αξιολόγηση. Οι επιθεωρητές διερευνούν τόσο τα θετικά στοιχεία όσο και πού απαιτείται βελτίωση, με την ανασκόπηση να επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικούς τομείς, δηλαδή την ηγεσία, τη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα και την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών. Μετά την επιθεώρηση, συντάσσεται αναλυτικό γραπτό έγγραφο, στο οποίο υποβάλλονται συστάσεις για τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση, ενώ το σχολείο οφείλει να το επιστρέψει στον επιθεωρητή περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε για τη βελτίωση της ποιότητας των τομέων που υπεδείχθησαν. Ωστόσο, κάθε σχολική μονάδα σχεδιάζει και διαμορφώνει διαδικασίες αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου σύμφωνα με τα δικά της κριτήρια αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης να διαφέρουν ριζικά από περιοχή σε περιοχή ή μεταξύ των σχολικών μονάδων της Σουηδίας (<http://aee.iep.edu.gr>).

Πιο συγκεκριμένα, από την 1^η Ιουλίου 2011 νομοθετήθηκε η «Νέα εκπαιδευτική δράση – για τη μάθηση, την επιλογή και την ασφάλεια» δίνοντας στη Σουηδική Επιθεώρηση Σχολείων μια σαφή νομική βάση για την εποπτεία των σχολείων. Εισήχθησαν, επιπλέον, νέες διατάξεις για συστηματικές διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας και καταργήθηκαν οι απαιτήσεις για τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των

σχολικών μονάδων (<http://eurydice.org>). Ως αποτέλεσμα, κάθε σχολείο οφείλει να προγραμματίζει, να παρακολουθεί και να αναπτύσσει συστηματικά εκπαιδευτικές υπηρεσίες με επίκεντρο την επίτευξη των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, ούτε η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται νομοθετικά, όμως όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαλογικές συναντήσεις με τον Διευθυντή του σχολείου ούτως ώστε να επιτευχθεί η ατομική ανάπτυξη (ο.π.)

Πορτογαλία

Στην Πορτογαλία, αναπτύχθηκε το Παρατηρητήριο για την ποιότητα στα σχολεία και το Πρόγραμμα ποιότητας τον 21^ο αιώνα, διαμορφώνοντας μια πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολείων (<http://aee.iep.edu.gr>). Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί συνδυαστικά με την επιθεώρηση, ενώ στόχος της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση των σχολικών πρακτικών αυτοαξιολόγησης, καθώς και η προώθηση της επαγγελματικής ηθικής, η προώθηση της συμμετοχής στη σχολική ζωή και η βελτίωση της κατανόησης και της γνώσης του κοινού της σχολικής επίδοσης. Τα σχολεία, εν τέλει, πρέπει να υποβάλουν σχέδιο βελτίωσής τους εντός δύο μηνών από την εξωτερική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, πραγματοποιείται από διάφορους φορείς, των οποίων η συμβολή και το αντικείμενο είναι διαφοροποιημένο. Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης εκδίδει γνώμες, συμβουλές και συστάσεις όσον αφορά τους κανόνες που διέπουν την αυτοαξιολόγηση, το ετήσιο πρόγραμμα εξωτερικής αξιολόγησης και τα αποτελέσματα των εσωτερικών και εξωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης. Το Υπουργείο Παιδείας είναι αρμόδιο για τον προγραμματισμό, το συντονισμό και τον καθορισμό διαδικασιών αξιολόγησης, την εφαρμογή και την ανάπτυξη του εθνικού συστήματος αξιολόγησης, καθώς και την εφαρμογή συστημάτων και διαδικασιών συλλογής δεδομένων (<http://eurydice.org>)

Σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, αυτή πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Η αυτοαξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής και να υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική διοίκηση. Πραγματοποιείται ετήσια και αποτελείται από μια έκθεση αυτοαξιολόγησης, στην οποία επισημαίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τμήματα του Υπουργείου Παιδείας, όπως η Γενική Επιθεώρηση Παιδείας και Επιστημών

(IGEC) σε εθνικό επίπεδο ή ανά εκπαιδευτικό τομέα, γενικώς ή/και εξειδικευμένα (<http://eurydice.org>).

Νορβηγία

Το Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και ενδοσχολικό επίπεδο, σύμφωνα με το εθνικό σύστημα αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (National Quality Assessment System) (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016). Υποστηρίζεται κεντρικά από τη Νορβηγική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, η οποία και τελεί υπό την άμεση εποπτεία του Νορβηγικού Υπουργείου Παιδείας (<http://aee.iep.edu.gr>). Οι νόμοι και οι κανονισμοί υποχρεώνουν τις σχολικές μονάδες να υιοθετήσουν μια συστηματική προσέγγιση για την ποιοτική ανάπτυξη μέσω συμμετοχικού διαλόγου εντός του οργανισμού αλλά και μεταξύ διαφορετικών αρμόδιων φορέων. Τονίζεται η συνεχής και επαναλαμβανόμενη φύση της διαδικασίας ποιότητας και περιλαμβάνει αξιολόγηση πληροφοριών, ανάλυση και καθορισμό στόχων, αλλαγή πρακτικών και εκτίμηση αποτελεσμάτων έτσι ώστε να αλλαχθούν οι πρακτικές (<http://eurydice.org>).

Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση, αυτή υιοθετεί δυο βασικές μορφές. Εν πρώτοις διερευνάται ο βαθμός εφαρμογής των βασικών αρχών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και σε δεύτερο βαθμό η διενέργεια εθνικών επισκοπήσεων των επιδόσεων των μαθητών και των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τούτο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εξωτερική αξιολόγηση στη Νορβηγία δεν αφορά την άμεση επιθεώρηση των σχολικών μονάδων και ότι η αποτίμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης/εσωτερικής αξιολόγησης των μονάδων (<http://aee.iep.edu.gr>).

Η αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες του Νορβηγικού κράτους αποτελεί υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία, με την ευθύνη για τη διεξαγωγή των διαδικασιών να αποτελεί αρμοδιότητα των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Οι διαδικασίες είναι απόλυτα αποκεντρωμένες, όμως παρέχονται από το εθνικό σύστημα αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (National Quality Assessment System) γενικές οδηγίες, ενδεικτικά εργαλεία και προτεινόμενοι τομείς αποτίμησης. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αναπτύσσονται εντός πέντε ημερών και εστιάζονται στην αξιολόγηση διδακτικών πρακτικών, στις εκπαιδευτικές συνθήκες, στο μαθησιακό κλίμα και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ενώ εν τέλει αποτιμάται ο

βαθμός στον οποίο προσεγγίστηκαν οι στόχοι και οι αρχές του εθνικού προγράμματος σπουδών καταλήγοντας σε βελτιωτικές παρεμβάσεις (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016).

Τέλος, η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να ζητήσει τη συνδρομή εξωτερικών παρατηρητών δικής της επιλογής και λαμβάνεται μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στη βασική τους εκπαίδευση (<http://aee.iep.edu.gr>).

Μέσω της παραπάνω ανασκόπησης στα αξιολογικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών διακρίνει κανείς την προσπάθεια δημιουργίας ενός κοινού Ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, τον οποίο τα κράτη μέλη της ΕΕ έχουν δεσμευτεί να υλοποιήσουν έως το 2025. Τούτος ο φιλόδοξος στόχος θα επιτρέψει την ανάδειξη της Ευρώπης σε κορυφαία κοινωνία μάθησης στον κόσμο μέσω αμοιβαίας μάθησης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών (ET2020 Working School Groups, 2020). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας παρατηρούνται κοινές τάσεις και επιδιώξεις, όπως η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (<http://aee.iep.edu.gr>). Στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, δίνεται έμφαση όχι μόνο στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αλλά και του εκπαιδευτικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να καταγράφεται στροφή από την ατομική αξιολόγηση στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και του έργου τους.

Έτσι, στις Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να επικρατούν τρία μοντέλα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το πρώτο έχει την λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών τόσο ως ατόμων όσο και του εκπαιδευτικού τους έργου, με γνώμονα την εξωτερική αξιολόγηση – επιθεώρηση. Το δεύτερο διέπεται από τη λογική της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στην κοινωνία αντιμετωπίζοντας τους γονείς και τους πολίτες ως καταναλωτές – φορολογούμενους. Το τελευταίο μοντέλο χαρακτηρίζεται από τον αυτοέλεγχο και στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου βασιζόμενου στις δικές του δυνάμεις και στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση και εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας (Μερτίκα, Τρίγκα, 2016).

Σχετικά με τον βαθμό αποκέντρωσης και τη συνεπαγόμενη αυτονομία, χώρες όπως η Φιλανδία αναπτύσσουν δική τους οργανωτική δομή και αποφασίζουν αυτόνομα για τα κριτήρια επίδοσης. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Γαλλία, η Ιταλία και η Πορτογαλία αναπτύσσεται μια κεντρικά κατευθυνόμενη δομή εσωτερικής αξιολόγησης, με κοινό σύστημα δεικτών ποιότητας (Solomon, 1997). Αντίστοιχα, όσον αφορά τη δημοσίευση

των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παρατηρούνται διαφορές, καθώς ορισμένες χώρες προχωρούν σε άκριτη δημοσίευση τους, άλλες σε μερικώς λογοκριμένη δημοσίευση, ενώ μερικές θεωρούν τα αποτελέσματα εμπιστευτικά και συνεπώς μη δημοσιεύσιμα.

Παράλληλα με τις προηγμένες διαδικασίες αποκέντρωσης, παρατηρείται σε όλες τις χώρες της Ευρώπης σαφής τάση παράλληλης αύξησης των απαιτήσεων βελτίωσης και λογοδοσίας, σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των δύο διαδικασιών και ως εκ τούτου σε καμία χώρα δεν υποστηρίζεται εθνικό πλαίσιο αξιολόγησης αποκλειστικά για σκοπούς απόδοσης λόγου (Janssens, van Amelsvoort, 2008). Για αυτόν τον λόγο φαίνεται να υιοθετείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μια προσπάθεια συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, είτε με την παράλληλη ύπαρξη και των δύο τύπων αξιολόγησης είτε συνεργατικά είτε ακολουθώντας η εξωτερική την εσωτερική αξιολόγηση (Kyriakides, Campbell, 2004). Η τάση συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης φαίνεται να επιδρά θετικά στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου, με την προϋπόθεση η εξωτερική αξιολόγηση να διατηρεί αναπτυξιακό και όχι ελεγκτικό χαρακτήρα.

Καταληκτικά, έχει δημιουργηθεί μια κοινή πραγματικότητα στα κράτη μέλη της ΕΕ, στο πλαίσιο ενός διεθνούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου τα αποτελέσματα διεθνικών αξιολογήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων γίνονται γνωστά παγκοσμίως (PISA) δίνοντας το έναυσμα για επανεξέταση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, στη βάση των απαιτήσεων της Ευρώπης. Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα ως κράτος μέλος της Ευρώπης οφείλει να αφομοιώσει τις παραπάνω κοινές τάσεις και επιδιώξεις, καθώς συχνά κατακεραυνώνεται από διεθνείς αξιολογήσεις, αποκλίνει σθεναρά από τον παγκόσμιο εκπαιδευτικό περίγυρο της στα θέματα της αξιολόγησης. Η απόκλιση αυτή δεν εντοπίζεται σε διαφοροποιήσεις σχετικά με πρακτικές ή τεχνικές αλλά στην ολοκληρωτική απουσία οποιασδήποτε σχεδιασμένης διαδικασίας αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, με την παραπάνω κατάσταση να καταγράφεται στην εκπαιδευτική πράξη και όχι στην εκπαιδευτική νομοθεσία.

Εν κατακλείδι, το ερευνητικό αισθητήριο κρίνει εφικτή την εκκίνηση μιας συζήτησης, στην οποία το κέντρο βάρους θα πέφτει στην αντιπαράθεση μεταξύ των τελευταίων προσπαθειών συγκρότησης αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα σύμφωνα με τις επιταγές της ΕΕ και τη μη πρακτική εφαρμογή τους από τον εκπαιδευτικό κλάδο, διερευνώντας τους λόγους εκείνους που συντελούν στην απομάκρυνση της Ελλάδας από τον κοινό Ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης του 2025.

Κεφάλαιο 3: Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

3.1 Νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών μονάδων

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου υπεισέρχεται στην ατζέντα του ελληνικού κράτους από το 1982 και έπειτα, καθώς τότε καταργείται επίσημα ο θεσμός του Επιθεωρητή (Ξωχέλης, 2006). Ο εν λόγω θεσμός, κοινώς και ατύπως λεγόμενος «επιθεωρητισμός», θεσπίστηκε με το διάταγμα του Ιωάννη Καποδίστρια το 1830 και αποτέλεσε τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα το κυριότερο και αυταρχικότερο είδος κρατικού ελέγχου, καθώς ενείχε παρεμβατικό χαρακτήρα στην ενδοσχολική και εξωσχολική δράση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 1991). Η Επιθεώρηση λειτούργησε απρόσκοπτα έως το τέλος της δεκαετίας του '80 αποκλείοντας τους «μη ημετέρους» από θέσεις στελεχών εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, το οποίο μέχρι το 1974 απέτρεπε μεγάλα στρώματα πληθυσμού από το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014).

Το 1982 με τον Νόμο 1304 θεσμοθετείται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, του οποίου οι αρμοδιότητες αφορούν τόσο την παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών, όσο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Eurydice, 2004). Εν συνεχεία, ακολούθησαν Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα τα οποία εστίαζαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά και όχι ατομοκεντρικά. Συγκεκριμένα, το 1985 με τα (ανενεργά) Προεδρικά Διατάγματα που προβλέπονταν από τον (Ν.1566/85) τίθεται το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το 1987 γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, ενώ στο άρθρο 4 του ΠΔ 140/1998 (ΦΕΚ 107 Α/20.05.98) εμφανίζεται ο όρος «αυτοαξιολόγηση» μέσω του «αυτό - αξιολογικού σημειώματος του κρινόμενου» (Δήμου, Σούρτη, 2016). Παρατηρείται, συνεπώς, τη δεκαετία του '80 η σταδιακή επέκταση της αξιολόγησης από ατομική-υπηρεσιακή σε ό,τι προσδιορίζεται ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου δίνοντας την εντύπωση πως υπάρχουν πιθανότητες συναίνεσης με ένα αξιολογικό σύστημα βασισμένο στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, δίχως όμως κάτι τέτοιο να λάβει πρακτικές διαστάσεις (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014).

Ακολούθησε ο Νόμος 2043/1992 περί «Εποπτείας και διοίκησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο υπεύθυνοι αξιολόγησης ορίζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Έπειτα, δημοσιεύεται το πέμπτο Προεδρικό Διάταγμα (320/93), το οποίο διατηρώντας πολλές ομοιότητες με τις πρακτικές του επιθεωρητισμού

επαναφέρει την αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο διάταγμα ορίζεται ως αξιολόγηση η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά και ορίζονται οι αξιολογικές αρμοδιότητες – εξουσίες του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή σε μια εκατονταβάθμια κλίμακα (Δήμου, Σούρτη, 2016).

Το 1997 με το Νόμο 2525/97 και τα παρεπόμενα Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις, ορίζεται η αξιολόγηση ως «*διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*». Για την εφαρμογή του Νόμου συντάχθηκε ένας Οδηγός Αξιολόγησης από το Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος εφαρμόστηκε δυο φορές πιλοτικά και ανέδειξε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές που αφορούσαν τη διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων, τις σχέσεις και το κλίμα στο σχολείο, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ξωχέλης, 2006 · Δήμου, Σούρτη, 2016). Για την αποσαφήνιση των λεπτομερειών της αξιολόγησης εκδίδεται το 1998 Υπουργική Απόφαση (Δ2/1938) και Προεδρικό Διάταγμα (140/1998) καθορίζοντας το χρόνο, το περιεχόμενο, τον τύπο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το Σώμα των Μονίμων Αξιολογητών, καθώς και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, ενώ ορίζεται ως προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών η σύσταση έκθεσης αξιολόγησης της επάρκειάς τους.

Τα παραπάνω νομοθετήματα παρέμειναν ανενεργά, ενδεχομένως γιατί στις αποφάσεις και το σχεδιασμό υλοποίησης των συγκεκριμένων πολιτικών δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και οργανώσεις, αλλά μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, ενώ όπως υποστηρίχθηκε, ο διοικητικός μηχανισμός επέμενε σε παλαιές μεθόδους και σχήματα διοίκησης και διαχείρισης που όχι μόνο δεν συνέβαλαν προς την κατεύθυνση αποκέντρωσης αλλά αδυνατούσαν να επιβάλλουν απλό έλεγχο των ποσοτικών δεικτών του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαλτερής, Κρασσάς, 2016). Αν μη τι άλλο επαληθεύτηκε για ακόμη μια φορά πως η αξιολόγηση δύναται να οδηγήσει σε πειθαρχικές κυρώσεις (Καπαχτσή, 2008).

Έπειτα από πέντε χρόνια με το Νόμο 2986/02 γίνεται πλέον σαφής ο διαχωρισμός μεταξύ της αξιολόγησης εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου, καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, εισάγεται ο νέος θεσμός των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και δίνεται προτεραιότητα στην εθελοντική αξιολόγηση (Ξωχέλης, 2006). Ως νέος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται το Κέντρο

Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο προτείνει την αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με δείκτες που έχουν καθοριστεί από το Κ.Ε.Ε. (Ζουγανέλη, κ.α., 2007).

Η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων ορίζεται για πρώτη φορά το 2010 με το Νόμο 3848/2010, καθώς και τα υπηρεσιακά όργανα που καθίστανται υπεύθυνα για την κατάρτιση και γνωστοποίηση των σχεδίων δράσεων και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολείων. Συμπληρωματικά, στην Εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010 γίνεται αναφορά στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» (Α.Ε.Ε.) σε επιλεγόμενα σχολεία προκειμένου να αναπτύξουν σχέδια δράσης για την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο δίνεται έμφαση σε ένα «Νέο Σχολείο» που λειτουργεί προς όφελος των μαθητών, ενώ βασικό ρόλο διαδραματίζει ο Σχολικό Σύμβουλος, ο οποίος λαμβάνει την απαραίτητη ενημέρωση για το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης. Περίπου δύο χρόνια αργότερα, με το έγγραφο Γ1/14841/13-02-2012 επιχειρείται η γενίκευση η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε όλα τα σχολεία της χώρας από το σχολικό έτος 2012-2013, η οποία όμως δεν πραγματοποιείται και δεν ολοκληρώνονται οι διαδικασίες που αφορούσαν στη γενίκευση του θεσμού σχετικά με την επιμόρφωση και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων (Τσέμπα, 2015).

Το ενδιαφέρον για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του παραγόμενου έργου εντοπίζεται και στο Νόμο 3966/2011 στον οποίο διατυπώνονται βελτιωτικές προτάσεις για τα επόμενα έτη. Βασικές μεταρρυθμίσεις ήταν η κατάργηση του Κ.Ε.Ε. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η αντικατάστασή τους με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Μέσα στο 2013 ακολουθούν ποικίλα νομοθετήματα και εγκύκλιοι (30972/Γ1/15-03-2013, 157723/Γ1/23-10-2013, 190089/Γ1/10-12-2013) δίνοντας έμφαση στην αυτοαξιολόγηση διοργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια καθιστώντας, εν τέλει, υποχρεωτική την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. για όλα τα σχολεία (βλ. παρακάτω κεφ...)

Το 2013 ψηφίζεται το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 152/05-11-2013 αποτελώντας ίσως το αναλυτικότερο νομοθετικό διάταγμα έως σήμερα. Αφορά την «Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό με βασικό σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διοικητικού του έργου μέσω επιμορφώσεων που θα ωφελήσουν τον ίδιο, τους μαθητές του αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της (Δήμου, Σούρτη, 2016). Ωστόσο, συναντά και πάλι τη σφοδρή αντίσταση των εκπαιδευτικών, εν μέρει δικαιολογημένα,

καθώς μειονεκτήματα εντοπίζονται όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία ένας εξωτερικός αξιολογητής θα ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο της αξιολόγησης, την απουσία του ανατροφοδοτικού χαρακτήρα του διατάγματος αλλά και τον υπολογισμό των κοινωνικών και γεωγραφικών ανισοτήτων των μαθητών που δημιουργούν τις ιδιαίτερες μαθησιακές συνθήκες (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, ότι η υπογραφή του Π.Δ. συμπίπτει με τον πρώτο χρόνο υποχρεωτικής εφαρμογής της Α.Ε.Ε. στα σχολεία της χώρας, σε συνδυασμό με ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους να αφορά τη συμβολή τους στις διαδικασίες της Α.Ε.Ε. Τα δύο αυτά γεγονότα συνέτειναν στη δημιουργία φημολογιών στους εκπαιδευτικούς κόλπους περί σύνδεσης της ατομικής αξιολόγησης με την Α.Ε.Ε. (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014).

Η πιο πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων αφορά την Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) με θέμα «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Ως βασικός φορέας της διαδικασίας προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης ορίζεται η σχολική μονάδα, ενώ την τελική ευθύνη της υλοποίησης φέρει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στην συνέχεια της παρούσας έρευνας θα γίνει προσπάθεια πλήρους αποκωδικοποίησης της εν λόγω Υπουργικής Αποφάσεως, όσο και της Α.Ε.Ε. (2010-2014), ως βασικούς πυλώνες αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα.

3.2 Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Α.Ε.Ε.) κατά την περίοδο 2010 – 2014

3.2.1 Νομικό πλαίσιο εφαρμογής και διάρκεια

Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε σε δυσμενείς συνθήκες, καθώς το 2010 η χώρα περιήλθε σε κατάσταση «ελεγχόμενης χρεοκοπίας» (Πασιάς, Παπαχρήστος, 2016). Η αυτοαξιολογική διαδικασία που έμελλε να προταθεί χαρακτηρίστηκε από τα πάγια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, δηλαδή τον απόλυτα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του και την αδυναμία διαλόγου και λήψης συναινετικών αποφάσεων (Σαλτερής, Κρασσάς, 2016), τις συνθήκες οικονομικής και πολιτικής κρίσης, τις αυστηρές δημοσιονομικές πολιτικές της περιόδου (πχ μειώσεις μισθών) (Πασιάς, Παπαχρήστος, 2016), όπως και την αποτύπωση των εννοιών του «ελέγχου» και της «επιτήρησης» στον εκπαιδευτικό χώρο (Σαλτερής, Κρασσάς, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, εισήχθη με τον Νόμο 3848/2010 η Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Η γνωστοποίηση έγινε με την Υπουργική εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-10 με παράλληλη πρόσκληση για συμμετοχή στο πιλοτικό – ερευνητικό πρόγραμμα της Α.Ε.Ε. και ένταξη στο ΕΣΠΑ τον Ιούνιο του 2010. Όσον αφορά το πιλοτικό έργο, διήρκησε από τις 08/06/2010 έως 31/12/2012 και συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων από όλες τις περιφέρειες της χώρας, καθώς και 6000 εκπαιδευτικοί και Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (<http://aee.iep.edu.gr>). Φορείς υλοποίησης της δράσης ορίστηκαν το ΚΕΕ (06/2010-02/2012) και το ΙΕΠ (03/2012 – 12/2012). Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 ο θεσμός της Α.Ε.Ε. εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας αποκτώντας υποχρεωτικό χαρακτήρα (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013), ενώ συνολικά διήρκησε 4,5 χρόνια (Ιούνιος 2010 – Δεκέμβριος 2014).

3.2.2. Στόχοι και επιδιώξεις εγχειρήματος

Στη διατύπωση του σκοπού της Α.Ε.Ε. τονίζεται «η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και όχι η χειραγώγηση ή ο έλεγχος των εκπαιδευτικών» (Πασιάς, κ.α., 2012). Σύμφωνα με το ΥΠΕΘ (2011) η Α.Ε.Ε. «συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποκέντρωσης και την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας». Εκτός της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου, επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής:

- Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία και «πολιτισμού εμπιστοσύνης» μεταξύ πολιτείας, σχολείου και κοινωνίας.
- Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της καινοτομίας και την ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

- Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.
- Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (<http://aee.iep.edu.gr>).

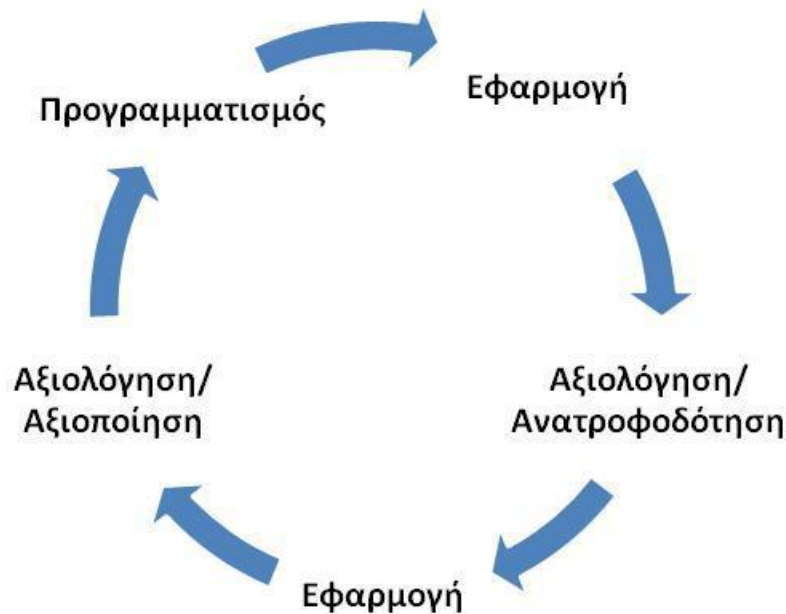
Σύμφωνα με τους Πασιά κ.α. (2012) οι σκοποί και στόχοι της Α.Ε.Ε. δεν παρέμειναν μόνο στο θεωρητικό επίπεδο αλλά απεδείχθη μέσω των αποτελεσμάτων της Α.Ε.Ε. και των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και των σχολικών συμβούλων πως εμπεριείχε στοιχεία: α) συλλογικών διαδικασιών, καθώς οι Ετήσιες Εκθέσεις και οι ομάδες εργασίας προωθούν τη συνεργασία, β) αξιολόγησης ομοτέχνων για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και γ) στοιχεία “bottom-up” αξιολόγησης. Τούτο δικαιολογείται μέσω των αποτελεσμάτων που κοινοποιούνται στα ανώτερα κλιμάκια, κυρίως για λόγους υποστήριξης και όχι αποκλειστικά ενημέρωσης αλλά και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα μέσα, τις διαδικασίες και τα στελέχη εκπαίδευσης στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους. Τέλος, η ανάπτυξη της Α.Ε.Ε. καθιέρωνε στοιχεία εφαρμογής έρευνας – δράσης, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διάχυσης «καλών πρακτικών» μεταξύ των σχολείων στοχεύοντας, επίσης, στον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Το ΥΠΕΘ επιχειρώντας την ικανοποίηση των σκοπών και στόχων της ΑΕΕ πρότεινε στους εκπαιδευτικούς αλληλεξαρτώμενα στάδια παρεμβάσεων στη βάση έξι κρίσιμων ερωτημάτων:

- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- Πού θέλουμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει και πως πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;
- Τι πρόοδο κάναμε;
- Πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο από την παραπάνω διαδικασία;
- Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας; (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

3.2.3 Το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α: Διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου

Τα παραπάνω βασικά ερωτήματα επιλύονται μέσω της ανάπτυξης σταθερών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με βάση το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση)

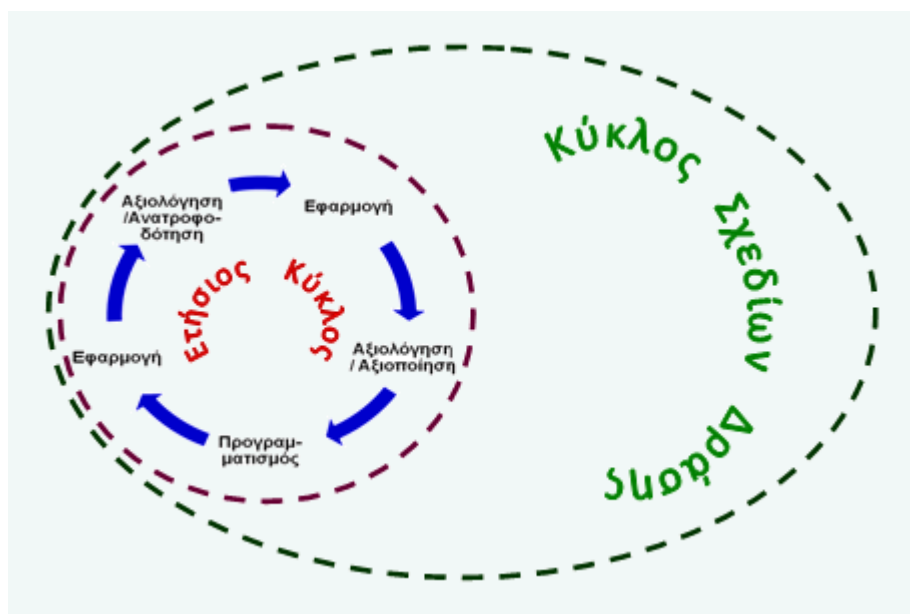


Εικόνα 1 Σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α Πηγή: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012

Το παραπάνω σχήμα αποτυπώνει ένα συνεχή κύκλο με τέσσερα στάδια, τα οποία περιγράφουν μια διαδικασία αέναης βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, στην αρχή του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα λαμβάνει υπόψιν τα αποτελέσματα της προηγούμενης χρονιάς, καθώς και τις νέες συνθήκες ή ενδεχόμενες αλλαγές, ιεραρχεί τις προτεραιότητές της, προγραμματίζει δραστηριότητες για το τρέχον σχολικό έτος, σχεδιάζει δράσεις προς αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και καθορίζει διαδικασίες ανατροφοδότησης και παρακολούθησης της πορείας των δράσεων. Εν τέλει, η σχολική μονάδα αξιολογεί την πρόοδο και τα αποτελέσματα των, εν λόγω, δράσεων αλλά και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, στη βάση του πλαισίου της ΑΕΕ. Επιτελικά, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης αξιοποιούνται στον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς, στο πλαίσιο και των δύο κύκλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διασφαλίζοντας τη συνοχή και τη συνέχεια στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

3.2.4. Δομή και διάρθρωση θεματικών πεδίων

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε δύο φάσεις ή αλλιώς σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: 1) στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας και 2) στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (βλ. Εικόνα 2). Ο πρώτος κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, μετέπειτα ακολουθεί η ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγραμματισμού και καταλήγει με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης, η οποία χρησιμοποιείται κατά τον προγραμματισμό και σχεδιασμό δράσεων της επόμενης χρονιάς. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης είναι συνεχείς, επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή/και να υπερβαίνει το σχολικό έτος (<http://aee.iep.edu.gr>).



Εικόνα 2 Κύκλος Πηγή: <http://aee.iep.edu.gr>

Τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή τα τεκμήρια της σχολικής μονάδας, αντιστοιχούν σε τρεις αναλυτικές – ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν τα 1) Δεδομένα του σχολείου, τις 2) Διαδικασίες του σχολείου και 3) τα Αποτελέσματα του σχολείου. Καθεμία από τις παραπάνω προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης, ήτοι τους τομείς, τους δείκτες ανά τομέα και τα κριτήρια ανά δείκτη (βλ. Εικόνα 3) Η ανάλυση των δεικτών σε κριτήρια είναι συμβατική επιτρέποντας στο κάθε σχολείο να αναπροσαρμόσει το πλαίσιο των κριτηρίων με βάση τις ιδιαιτερότητές του

(ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η αξία των τομέων, των δεικτών και των κριτηρίων επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων (<http://aee.iep.edu.gr>).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Κοινωνικά και Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
Τομείς	Δείκτες
1. Μέσα και Πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
	1.2. Στελέχωση του σχολείου
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
Τομείς	Δείκτες
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
	2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
	2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
	3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
	4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Τομείς	Δείκτες
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
	6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
	6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Εικόνα 3 Θεματικό πλαίσιο ΑΕΕ Πηγή: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012

Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς με την ετήσια έκθεση αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας συνεργατικά με το

Σύλλογο Διδασκόντων και αναρτάται στο Δίκτυο της Α.Ε.Ε. και στην ιστοσελίδα του σχολείου (<http://aee.iep.edu.gr>). Τέλος, ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων έχουν ευθύνη για την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ η διαδικασία υλοποίησης ομάδων εργασίας πραγματοποιείται από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Ως, υποστηρικτική δομή στο εγχείρημα της Α.Ε.Ε. ορίστηκε το «Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε.», το οποίο εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το ΙΕΠ και λειτουργεί στο διαδικτυακό χώρο <http://aee.iep.edu.gr/>. Μια από τις κύριες λειτουργίες του είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την επιστημονική υποστήριξη, την υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της Α.Ε.Ε., τη συνεχή παρακολούθηση ζητημάτων αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, εμπειρίας και διάχυσης καλών πρακτικών. Ακόμα, το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. λειτούργησε ως φόρουμ επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών στα θέματα της Α.Ε.Ε. ενώ ως δίκτυο πληροφόρησης σκόπευε την επεξεργασία των δεδομένων από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αρχών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, τη διαρκή ενημέρωση των υπηρεσιών του ΥΠΑΙΘΠΑ για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και την υποβολή προτάσεων προς το ίδιο το ΥΠΑΙΘΠΑ (<http://aee.iep.edu.gr>).

3.3 Αποτίμηση της εφαρμογής αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων την περίοδο 2010-2014: Η επίσημη εκδοχή

Σύμφωνα με τους φορείς υλοποίησης της ΑΕΕ η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση πληθώρας στοιχείων από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, ενώ οι διαδικασίες ανατροφοδότησης συνέβαλαν στην βελτιστοποίηση του τελικού αποτελέσματος και στη γενίκευση του θεσμού το 2013-2014. Τα συμπεράσματα της εφαρμογής καταγράφηκαν στο Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. του Ι.Ε.Π. (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012), αν και δεν ολοκληρώθηκε τυπικά η εφαρμογή του θεσμού, ούτε και αποτιμήθηκε, ούτως ώστε να μπορέσει να προσδιοριστεί ο βαθμός επιτυχίας του.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, τηρήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα χρονοδιαγράμματα και εφαρμόστηκαν οι προτεινόμενες

διαδικασίες της Α.Ε.Ε. Κατά μέσο όρο, τα ποσοστά συμμετοχής στις διάφορες διαδικασίες ήταν 44% για τους μαθητές, 47% για τους γονείς, 85% για τους σχολικούς συμβούλους και 21% για τους υπόλοιπους, όπως ο υπεύθυνος ΓΡΑΣΕΠ, ο σχολικός ψυχολόγος, ο εκπρόσωπος σχολικής επιτροπής, ο εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης και ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ακόμα, τα δύο στα τρία σχολεία (66%) εφάρμοσαν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, δηλαδή διαδικασίες γενικής εκτίμησης, συστηματικής διερεύνησης και διαμόρφωσης σχεδίων δράσης, τόσο στο επίπεδο της ολομέλειας όσο και στο επίπεδο των ομάδων εργασίας. Μάλιστα, τα ποσοστά συμμετοχής στην διαδικασία εκτίμησης και διαμόρφωσης σχεδίων δράσης κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (88% και 93% αντίστοιχα), με την πλειοψηφία των σχολείων να δηλώνει ότι τα αποτελέσματα των διαδικασιών αποτελούν προϊόν συμμετοχής και σύνθεσης όλων των παραγόντων του σχολείου (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Όσον αφορά την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και την ανάπτυξη μεθόδων και εργαλείων έρευνας, οι σχολικές μονάδες οργάνωσαν ομάδες εργασίας (66%), αξιοποίησαν σχετική βιβλιογραφία (66%) και τα αρχεία του σχολείου (75%), πληροφορήθηκαν από γονείς και μαθητές (50%) και άντλησαν στοιχεία από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (26%). Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, μεταξύ των οποίων τα ερωτηματολόγια (70%), η παρατήρηση (38%), η συνέντευξη (32%) και η έρευνα αρχείου (πρακτικά συνεδριάσεων συλλόγων, αρχεία μαθητών, ημερολόγια) (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Τα επίσημα στοιχεία δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες διερεύνησαν συστηματικά αρκετές περιοχές, με τις κυριότερες να αποτελούν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών (33%), τις σχέσεις μεταξύ γονέων – σχολείου (26%), την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων (19%), την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών (18%), την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών (17%), καθώς επίσης και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (15%). Από τις προαναφερθείσες περιοχές εκείνες που συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά για την υλοποίηση σχεδίων δράσεων ήταν η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών (23%), οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (21%), οι σχέσεις μεταξύ γονέων – σχολείου (16%) και η υποστήριξη της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (13%) (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Οι παραπάνω θεματικές, σύμφωνα πάντα με το ΙΕΠ, αποτέλεσαν τη βασικότερη απόδειξη ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, του βαθμού

ελευθερίας των εκπαιδευτικών, όπως και της προσαρμοστικότητας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζουν οι Πασιάς και Παπαχρήστος (2016), τα στοιχεία αυτά αποσιωπήθηκαν, διότι ενίσχυαν τα απαρχαιωμένα επιχειρήματα περί κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων στη βάση των ιδιαίτερων και διακριτών, δικών τους, όμως, επιλογών.

Από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων εξήχθησαν συμπεράσματα τόσο με θετική όσο και με αρνητική χροιά για την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012) η Α.Ε.Ε. συνέβαλε θετικά σε ζητήματα όπως η ανάδειξη και επίλυση προβλημάτων, η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, η ενδυνάμωση σχέσεων, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, η ενίσχυση διεπιστημονικών σχέσεων, η καλλιέργεια αλληλοσεβασμού, ομαδικότητας και υπευθυνότητας, η ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων.

Αντίθετα, αρκετοί δείκτες αποτιμήθηκαν αρνητικά, καθώς αξιολογήθηκαν ως περιοχές με αρκετά σοβαρά προβλήματα ή αρνητικά στοιχεία. Μεταξύ αυτών οι οικονομικοί πόροι του σχολείου (60%), η υποστήριξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (49%), οι χώροι (45%) και ο εξοπλισμός του σχολείου (39%). Επίσης, αρνητικά σημεία σημειώθηκαν και από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων, των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Ε.Π.Κ., με κυριότερη δυσλειτουργία (ποσοστό συμφωνίας 100%) την αρνητική παρέμβαση των συνδικαλιστών και την παρεμπόδιση συμμετοχής στο πρόγραμμα με αποτέλεσμα την εμφάνιση επιφυλακτικής στάσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το έργο της Α.Ε.Ε. Εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό παρατηρείται, επίσης, σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας (90%) αφού, όπως καταγράφεται ορισμένες διαδικασίες για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης ήταν χρονοβόρες και γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Τέλος, στα αρνητικά σημεία αναφέρεται η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (40%), η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (46%), η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων (65%), η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, γονείς και τοπική κοινωνία, διότι ήταν απαραίτητη η ενεργοποίηση μεγάλου αριθμού γονέων (40%) και προβλήματα εξαιτίας αλλαγής μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και καθυστέρησης τοποθέτησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών (55%) (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Σε γενικότερες παρατηρήσεις οι Πασιάς και Παπαχρήστος (2016) σημειώνουν πως η Α.Ε.Ε. αποτέλεσε ένα ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα και με τούτο δεδομένο θεωρήθηκε βέβαιη η γραφειοκρατική διαχείριση ως αναπόσπαστο κομμάτι όμοιων προγραμμάτων της Ευρώπης. Ωστόσο, μετά τις παρατηρήσεις και τις ανατροφοδοτήσεις των εκπαιδευτικών η γραφειοκρατία περιορίστηκε σε σημαντικό βαθμό κατά την εφαρμογή του θεσμού (2013-2014). Θετικό κρίνεται, επίσης, το γεγονός ότι η Α.Ε.Ε. δεν στηρίχθηκε σε «κλειστό» υλικό αλλά παράγαγε νέο βασιζόμενο στις παρατηρήσεις και υποδείξεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, παρά την πρόβλεψη για επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε νομαρχιακό επίπεδο, με απόφαση του Δ.Σ. του ΙΕΠ, η διαδικασία δεν κρίθηκε αναγκαία και περιορίστηκε στην επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι σε δεύτερο βαθμό ανέλαβαν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών των σχολείων ευθύνης τους.

3.4 Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (2010-2014): Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Προτού γίνει αναφορά σε έρευνες σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εγχείρημα της Α.Ε.Ε. είναι σημαντικό να τονιστεί πως η περίοδος 2010-2014 σηματοδεύτηκε από έντονο πολιτικό παρασκήνιο και μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, οι οποίες οδήγησαν σε μείωση 40% του μισθολογίου των εκπαιδευτικών, 2.000 καταργήσεις και συγχωνεύσεις, αδιοριστία νέων εκπαιδευτικών (μηδενικοί διορισμοί μετά το 2010) και περιορισμένες προσλήψεις αναπληρωτών παρά τα εκατοντάδες κενά. Ως αποτέλεσμα, τόσο η πιλοτική εφαρμογή όσο και η μετέπειτα υποχρεωτική μορφή της αυτοαξιολόγησης αντιμετωπίστηκε εχθρικά και φοβισμένα από τον εκπαιδευτικό κόσμο ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί που συμμετείχαν σε απεργία – αποχή από τις όποιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Με βάση τα παραπάνω δικαιολογείται η έντονη αντίθεση στις αναφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε έρευνα των Κασίδου και Γαλαρινιώτη (2014) προσπαθούν να διασαφηνίσουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων καταφεύγοντας άλλοτε στον επίσημο λόγο του Υπουργείου και άλλοτε στη Συνδικαλιστική επιχειρηματολογία. Έτσι, οι μεν θεωρούν πως η Α.Ε.Ε. είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης με στόχο τη βελτίωση των δραστηριοτήτων που

λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, ενώ αντίθετα συνάδελφοί τους υποστηρίζουν ότι πρόκειται για το προοίμιο εισαγωγής μιας ακόμα πιο σκληρής διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί σε απολύσεις, μειώσεις μισθών και κατηγοριοποίηση σχολείων. Πάραυτα, τούτο το γεγονός δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τάχθηκαν υπέρ ή κατά της Α.Ε.Ε. κατηγορηματικά. Θα μπορούσε, όμως, να αναφερθεί πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές σχολικών μονάδων εντοπίζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην εφαρμογή του όλου εγχειρήματος.

Αρχικά, έρευνες πραγματοποιήθηκαν για να εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Η Λιάκου (2013) διεξήγαγε μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Μακεδονίας, το οποίο συμμετείχε εθελοντικά στην πιλοτική εφαρμογή, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ως διευκολυντικούς παράγοντες στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τον εμπνευστικό, καθοδηγητικό και οργανωτικό ρόλο του Διευθυντή, την άρτια επιστημονική καθοδήγηση της Σχολικής Συμβούλου, το θετικό συνεργατικό κλίμα και την θετική στάση των γονέων. Αντίθετα, αρκετοί ήταν οι παράγοντες σύμφωνα με τους ίδιους, οι οποίοι δυσχέραναν το όλο εγχείρημα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, τις χρονικές απαιτήσεις του προγράμματος, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και την δημοσιουπάλληλική τους συμπεριφορά, την γραφειοκρατία και την έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης και επιμόρφωσης. Ανασταλτικό παράγοντα θεώρησαν, επίσης, τις μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς ενώ το πρόγραμμα τέθηκε σε εφαρμογή από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην μονάδα την σχολική χρονιά 2011-2012, εν τέλει δεν ολοκληρώθηκε από αυτούς, λόγω απόσπασης ή μετάθεσης σε άλλη σχολική μονάδα.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται σε έρευνα του Μιχαλόπουλου (2013), στην οποία συμμετείχαν σχολικές μονάδες που συνέχισαν την πιλοτική εφαρμογή σε δεύτερο χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί των μονάδων αυτών δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα του πρώτου χρόνου, παρά τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, ενώ το δεύτερο χρόνο οι απόψεις τους άλλαξαν δραματικά. Κατά τους ίδιους, το γεγονός ότι το Υπουργείο μετέβαλε τους επόπτες Σχολικούς Συμβούλους λειτούργησε ως τροχοπέδη στην ομαλή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, καθώς χάθηκε πολύτιμος χρόνος έως ότου ενημερωθούν οι νέοι Σύμβουλοι για τα καθήκοντά τους. Στα αρνητικά της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τονίζουν τις

γραφειοκρατικές απαιτήσεις, τον φόρτο εργασίας, την απουσία εύχρηστου υποστηρικτικού υλικού αλλά και την έλλειψη συνεργασίας και σύγκρισης αποτελεσμάτων με σχολικές μονάδες που επίσης συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ο γενικότερος προβληματισμός τους υφίσταντο στη χρονική συγκυρία της βαθιάς οικονομικής κρίσης, η οποία δημιούργησε αρνητικό κλίμα ως προς την εφαρμογή οποιουδήποτε καινοτόμου εγχειρήματος με τον φόβο της υποκρύπτουσας λογικής. Παρά τα αρνητικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολογικής διαδικασίας ενείχε ωφέλιμες πτυχές για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, με κυριότερες την αυτογνωσία και ενσυναίσθηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, την βελτίωση του σχολικού κλίματος, τη συνεργασία και αλληλοστήριξη και την αποκάλυψη αδυναμιών που οδήγησαν σε δράσεις αντιμετώπισής τους.

Εκτός της πιλοτικής εφαρμογής, έρευνες διεξήχθησαν και μετά το σχολικό έτος 2013-2014, οπότε ο θεσμός της Α.Ε.Ε. εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας αποκτώντας υποχρεωτικό χαρακτήρα. Ξεκινώντας από τα θετικά σημεία, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της Α.Ε.Ε., καθώς οι δείκτες κάλυπταν όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως, επίσης, εξαιτίας της ανοικτότητας του συστήματος διερεύνησης, οι σχολικές μονάδες έδωσαν βαρύτητα σε δείκτες αναλόγως των ιδιομορφιών τους (Πεδή, Αυγητίδου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν λεπτομερή εικόνα της λειτουργίας του σχολείου, αποτιμήθηκαν διδακτικές πρακτικές, με την όλη διαδικασία να λειτουργεί επικουρικά της ανάδυσης επαγγελματισμού σχετικά με την πορεία του σχολείου και των σχεδίων δράσης. Στις αναφορές με θετικό πρόσημο συγκαταλέγεται, επίσης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν για το βέλτιστο με ελάχιστα εφόδια αλλά και το γεγονός ότι με την Α.Ε.Ε. δόθηκε επισήμοτητα και έμφαση σε μια διαδικασία, η οποία προϋπήρχε και συνέβαινε πάλαι ποτέ σε μια οργανωμένη σχολική μονάδα (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014). Εκτός των εκπαιδευτικών και οι Σχολικοί Σύμβουλοι εντόπισαν πλεονεκτήματα κατά την Α' φάση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα ερωτήθηκαν 6 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την πλειονότητα να αναφέρει την ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της αμοιβαιότητας, τη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας του σχολείου και την καλλιέργεια συνευθύνης και αυτοδέσμευσης ως θετική απόρροια της Α.Ε.Ε. (Τσανίδου, 2015).

Σε ό,τι αφορά τη συμβολή της Α.Ε.Ε., σε έρευνά των Τσέκου και Βέρδης (2016) οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως η εφαρμογή της συνέτεινε στη θέσπιση στόχων από την πλευρά της διοίκησης και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την υλοποίησή τους. Θετικά σημεία εντοπίζονται στη συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών, όπως και στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ευρύτερους τοπικούς φορείς. Επίσης, σε έρευνα της Σιαβίκη (2016) το 85% των 93 Διευθυντών Σχολικών Μονάδων εκτιμά πως η Α.Ε.Ε. συνιστά έναν πολύτιμο ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε τούτο συμφωνεί και η έρευνα της Αργύτη (2015), στην οποία το 76,1% των 109 εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι η Α.Ε.Ε. συνέβαλε στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας του σχολείου που τους βοηθά πολυπαραγοντικά στην ανατροφοδότηση. Τέλος, στην έρευνα των Κιρκιλιανίδου και Κωνσταντίνου (2016), στην ερώτηση «Ποια θεωρείτε ως τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της Α.Ε.Ε.» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε: τον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων της σχολικής μονάδας (73,8%), την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων (64,6%), τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (69,2%) και την αναβάθμιση του παιδαγωγικού και διδακτικού της έργου (58,5%).

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Κασίδου και Γαλαρινιώτη (2014) θεωρούν πως η διαδικασία της Α.Ε.Ε. δεν δημιούργησε νέο όφελος για τη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα αύξησε το γραφειοκρατικό φόρτο των εκπαιδευτικών. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Τζαφέρη (2016) στην οποία το 56,4% των 78 συμμετεχόντων δε συμφωνεί ότι η Α.Ε.Ε. αποτελεί παράγοντα δημιουργίας ενός καλού σχολικού κλίματος ούτε συμβάλλει προς την κατεύθυνση της συνεργασίας και της διαφορετικής κουλτούρας σε ποσοστό 46,2%. Το κύριο πρόβλημα αποτέλεσε η συμπλήρωση εντύπων που προέκυψε εξαιτίας της επανάληψης που διαπιστώθηκε στη συμπλήρωση στοιχείων και στο μεγάλο αριθμό τους (Πεδή, Αυγητίδου, 2013). Ουσιαστικά, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν σε μια ακόμα γραφειοκρατική αποτίμηση, η οποία έδωσε έμφαση σε επιφανειακές δραστηριότητες χωρίς, εν τέλει, να συμβάλλει στην ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014). Ως αποτέλεσμα, η φόρμα συμπληρώθηκε διεκπεραιωτικά και επιφανειακά, ενώ συχνά το ένα σχολείο αντέγραφε το άλλο προσπαθώντας να καλύψουν το κενό επαρκούς ενημέρωσης που δημιουργήθηκε (Φωτιάδου, 2021). Παρατηρείται, συνεπώς, το εξής ανορθόδοξο, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων του σχολείου και στον εντοπισμό των αδυναμιών του (54,1% από τους 109 συμμετέχοντες), εντούτοις όμως, δεν θεωρούν ότι η τελική έκθεση αποτυπώνει όλη την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας (52,3%) (Αργύτη, 2015).

Πράγματι, στα αρνητικά του εγχειρήματος καταγράφονται, από τους συμμετέχοντες, ο φόρτος εργασίας, οι ανάγκες για επιμόρφωση και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης (Πασίας, Παπαχρήστος, 2016). Η πρότερη γνώση δεν ήταν επαρκής για τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν υπήρχαν ξεκάθαρες απαντήσεις περί σύνταξης της Έκθεσης. Συγκεκριμένα, σε έρευνα με 130 εκπαιδευτικούς του νομού Ημαθίας, η συντριπτική πλειονότητα (81,5%) απάντησε αρνητικά στην ερώτηση περί επιμόρφωσης σε θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κιρκιλιανίδου, Κωνσταντίνου, 2016), με τους 53 από τους 78 Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης να συμφωνούν πως δεν πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετική με την Α.Ε.Ε. στους εκπαιδευτικούς (Τζαφέρη, 2016). Ακόμα, δεν υπήρχε κοινό ωράριο των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν την κάθε ομάδα με αποτέλεσμα η διαδικασία να απαιτεί χρόνο και εκτός του ωραρίου, γεγονός που δεν ήταν πάντα εφικτό ή επιθυμητό (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014).

Δυσκολίες αναφέρθηκαν, επίσης και όσον αφορά την έλλειψη πρόβλεψης για τη σταθερότητα της ομάδας των εκπαιδευτικών και τις συνέπειες που τυχόν θα υπάρξουν από μια ενδεχόμενη αλλαγή του προσωπικού. Έτσι, λοιπόν, τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην υλοποίηση της Α.Ε.Ε. φαίνεται να αποτέλεσαν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ελλιπής αρχική ενημέρωση, η καθυστερημένη αποστολή συμπληρωματικού υλικού, η αοριστία σχετικά με τη συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων και η ελλιπής στήριξή τους προκειμένου να αναλάβουν το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή (Πεδή, Αυγητίδου, 2013). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τη σειρά τους φάνηκε ότι αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες στην προσπάθεια εισαγωγής μιας κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς να αντιστέκονται σθεναρά, σε αντίθεση με τους Διευθυντές, οι οποίοι ήταν πιο διαλλακτικοί (Τσανίδου, 2015).

Ένα άλλο σημείο που φαίνεται να δημιουργήσει προβληματισμό είναι οι ρόλοι των γονέων και του κριτικού φίλου. Διαπιστώθηκε ότι οι σχολικές μονάδες δεν αξιοποίησαν τη συμμετοχή γονέων ή/και κριτικού φίλου στις διαδικασίες υλοποίησης

της αυτοαξιολόγησης και ως εκ τούτου η λήψη αποφάσεων γινόταν σε κλειστό πλαίσιο συμμετοχής κυρίως από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Πεδή, Αυγητίδου, 2013).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας φαίνεται να δημιούργησε αισθήματα φόβου και άγχους στους εκπαιδευτικούς, καθώς πίστευαν πως θα τους οδηγήσει σε απόλυση ή υποβίβαση (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014), με την πλειονότητά τους να συμφωνεί πως τα αρνητικά σημεία της Α.Ε.Ε. αφορούν την σύνδεσή της με σκοπιμότητες, όπως η μοριοδότηση και η αύξηση μισθού (81,5%), τις πιθανές υποκειμενικές αξιολογήσεις (80%), την έλλειψη καταρτισμένων αξιολογητών (73,8%) και την έλλειψη οργάνωσης από την πλευρά της πολιτείας (72,3%) (Κιρκιλιανίδου, Κωνσταντίνου, 2016). Οι ισχυρές αντιρρήσεις του συλλόγου διδασκόντων, ως προς τη σκοπιμότητα, τη λειτουργικότητα, το πλαίσιο και την οργάνωση της διαδικασίας στάθηκαν ανυπέρβλητο εμπόδιο και για την πλειονότητα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που δε συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Σιαβίκη, 2016). Οι αιτίες των αντιδράσεων επικεντρώνονται στην δημοσιοϋπαλληλική κουλτούρα, την ακατάλληλη χρονική περίοδο, την επιβολή του εγχειρήματος από «πάνω προς τα κάτω» και τις επί χρόνια διαμορφωμένες αντιλήψεις, οι οποίες οδήγησαν την αξιολόγηση στην «αδράνεια», δίχως να αξιοποιηθεί διαψεύδοντας τις όποιες προσδοκίες των υποστηρικτών της (Φωτιάδου, 2021).

Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών και η αντίδρασή τους σχετικά με την υποχρεωτικότητα από το Υπουργείο, τη βεβιασμένη εφαρμογή, την ενημέρωση που κρίθηκε μη επαρκής, την ανάγκη για δημοκρατικές διαδικασίες και τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων οικοδόμησε την αρνητική τους στάση απέναντι στην Α.Ε.Ε. Επί παραδείγματι, το 72,5% των 109 συμμετεχόντων συμφωνεί πως η υποχρεωτικότητα από το Υπουργείο συνέβαλε στην έλλειψη εμπιστοσύνης για τις πρακτικές του (Αργύτη, 2015). Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, αφενός δεν λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών από τους ιθύνοντες και αφετέρου η φημολογία περί σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την ατομική αξιολόγηση δημιούργησε κύμα αντιδράσεων που εκφράστηκε μέσω των εκπροσώπων και λειτούργησε ανασταλτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Αθροιστικά (Συμφωνώ/Συμφωνώ πολύ), το 83,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως η επίδραση των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών συνέβαλλε στην αρνητική στάση τους για την αυτοαξιολογική διαδικασία (ο.π.). Οι παραπάνω έρευνες μεταπτυχιακού επιπέδου (Αργύτη, 2015, Σιαβίκη, 2016, Τσανίδου,

2015, Τζαφέρη, 2016, Λιάκου, 2013, Μιχαλοπούλου, 2013), παρά το ότι απευθύνονται σε περιορισμένο δείγμα, το οποίο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, αναδεικνύουν αναντίρρητα την σκοπιά των εκπαιδευτικών και συνάδουν με τα επίσημα αποτελέσματα του ΙΕΠ και άλλων ερευνών μεγαλύτερου δείγματος.

3.5 Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. και των Συνδικαλιστικών Παρατάξεων για την ΑΕΕ 2010-2014.

Όπως προαναφέρθηκε, η εφαρμογή του εγχειρήματος της Α.Ε.Ε. υλοποιείται σε μια περίοδο που κυριαρχεί η δυσπιστία, ιδιαιτέρως σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση. Το φλέγον αυτό θέμα φαίνεται να δημιουργεί έντονη κινητικότητα στο συνδικαλιστικό χώρο, καθώς πίσω από τις νομοθετικές πολιτικές κατασκευές για την αξιολόγηση επικαιροποιούνται θέματα που ανέκαθεν ταυτίζονταν με τον έλεγχο, τον επιθεωρητισμό και τον εσωτερικευμένο φόβο των εκπαιδευτικών (Λογιώτης, Καλεράντε, 2016). Δεδομένης της υλοποίησης γενικότερων πολιτικών, όπως η κάθετη μείωση μισθών και οι φημολογούμενες απολύσεις, αποκλείεται οποιασδήποτε μορφής διάλογος με τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, οι οποίες απορρίπτουν το συγκεκριμένο νομοσχέδιο με μια σειρά ανακοινώσεων επιθετικού χαρακτήρα. Μάλιστα, κάλεσαν τα μέλη τους να μη συμμετάσχουν προβάλλοντας επιχειρήματα περί σύνδεσης της Α.Ε.Ε. με την ατομική αξιολόγηση, με απολύσεις, κατηγοριοποίηση και εν τέλει κλείσιμο σχολείων (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014).

Κομβικά σημεία του λόγου των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών αποτέλεσαν η κριτική για τις «πολιτικές των μνημονίων», οι εξωτερικά επιβαλλόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές και η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών προς ένα είδους κρυφό πολιτικό πρόγραμμα, το οποίο θα επιτείνει την ήδη υπάρχουσα ρευστή πραγματικότητα (Πασιάς, Παπαχρήστος, 2016). Η συγκυρία υπογραφής του Π.Δ. 152/13 με τον πρώτο χρόνο υλοποίησης της Α.Ε.Ε., σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, επιβεβαιώνει τη διασύνδεση μεταξύ των υποσυστημάτων του συστήματος αξιολόγησης και αποδεικνύει τη σύνδεση της Α.Ε.Ε. με την ατομική αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερα μετά τον Ιανουάριο του 2014, παρουσιάζεται βίαιη επίθεση στην υλοποίηση των διαδικασιών της Α.Ε.Ε. και ισχυρή αντίταξη στις διαδικασίες επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης τον Φεβρουάριο του ίδιου χρόνου (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014).

Όπως αναφέρεται από τους Μπάρδα και Κουτούζη (2021), όταν διατυπώθηκε η επίσημη πρόταση του Υπουργείου για την αυτοαξιολόγηση, η Ομοσπονδία εξέφρασε την πλήρη αντίθεση της εξαιτίας της επιβολής της αυτοαξιολόγησης με εγκύκλιο, πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο (Διδασκαλικό Βήμα, τ.1153, σελ.52). Σημειώνεται ωστόσο ότι η παλαιότερη θέση της ΔΟΕ ήταν ότι η αξιολόγηση «είναι εσωτερική υπόθεση, που στηρίζεται στην δημοκρατία, στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και στόχο έχει την ανατροφοδότηση και αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης. Είναι συλλογική και προσωπική προσπάθεια που απελευθερώνει τις παιδαγωγικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών» (Διδασκαλικό Βήμα, 1998, τ. 1096, σελ.3).

Ουσιαστικά και πρακτικά, η Ομοσπονδία φαίνεται να διατηρεί διαχρονικά αντίθετη στάση σε οποιοδήποτε αξιολογικό σύστημα προτείνεται από το Υπουργείο προβάλλοντας, μάλιστα, έννοιες όπως η τιμωρία, ο έλεγχος, η απόλυση, η χειραγώγηση ως επιχειρήματα αποτροπής διαδικασιών υλοποίησης της αξιολόγησης. Επιπλέον, κοινές θέσεις των συνδικαλιστών όλων των παρατάξεων αποτέλεσαν η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στο ελληνικό γραφειοκρατικό σύστημα, η έλλειψη διαφάνειας και συντονισμένης πολιτικής για την αξιολόγηση και η πολιτική συγκυρία, η οποία δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη θεμάτων διαφθοράς, ανομίας και αμφισβήτησης των θεσμών (Λογιώτης, Καλεράντε, 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα του Κορδιστού (2018), στην οποία 8 μέλη Συνδικαλιστικών Παρατάξεων ερωτήθηκαν περί σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με την πλειονότητα (5 μέλη) να αντιλαμβάνονται ως άμεση τη σύνδεση της Α.Ε.Ε. 2010-2014 με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω του Π.Δ. 152/13. Ακόμα, σχετικά με την Α.Ε.Ε. όλα τα μέλη των Συνδικαλιστικών Παρατάξεων συμφώνησαν πως οι εφαρμογές της δεν στέφθηκαν με επιτυχία, κυρίως λόγω έλλειψης συνεργασίας με το Υπουργείο. Τέλος, η πλειοψηφία (6 μέλη) τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης με συγκεκριμένο πλαίσιο και υπέρ μιας αξιολόγησης σύμφωνης με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.

Συνοπτικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η στάση της Ομοσπονδίας απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει διαφοροποίηση από το 1982 (σύνδεση αξιολόγησης με τον επιθεωρητισμό) έως σήμερα, χωρίς να υπάρχει συνολική απόρριψή της. Οι ενστάσεις υπόκεινται στις πρακτικές που θα ακολουθηθούν, με την Ομοσπονδία να συμμετέχει σε ένα διαρκή διάλογο, που ενώ προωθεί τις θέσεις των

εκπαιδευτικών, δεν διακρίνεται πάντα για τη συνέπεια στις θέσεις της και για τη διάθεση σύγκλισης και σύνθεσης (Μπάρδα, Κουτούζης, 2021).

Η υπογραφή του Π.Δ. 152/13 «δικαίωσε» τις υποθέσεις της Δ.Ο.Ε, περί σύνδεσης της Α.Ε.Ε. με την ατομική αξιολόγηση, καθώς το Π.Δ. κατακρίθηκε για τον έντονα τιμωρητικό χαρακτήρα του και την εξειδικευμένη αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικού, η οποία αλλοιώνει τον πραγματικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Φαίνεται γενικότερα να υπάρχει ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης απέναντι στις προθέσεις του Υπουργείου, το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συνδικαλιστικός φορέας οφείλει να αντιπροτείνει ένα συνολικό πλαίσιο αρχών, τεχνικών και εργαλείων, το οποίο θα εφαρμοστεί στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, μέσω διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς και τους κρατικούς φορείς.

Κεφάλαιο 4: Το νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (2021)

4.1 Σκοπός και στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) δημοσιεύτηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Σύμφωνα με το άρθρο 1 καθορίζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι έρχονται σε συμφωνία με τα όσα έχουν προαναφερθεί βιβλιογραφικά. Συγκεκριμένα ως γενικότερος στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης τίθεται η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι τρεις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας που δύνανται να βελτιωθούν ως προς την ποιότητά τους είναι α) η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, β) η διοικητική λειτουργία και γ) η λειτουργία ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, η οποία ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αυτή τη συνεχή και δυναμική διαδικασία αξιολόγησης επιδιώκεται ο εντοπισμός θετικών και αδύναμων σημείων και αναγκών της σχολικής μονάδας, ούτως ώστε να αποτελέσει τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων (ο.π).

Προκειμένου να καταστούν δυνατά τα παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας διαμορφώνονται ως εξής:

- Κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών
- Ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας και υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα (ο.π)

Εξετάζοντας τα δεδομένα έως εδώ παρατηρείται συμφωνία στους σκοπούς και στόχους της Α.Ε.Ε. και του νέου πλαισίου αυτοαξιολόγησης, καθώς και στις δύο περιπτώσεις τίθεται ως κύριο μέλημα η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παραπλήσιοι μοιάζουν και οι επιμέρους σκοποί, με επανάληψη του στόχου διαμόρφωσης κουλτούρας αξιολόγησης, που προφανώς δεν έχει ακόμα επιτευχθεί.

4.2 Διαδικασία, θεματικοί άξονες και δείκτες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται και στην περίπτωση αυτή ως μια κυκλική συνεχής διαδικασία και αφορά 3 αλληλένδετα (υποχρεωτικά) στάδια (βλ. Εικόνα 4). Το πρώτο στάδιο φέρει την ονομασία «Σχεδιασμός» και εμπεριέχει όλες τις ενέργειες συλλογικού προγραμματισμού με στόχο τον εντοπισμό των τομέων που κρίνονται ιδιαίτερος σημαντικοί για τη μάθηση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και δύνανται να βελτιωθούν. Τούτη η διαδικασία πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους, σε κάθε περίπτωση πριν τις 10 Οκτωβρίου συγκαλώντας ειδική συνεδρίαση με ευθύνη του Διευθυντή της μονάδας. Στην συνεδρίαση αυτή, εκτός του Συλλόγου Διδασκόντων παρίσταται ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ενώ δύναται να προσκληθούν στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ., του Κ.Π.Ε., μέλη ΔΕΠ, Ερευνητές από Ερευνητικά Κέντρα και επιστήμονες από φορείς εγκεκριμένους από το Υπουργείο Παιδείας.

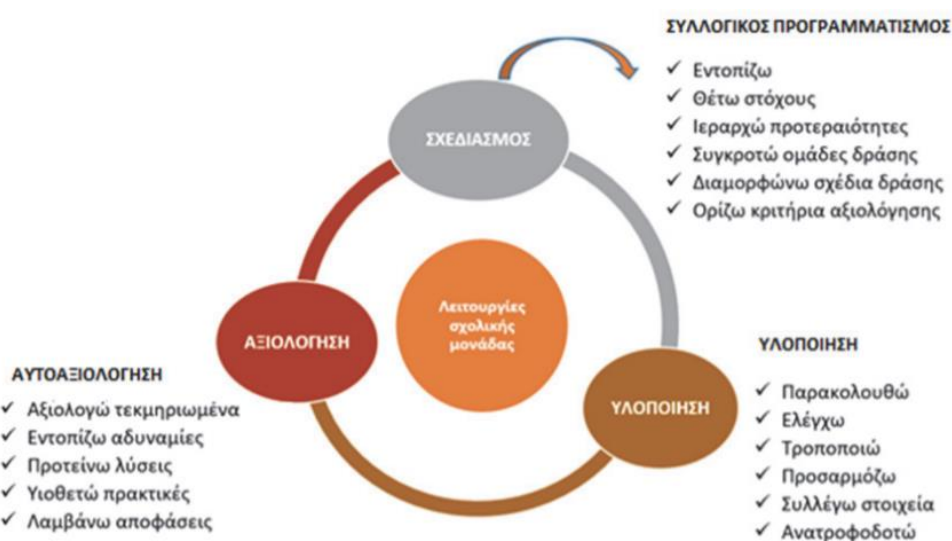
Στο στάδιο του «Σχεδιασμού» συγκροτούνται ομάδες εκπαιδευτικών από το Σύλλογο Διδασκόντων και καταρτίζουν σχέδια δράσης για την υλοποίηση των στόχων που τίθενται. Οι ομάδες απαρτίζονται από 2 έως 5 εκπαιδευτικούς τεκμηριωμένα και οριστικοποιούνται με σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο εν λόγω ετήσιος προγραμματισμός θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί και καταχωρηθεί έως τις 20 Οκτωβρίου στην ειδική ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ, ενώ αναρτάται και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Το στάδιο που έπεται αφορά την «Υλοποίηση» του παραπάνω προγραμματισμού και την εφαρμογή των σχεδίων δράσης από το Σύλλογο Διδασκόντων και τις Ομάδες Δράσης. Η πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού εξετάζεται τουλάχιστον μια φορά ανά δίμηνο σε συνεδριάσεις που συγκαλούνται μεταξύ του Συλλόγου και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο ο προγραμματισμός αναπροσαρμόζεται – αν χρειάζεται – ή/και σχεδιάζονται τυχόν διορθωτικές κινήσεις λαμβάνοντας υπόψιν και τις παρατηρήσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Η παρούσα κυκλική διαδικασία ολοκληρώνεται με την «Αξιολόγηση», η οποία αποτιμά τόσο τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά όσο και τα Σχέδια Δράσης που αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν στα δυο προηγούμενα στάδια. Τα κριτήρια αξιολόγησης διαμορφώνονται σύμφωνα με τα δεδομένα (τεκμήρια) που προέκυψαν σε σχέση με την επίδραση των Ομάδων Δράσης,

δηλαδή τις βελτιώσεις, τους εμπλουτισμούς, τους εκσυγχρονισμούς, τις αλλαγές που επήλθαν στις πρακτικές και αντιλήψεις των μελών της συνεργαζόμενης ομάδας, ενώ παραθέτουν ενδεικτικά στοιχεία που στηρίζουν τη δεδομένη αξιολογική κρίση των Δράσεων. Ως αποτέλεσμα, συντάσσεται Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή και σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, αφού ληφθούν υπόψιν και οι απόψεις του Σχολικού Συμβούλου και αναρτάται στην ειδική ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ από 15 έως 25 Ιουνίου ετησίως.

Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν φαίνεται απόλυτα πρωτόγνωρη εξαιτίας των ομοιοτήτων που παρατηρούνται συγκριτικά με το ό,τι προβλεπόταν στην Α.Ε.Ε. Τα δύο αυτά πλαίσια αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται σε κυκλική συνεχή μορφή και ακολουθούν τα ίδια βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης. Έτσι, στην Α.Ε.Ε η διαδικασία ακολουθούσε το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση), ενώ στο νέο ΦΕΚ η διαδικασία ξεκινά με τον Σχεδιασμό, προχωρά στη συνέχεια στην Υλοποίηση και καταλήγει, τέλος, στην Αξιολόγηση. Παράλληλα όμως προ απαιτείται επαναξιολόγηση και αναπροσαρμογή του αρχικού σχεδιασμού όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο, διαγράφοντας τον τύπο του παραπάνω σχήματος. Τέλος, ως κατάληξη και των δυο εγχειρημάτων συντάσσεται έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί επικουρικά ως προς τον σχεδιασμό των δράσεων της επόμενης σχολικής χρονιάς.



Εικόνα 4 Στάδια Εσωτερικής Αξιολόγησης Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β' τεύχος, αρ. φ.140/20-1-2021

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες, δηλαδή την α) Παιδαγωγική και μαθησιακή της λειτουργία, β) Διοικητική λειτουργία και γ) την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω θεματικοί άξονες αναλύονται περαιτέρω σε δείκτες (βλ. Εικόνες 5, 6, 7) διαμορφώνοντας ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς και φυσικά δεν αποτιμώνται ξεχωριστά. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τετράβαθμη κλίμακα (1= μη επαρκής - 4=εξαιρετική λειτουργία) συνεκτιμώντας τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τα χαρακτηριστικά και τις υποδομές της.

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
1. 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
2. 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
3. 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
4. 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, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
5. 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 βαθμίδων
6. 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
7. 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 μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών • Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών
8. 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 κοινού ενδιαφέροντος

Εικόνα 5 Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β' τεύχος, αρ. φ.140/20-1-2021

Διοικητική λειτουργία	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
9. 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
10. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανομή πόρων • Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων – υποδομών • Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών
11. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων • Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς (κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς φορείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.) • Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου • Διάχυση καλών πρακτικών

Εικόνα 6 Διοικητική Λειτουργία Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β' τεύχος, αρ. φ.140/20-1-2021

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
12. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις • Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς
13. Ανάλυση 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 ειδικοτήτων • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
14. 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 κ.λπ. • Δικτύωση με άλλα σχολεία

Εικόνα 7 Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β' τεύχος, αρ. φ.140/20-1-2021

Σχετικά με τους θεματικούς άξονες και τους δείκτες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις από το έως πρότινος γνωστό πλαίσιο της Α.Ε.Ε. Συγκεκριμένα, οι

λειτουργίες της σχολικής μονάδας εξειδικεύτηκαν με αποτέλεσμα τα Δεδομένα, οι Διαδικασίες και τα Αποτελέσματα να αντικατασταθούν από την Παιδαγωγική Λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη Διοικητική και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πλέον, οι θεματικοί άξονες ανάγονται σε δεκατέσσερις, με τους άξονες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης να αποτελούν μια νέα προσθήκη στο σύνολό τους. Αντίθετα, τα Δεδομένα του σχολείου «αποροφήθηκαν» στη Διοικητική Λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι τομείς που υπάγονταν στις Διαδικασίες εντοπίζονται σε παρόμοια κλίμακα στον Παιδαγωγικό τομέα είτε ως άξονες είτε ως δείκτες. Ο, εν λόγω, εμπλουτισμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί θετικά, ως μια κίνηση αναγνώρισης της πολυπαραγοντικότητας, που ενέχει η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου από την πλευρά του Υπουργείου, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως οι συγκεκριμένοι δείκτες είναι απόλυτοι και έγκριτοι.

4.3 Οι ομάδες δράσης

Στην Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) μεταξύ των άλλων καθορίζονται και όλες οι λεπτομέρειες αναφορικά με τις Ομάδες Δράσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα πρέπει απαραίτητα να συμμετάσχουν σε δυο Ομάδες Δράσης, εκ των οποίων η μια ορίζεται υποχρεωτικά στα πλαίσια του πρώτου θεματικού άξονα «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση». Εκτός του πρώτου θεματικού άξονα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν και σε δεύτερο, αυτή τη φορά κατ' επιλογή, με βάση τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, τις ανάγκες, τους στόχους που έχουν τεθεί και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Οι Ομάδες Δράσης μπορεί να συγκροτούνται από α) εκπαιδευτικούς κοινών γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι σχεδιάζουν κοινές διδακτικές πρακτικές, β) εκπαιδευτικούς διαφορετικών γνωστικών αντικείμενων που διδάσκουν σε κοινά τμήματα, σχεδιάζοντας διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές ή υλοποιώντας διαθεματικές δραστηριότητες κτλ και γ) εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίοι σχεδιάζουν δράσεις σε διαφορετικά τμήματα και γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα, διευκρινίζεται πως οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κοινό προγραμματισμό, συνδιδασκαλίες και ανατροφοδοτικές συναντήσεις εντός του υπηρεσιακού τους ωραρίου, ενώ ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διαμορφώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα αναλόγως, προκειμένου να παρέχει χρονικές διευκολύνσεις.

Οι δράσεις που θα σχεδιαστούν από τις ομάδες αναρτώνται στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, ενώ γίνεται αναλυτική αναφορά στους στόχους, το περιεχόμενο,

τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης κτλ. Στο τέλος του διδακτικού έτους οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα παρουσίασης της εργασίας τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε διασχολικές συναντήσεις ή ημερίδες αναλόγως της θεματικής, με τελικό στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών. Στην ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήξη της σχολικής χρονιάς, οι ομάδες παρουσιάζουν, αποτιμούν και συζητούν συλλογικά την εμπειρία τους από τις Δράσεις, τους τομείς που βελτιώθηκαν, τα σημεία που συνεχίζουν να εντοπίζουν αδυναμίες και τους παράγοντες που τους βοήθησαν ή τους δυσκόλεψαν.

4.4 Διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Όπως προαναφέρθηκε, η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται έως τις 25 Ιουνίου στην ειδική ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Περιλαμβάνει τα εξής:

- Ταυτότητα της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας
- Αποτίμηση των θεματικών αξόνων (τετράβαθμη κλίμακα)
- Τεκμηρίωση αποτίμησης με επισύναψη σχετικών τεκμηρίων
- Θετικά και αδύναμα σημεία των τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας
- Προτεραιότητες και στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό
- Αποτελέσματα των Δράσεων και βαθμός επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί
- Τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση Δράσεων
- Πιθανή ανάδειξη καλών πρακτικών με προτάσεις αξιοποίησης
- Προτάσεις για επιμορφώσεις, περαιτέρω βελτίωσης και ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο έτος

Μετά την ανάρτησή της, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε ένα σχολείο στη ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, η οποία είναι προσβάσιμη από το Σύλλογο Διδασκόντων και το οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στη συγκεκριμένη έκθεση περιλαμβάνονται ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις, αφού ληφθούν υπόψιν οι συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τα κοινωνικό –

πολιτισμικά δεδομένα, το κλίμα του σχολείου και οι προσπάθειες του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Επίσης, καταγράφονται προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με το Συλλογικό Προγραμματισμό και την ανάπτυξη και υλοποίηση Σχεδίων Δράσης. Εκτός των παραπάνω, η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης αποτιμά τεκμηριωμένα τις λειτουργίες του σχολείου ανά θεματικό άξονα σε δεκάβαθμη κλίμακα και εκτιμά συνολικά τα θετικά και αδύναμα σημεία των τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας.

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία εξατομικευμένης έκθεσης για κάθε σχολείο ευθύνης, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου συντάσσουν έως τις 30 Ιουλίου συνολική Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες ευθύνης τους. Ουσιαστικά αποτυπώνουν τα θετικά και αδύναμα σημεία των σχολείων, καταθέτουν προτάσεις βελτίωσης των λειτουργιών και προτάσεις για τις ανάγκες επιμόρφωσης του προσωπικού, ενώ αποτιμούν συνολικά τις Δράσεις τους τονίζοντας ιδιαίτερα τα αποτελέσματα, τις καλές πρακτικές, τα θέματα που χρήζουν μελέτης και ορισμένες προτάσεις αντιμετώπισής τους.

Στη συνέχεια το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. λαμβάνει υπόψιν τις Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και τις Εκθέσεις των Συντονιστών και αναρτά στη ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης έως τις 31 Αυγούστου κάθε έτους. Το περιεχόμενο της έκθεσης αφορά και πάλι επισημάνσεις, προτάσεις βελτίωσης και καταγραφή αναγκών. Τέλος, την ευθύνη παρακολούθησης και συντονισμού της διαδικασίας ενέχει σε εθνικό επίπεδο το ΙΕΠ και η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., η οποία εισηγείται, μέσω έκθεσης που αναρτάται στην ιστοσελίδα της, στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης.

Δημιουργείται η εικόνα μιας συνεχούς διαδικασίας σύνταξης Εκθέσεων, οι οποίες εναλλάσσονται και αναρτώνται τότε σε ιστοσελίδες και τότε σε ψηφιακές εφαρμογές, γεγονός το οποίο έχει επισημανθεί και από τους εκπαιδευτικούς. Τούτο αποτελεί μια από τις βασικές διαφορές μεταξύ του νέου πλαισίου αυτοαξιολόγησης και της Α.Ε.Ε. κατά την οποία η Έκθεση δημοσιοποιούνταν μόνο στην ιστοσελίδα του σχολείου διατηρώντας τον εσωτερικό χαρακτήρα αξιολόγησης. Εν αντιθέσει, η Έκθεση που περιγράφεται στο νέο ΦΕΚ λειτουργεί ως έναυσμα για την εξωτερική αξιολόγηση που έπεται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το ρόλο του Παρατηρητηρίου ανέλαβε η

εξωτερική αξιολόγηση, δεν δημιουργήθηκε, όμως, άλλη υποστηρικτική πλατφόρμα ανταλλαγής εμπειριών, διάχυσης καλών πρακτικών και υποστηρικτικού υλικού.

4.5 Διατάξεις κατά το πρώτο έτος εφαρμογής του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης

Εξαιτίας του ότι τη σχολική χρονιά 2020-2021 η λειτουργία των σχολικών μονάδων επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την πανδημία του COVID-19, το Υπουργείο Παιδείας στο άρθρο 10 της Υπουργικής Απόφασης 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) συνέταξε ειδικές διατάξεις, με τις οποίες δεν προβλεπόταν η εφαρμογή διαδικασιών Συλλογικού Προγραμματισμού (άρθρο 4). Ειδικότερα:

- η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης δεν προβλέπεται να περιλαμβάνει στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό, αποτελέσματα Δράσεων, καλές πρακτικές και δυσκολίες κατά την υλοποίηση Δράσεων
- η Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης για κάθε σχολείο από το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου δεν θα περιλαμβάνει τον τομέα των ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων και τις προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης του Συλλογικού Προγραμματισμού και των Σχεδίων Δράσης
- η Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης συνολικά των σχολείων ευθύνης δεν θα περιλαμβάνει την αποτίμηση των Δράσεων των σχολικών μονάδων
- η Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. δεν θα περιλαμβάνει συνολικές συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση Δράσεων, καταγραφή καλών πρακτικών και προτάσεις για διάχυση επιτυχημένων πρακτικών

Παρά τις ιδιαιτερότητες της δεδομένης σχολικής χρονιάς, κατά την οποία η διαζώσης και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συναλλάσσονταν συνεχώς, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων όφειλαν να συγκαλέσουν ειδική συνεδρίαση μέχρι το τέλος του Φεβρουαρίου 2021 με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νέο σύστημα αξιολόγησης και τη συγκρότηση ομάδων, οι οποίες μέχρι το τέλος του Μαΐου του ίδιου χρόνου έπρεπε να προετοιμάσουν εισήγηση αποτίμησης του έργου της σχολικής

μονάδας. Οι υπόλοιπες διαδικασίες, όπως περιεγράφηκαν, αναμενόταν να πραγματοποιηθούν κανονικά, σύμφωνα με τους ειδικούς περιορισμούς του άρθρου 10.

4.6 Η αντίδραση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της Δ.Ο.Ε

Λίγο μετά την δημοσιοποίηση της Υπουργικής Απόφασης 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) η Δ.Ο.Ε. απέστειλε επιστολή στην Υπουργό Παιδείας και τους Συλλόγους των Εκπαιδευτικών Π.Ε., στην οποία κήρυξε απεργία – αποχή από τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ζητώντας, μάλιστα, την απόσυρση της Υ.Α. Στην συγκεκριμένη επιστολή η αξιολόγηση χαρακτηρίστηκε ως *«μια απαράδεκτη και εχθρική ενέργεια, στο πλαίσιο εφαρμογής της σκληρής αντιλαϊκής πολιτικής, ενάντια στους χιλιάδες εκπαιδευτικούς, που έχουν κρατήσει όρθιο το δημόσιο σχολείο»* (ΔΟΕ,2021α)

Στην συνέχεια του κειμένου γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο της Υ.Α., το οποίο σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε. «αποκαλύπτει» τις πραγματικές στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας. Τονίζεται πως η εξωτερική αξιολόγηση μεταθέτει το έργο έξω από τα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου να χρησιμοποιεί τη δεκάβαθμη κλίμακα ως «όπλο» για να αξιολογήσει και να κατηγοριοποιήσει τις σχολικές μονάδες. Σε τούτο συνηγορούν και οι ποικίλες αναρτήσεις σε ιστοσελίδες και ηλεκτρονικές εφαρμογές, καθώς εντείνουν τον ανταγωνισμό και συμβάλλουν σε μια μορφή κατηγοριοποίησης, όχι μόνο των σχολείων αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών με καταστροφικές συνέπειες για την μαθησιακή διαδικασία (ο.π.)

Εκτιμάται από την ΔΟΕ ότι το κλίμα που θα δημιουργηθεί θα είναι αυταρχικό, ελεγκτικό και απαξιοτικό ως προς τον εκπαιδευτικό και το Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ το πλαίσιο των οδηγιών στην αξιολόγηση των κριτηρίων «ποσοτικοποιεί την αξιολογική διαδικασία και εργαλειοποιείται για να εξυπηρετήσει τους γενικότερους σχεδιασμούς της κυβέρνησης» (σύνδεση με χρηματοδότηση, ταξικός διαχωρισμός σχολικών μονάδων, μεταφορά των σχολικών μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση). Τέλος, η Δ.Ο.Ε. υποστήριξε πως η Υ.Α. αποτελεί το προοίμιο της ατομικής αξιολόγησης και του ελέγχου των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ,2021α).

Ως αποτέλεσμα, η Δ.Ο.Ε. κάλεσε όλα τα σωματεία να λάβουν μέτρα για την υλοποίηση της απόφασης για απεργία – αποχή, τους Συλλόγους Διδασκόντων να συμμετάσχουν σε αυτή όπως και τα στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές, Συντονιστές

Εκπαιδευτικού Έργου) να συμπορευτούν με την απόφαση του κλάδου. Μάλιστα, στην εν λόγω επιστολή, σημειώνεται πως η διαδικασία της απεργίας – αποχής είναι καθόλα νόμιμη και συνταγματικά κατοχυρωμένη μορφή συνδικαλιστικής δράσης και προβλέπεται από τις διατάξεις του Ν.1264/1982 (ΔΟΕ,2021α).

Μία εβδομάδα αργότερα, στις 8-2-2021 η Δ.Ο.Ε αποστέλλει και πάλι επιστολή, αυτή τη φορά μόνο προς τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Π.Ε., στην οποία απαριθμεί βήματα – ενέργειες για την υλοποίηση της απόφασης περί απεργίας – αποχής από τις διαδικασίες που προβλέπονται από την Υ.Α 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΔΟΕ,2021β). Ακόμα, πήρε θέση στήριξης και συμμετοχής σε πανεκπαιδευτικό συλλαλητήριο με αίτημα την απόσυρση της Υπουργικής Απόφασης για την επιχειρούμενη αξιολόγηση καλώντας τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε αυτό (ΔΟΕ,2021γ).

Λίγο αργότερα, η Αγωνιστική Συσπείρωση Εκπαιδευτικών έκανε λόγο για συμμετοχή άνω του 95% των Συλλόγων Διδασκόντων στην απεργία – αποχή. Σύμφωνα με την ίδια, επιχειρήθηκε εκ μέρους του Υπουργείου μια «μορφή τρομοκράτησης» των εκπαιδευτικών με ελεγχόμενες διαρροές περί αφαίρεσης δικαιώματος διεκδίκησης θέσης στελέχους εκπαίδευσης από συναδέλφους που δεν θα στηρίξουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και παράταση της συνεδρίασης των Συλλόγων Διδασκόντων έως τις 19 Μαρτίου, προκειμένου να αλλάξουν τη στάση τους (fresh-Education.gr, 2021). Άλλη πηγή αναφέρει ότι με το 90% των Συλλόγων να αποφασίζουν απεργία – αποχή, το Υπουργείο ζήτησε νομική αντιμετώπιση της κατάστασης και δέχθηκε εισηγήσεις για περικοπές μισθών (esos.gr, 2021).

Στην κατεύθυνση της Δ.Ο.Ε. κινήθηκε και το Γενικό Συμβούλιο της Α.Δ.Ε.Δ.Υ., το οποίο χαιρέτησε την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην απεργία – αποχή σε ποσοστό που ξεπερνά το 90%, δηλώντας ότι ο αυταρχισμός του Υπουργείου δεν θα νομιμοποιηθεί (efsyn.gr, 2021). Οι Σύλλογοι Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ανάρτησαν ο ένας μετά τον άλλον τα ποσοστά συμμετοχής τους, ενώ ορισμένοι αναφέρουν και τις αιτίες που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς – μέλη τους προς αυτή την απόφαση. Επί παραδείγματι, το Δ.Σ. του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιεράπετρας κάνει λόγο για μια αξιολογική διαδικασία εν μέσω της πανδημίας του COVID-19, η οποία έρχεται έπειτα από μια δεκαετία μνημονιακών περικοπών, συγχωνεύσεων και μειωμένων δαπανών για την Παιδεία, αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και αυξημένα εναπομείναντα κενά εκπαιδευτικών παρά τους ήδη 32.000 αναπληρωτές (cretalive.gr, 2021). Ο συγκεκριμένος σύλλογος ανακοίνωσε ποσοστό συμμετοχής που αγγίζει το

100%, καθώς 17 από τα 17 Δημοτικά και 16 από τα 18 Νηπιαγωγεία συμμετείχαν ομόφωνα ή με συντριπτική πλειοψηφία στο κάλεσμα για αποχή (presspublica.gr, 2021).

Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας συντάχθηκε με το κάλεσμα της Δ.Ο.Ε. για απεργία – αποχή, αφήνοντας ανενεργή την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, τουλάχιστον στην πλειοψηφία των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Π.Ε. Το Υπουργείο Παιδείας ανέστειλε τις χρονικές πιέσεις, αφού παράλληλα ήταν αντιμέτωπο με τις σφοδρές επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19 στην εκπαίδευση, μετατοπίζοντας την εφαρμογή του αξιολογικού συστήματος τη νέα σχολική χρονιά 2021-2022.

Τον Σεπτέμβριο του 2021 εκδόθηκε εκ νέου Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 108906/ΓΔ4/10-9-2021 με θέμα «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων» (ΦΕΚ Β 4189/10-9-2021) σε συνδυασμό με τις διατάξεις των άρθρων 33, 34 και 35 του ν. 4692/2020, όπως συμπληρώθηκαν από τις διατάξεις του ν.4823/2021. Στην παρούσα επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης αποτελεί εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση, η οποία απορρέει από τους με αριθμό 4692/2020 (Α' 111) και 4823/2021 (Α' 136) νόμους, ενώ σε περίπτωση μη συμμόρφωσης ενεργοποιούνται οι προβλεπόμενες από το νόμο διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα, η Δ.Ο.Ε. και οι συνδικαλιστικοί φορείς αντέδρασαν σφοδρά ξεκινώντας ένα νέο «γύρο» ενεργειών προς την κατεύθυνση της απεργίας – αποχής, με το Υπουργείο Παιδείας να χρησιμοποιεί δέλεαρ «μπόνους» για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης διαβεβαιώνοντας πως οι μόνοι που θα έχουν επιπτώσεις σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης θα είναι τα ίδια τα στελέχη εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω γεγονότα εκτυλίσσονται υπό την σκιά της ατομικής αξιολόγησης, η οποία θα ακολουθήσει σύμφωνα με τις εξαγγελίες του Υπουργείου αλλά και από τις κρίσεις στο κλάδο που αφορούν αρχικά τους διευθυντές Εκπαίδευσης, ενώ έπονται οι διευθυντές των σχολείων και οι επόπτες τους.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικό πλαίσιο

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των λόγων εκείνων που συντέιναν στην απόφαση των εκπαιδευτικών για αποχή ή συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με βάση την νέα Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν τα ποσοστά αποχής τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από διευθυντές εξετάζοντας και ερμηνεύοντας τις όποιες διαφορές προκύψουν μεταξύ τους, ο τρόπος με τον οποίο αποκρυσταλώθηκε το νομοσχέδιο στην προσωπική κρίση καθενός εκπαιδευτικού πριν την διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης επί τούτου και κατά πόσο η κήρυξη αποχής/απεργίας από την ΔΟΕ συντέινει προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπροσθέτως, θα εξεταστεί εάν οι λόγοι αντίστασης διαφέρουν ή/και παραμένουν ίδιοι με τα προηγούμενα νομοσχέδια (ΑΕΕ 2010-2012), επιχειρώντας την μεταξύ τους σύγκριση. Τέλος, τα όποια αποτελέσματα θα ερμηνευτούν από την σκοπιά μελών Συνδικαλιστικών Οργάνων εμβαθύνοντας στην λογική των ενεργειών που οδήγησαν στην απόρριψη του εν λόγω αξιολογικού συστήματος από την εκπαιδευτική κοινότητα.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναδύονται από τον σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

5. Ποια η θέση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση γενικότερα και την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;
 - i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των συμμετεχόντων;
 - ii. Υποερώτημα 2: Σχετίζεται η συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας με τις απόψεις των ερωτηθέντων για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
6. Ποιες οι βασικότερες αντιρρήσεις απέναντι στο προτεινόμενο ΦΕΚ Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις τους με τη θέση της ΔΟΕ;
7. Ποιοι λόγοι συντέλεσαν στην απόφασή τους για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και κατά πόσο οι λόγοι αυτοί διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών;

- i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στην απόφαση για συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;
 - ii. Υποερώτημα 2: Ποιοι οι προβλεπτικοί παράγοντες στην απόφαση για απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;
8. Διαφέρουν, εν τέλει, οι λόγοι αντίστασης συγκριτικά με το προηγούμενο νομοσχέδιο της Α.Ε.Ε. 2010-2014 και ποια η θέση της ΔΟΕ επ' αυτού;

5.3 Είδος έρευνας

Μια ερευνητική προσέγγιση δεν προϋποθέτει απαραίτητα την χρήση μιας και μοναδικής ερευνητικής μεθόδου και ως εκ τούτου κάθε ερευνητής δύναται να εφαρμόσει διαφορετικές μεθόδους έρευνας, καθώς κάθε ερευνητική προσέγγιση ενέχει δυνατά και αδύναμα σημεία (Bell, 1999). Σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα, εξαιτίας της σύνθετης φύσης τους, προτιμάται η μεθοδολογική μεταφορά του συνδυασμού μεθόδων, μέσω της τεχνικής της τριγωνοποίησης (Ζαφειρόπουλος, 2015), χρησιμοποιώντας τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας προς ενημέρωση του ποιοτικού και το αντίστροφο (Onwegbuzie & Leech, 2004).

Οι μικτές ερευνητικές μέθοδοι εκπροσωπούν την τρίτη μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών (Tashakkori & Teddlie, 2003, όπ. αναφ. στο Creswell, Plano-Clark, 2007) εννοώντας των συνδυασμών μεθόδων που παρουσιάζουν αλληλοσυμπληρούμενα πλεονεκτήματα και μη αλληλοκαλυπτόμενα μειονεκτήματα (Johnson, Turner, 2003). Πράγματι, με τη χρήση μικτών μεθόδων μέσα στην ίδια έρευνα, οι ερευνητές είναι σε θέση να εξετάσουν περαιτέρω ένα σύνολο δεδομένων για να κατανοήσουν την έννοιά του και μετέπειτα, να χρησιμοποιήσουν μια μέθοδο για να ελέγξουν τα συμπεράσματα που προέρχονται από μια άλλη (Onwegbuzie & Teddlie, 2003).

Ωστόσο, ο σκοπός των μικτών μεθόδων δεν πραγματώνεται μόνο στον έλεγχο των αποτελεσμάτων αλλά συναντάται σε πέντε βασικά σημεία που σύμφωνα με τους Greene et al. (1989, όπ. αναφ. στο Bryman, 2006) δικαιολογούν τη χρήση μικτών μεθόδων και αφορούν: α)την τριγωνοποίηση, β)τη συμπληρωματικότητα, γ)την ανάπτυξη, δ)την εισαγωγή και ε)την επέκταση. Επιπλέον, οι μικτές μέθοδοι διακρίνονται σε συγχρονικές, στις οποίες πραγματοποιείται παράλληλη διεξαγωγή ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και διαχρονικές, με δύο φάσεις, όπου το ποσοτικό ή το ποιοτικό σκέλος της έρευνας προηγείται του άλλου (Creswell, 2003).

Στην παρούσα μελέτη, η χρήση δύο μεθόδων έρευνας λειτουργεί συμπληρωματικά για την απάντηση των ίδιων ερευνητικών ερωτημάτων. Η, εν λόγω, συμπληρωματικότητα επιδιώκει την επεξεργασία, τον εμπλουτισμό, την επεξήγηση και τη διευκρίνιση των αποτελεσμάτων από τη μια μέθοδο με τα αποτελέσματα της άλλης. Ακόμα, ακολουθείται διαδοχικός ερμηνευτικός σχεδιασμός, ο οποίος αποτελείται από δύο φάσεις: την ποσοτική αρχικά και συνακόλουθα την ποιοτική (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). Σύμφωνα με αυτό το σχεδιασμό, συλλέγονται και αναλύονται τα ποσοτικά δεδομένα και έπονται τα ποιοτικά με στόχο την ερμηνεία ή επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος. Η λογική έγκειται στο ότι τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν μια γενικότερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα παρουσιάζουν την εις βάθος κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2003). Τούτος ο σχεδιασμός προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις τάσεις και τις σχέσεις με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να εξηγήσει τους λόγους πίσω από την προκύπτουσα τάση που διαμορφώθηκε (Creswell, Plano Clark, 2010).

5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας καθορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της επικράτειας. Συνεπώς, ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται τόσο από διευθυντές σχολικών μονάδων όσο και από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ70) και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Αρχικά, επιχειρήθηκε η βολική δειγματοληψία σε πανελλαδικό επίπεδο, με την αποστολή του ερωτηματολογίου στοχευμένα σε σχολικές μονάδες οικείες για την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ενέργεια αποσκοπούσε στην ταχεία συλλογή δείγματος πληρώντας, ωστόσο, το κριτήριο της δειγματοληψίας σχολικών μονάδων από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδος. Γρήγορα, όμως, έγινε αντιληπτό πως η συμμετοχή ήταν μικρή, με αποτέλεσμα να παρθεί η απόφαση για αποστολή του ερωτηματολογίου μαζικά σε όλες τις σχολικές μονάδες της επικράτειας, προκειμένου να συλλεχθεί ικανοποιητικό δείγμα.

Για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας συντάχθηκαν λίστες με τις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από κάθε διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα, αποστάλθηκε μαζικά ο σύνδεσμος

του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου συνοδευόμενος από την επιστολή ενημέρωσης σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας (βλ. Παράρτημα), ενώ ζητήθηκε η κοινοποίηση του στο Σύλλογο Διδασκόντων της καθεμίας σχολικής μονάδας. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε στα μέσα Οκτωβρίου 2021 και ολοκληρώθηκε στα μέσα Νοεμβρίου 2021, αφού είχε προηγηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση επί του θέματος. Από τη συνολική διανομή στις σχολικές μονάδες ανταποκρίθηκαν 207 εκπαιδευτικοί αποτελώντας, εν τέλει, το πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε.

Στον Πίνακα 1 (Γραφήματα 1-7) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όσον αφορά το φύλο, το 71,0% (N=147) αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 29,0% (N=60) από άνδρες. Σχετικά με την εργασιακή θέση, το 46,9% (N=97) είναι μόνιμοι-εκπαιδευτικοί, το 25,6% (N=53) αναπληρωτές-εκπαιδευτικοί, το 24,2% (N=50) διευθυντές και το 3,4% (N=7) υποδιευθυντές.

Στη συνέχεια, αναφορικά με την ειδικότητα, το 59,7% (N=123) ανήκει στην κατηγορία ΠΕ70, το 11,2% (N=23) ΠΕ71 ΕΑΕ, το 10,7% (N=22) ΠΕ60, το 3,9% (N=8) ΠΕ06, το 2,4% (N=5) ΠΕ11, το 2,4% (N=5) ΠΕ86, το 1,5% (N=3) ΠΕ08, το 1,5% (N=3) ΠΕ07, το 1,0% (N=2) ΠΕ79.01, το 1,0% (N=2) ΠΕ05, ενώ το 4,9% (N=10) δήλωσε την κατηγορία «άλλο» (Τ.Ε, Κοινωνικός λειτουργός, ΕΒΠ, Φυσικοθεραπευτής, ΠΕ02,ΠΕ23,ΠΕ25,ΠΕ29,ΠΕ91.01, ΠΕ61 ΕΑΕ). Σχετικά με τους πρόσθετους τίτλους σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου), το 74,2% (N=118) έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, το 6,3% (N=10) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 6,3% (N=10) πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, το 6,3% (N=10) μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, το 2,5% (N=4) σεμινάρια (πχ. ειδικής αγωγής), το 1,9% (N=3) διδακτορικό δίπλωμα, ενώ το 2,5% (N=4) δήλωσε την κατηγορία «άλλο» (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΠΕΚ πληροφορικής, ετήσια εξειδίκευση).

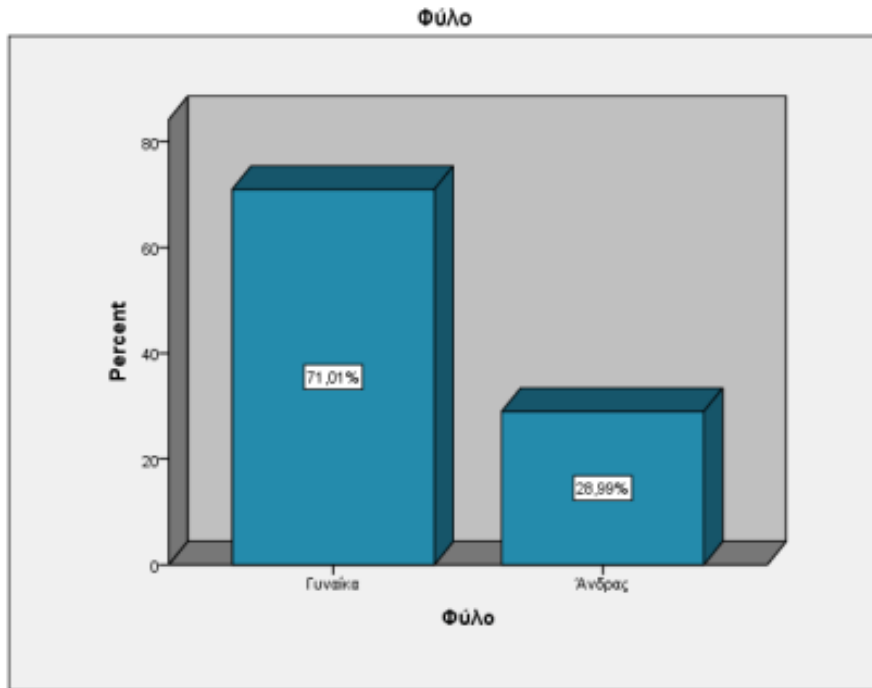
Ακόμη, το 31,9% (N=66) έχει υπηρεσία από 7 έως 18 έτη, το 29,0% (N=60) πάνω από 25 έτη, το 16,9% (N=35) από 18 έως 25 έτη, το 13,0% (N=27) από 4 έως 6 έτη, ενώ το 9,2% (N=19) έως 3 έτη. Επιπλέον, το 47,8% (N=99) δήλωσε ότι το σχολείο που υπηρετούσε δεν συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014, το 26,1% (N=54) δήλωσε ότι συμμετείχε, ενώ το 26,1% (N=54) δήλωσε ότι δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή. Τέλος, όσον αφορά το εάν συμμετείχαν στην απεργία-αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021), το 73,4% (N=152) απάντησε θετικά, ενώ το 26,6% (N=55) αρνητικά.

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Γυναίκα	147	71,0
	Άνδρας	60	29,0
Εργασιακή Θέση	Διευθυντής/-ντρια	50	24,2
	Υποδιευθυντής/-ντρια	7	3,4
	Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	97	46,9
	Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	53	25,6
Ειδικότητα	ΠΕ60	22	10,7
	ΠΕ70	123	59,7
	ΠΕ71 ΕΑΕ	23	11,2
	ΠΕ06	8	3,9
	ΠΕ11	5	2,4
	ΠΕ86	5	2,4
	ΠΕ08	3	1,5
	ΠΕ07	3	1,5
	ΠΕ79.01	2	1,0
	ΠΕ05	2	1,0
	Άλλο (Τ.Ε, κοιν.λειτουργός, ΕΒΠ, Φυσικοθερ. ΠΕ02,ΠΕ23,ΠΕ25,ΠΕ29,ΠΕ91.01, ΠΕ 61 ΕΑΕ)	10	4,9
Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	10	6,3
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	118	74,2
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	1,9
	Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου	10	6,3
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	10	6,3
	Σεμινάρια (πχ ειδικής αγωγής)	4	2,5
	Άλλο (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΙΕΚ πληροφορικής, ετήσια εξειδίκευση)	4	2,5
Έτη υπηρεσίας	0-3	19	9,2
	4-6	27	13,0
	7-18	66	31,9
	18-25	35	16,9
	25+	60	29,0
Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014;	Ναι	54	26,1
	Όχι	99	47,8
	Δεν υπηρετούσα εκείνη την εποχή	54	26,1
Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);	Ναι	152	73,4
	Όχι	55	26,6

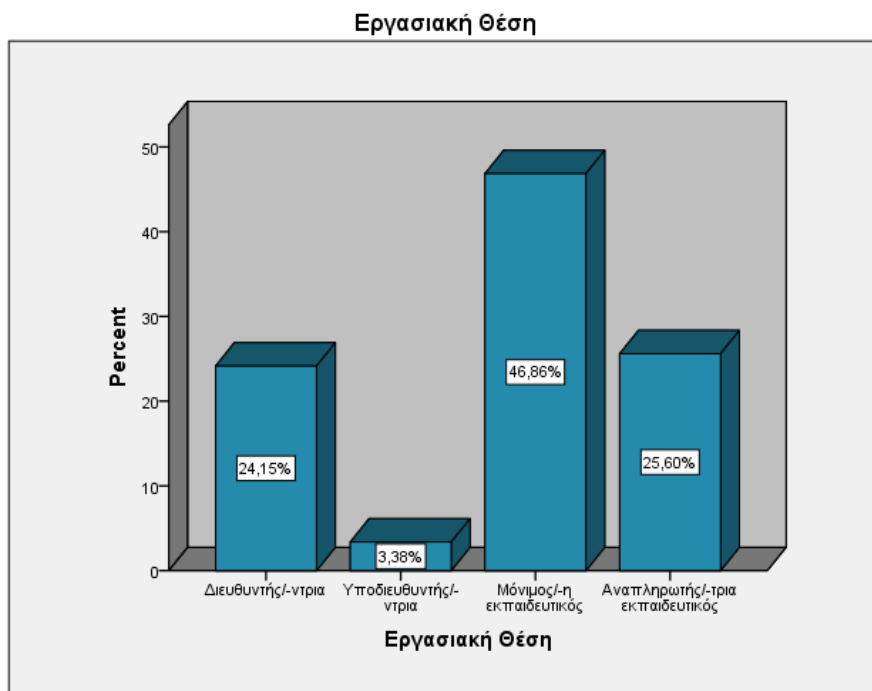
Πίνακας 3 Δημογραφικά Στοιχεία

N: Συχνότητα

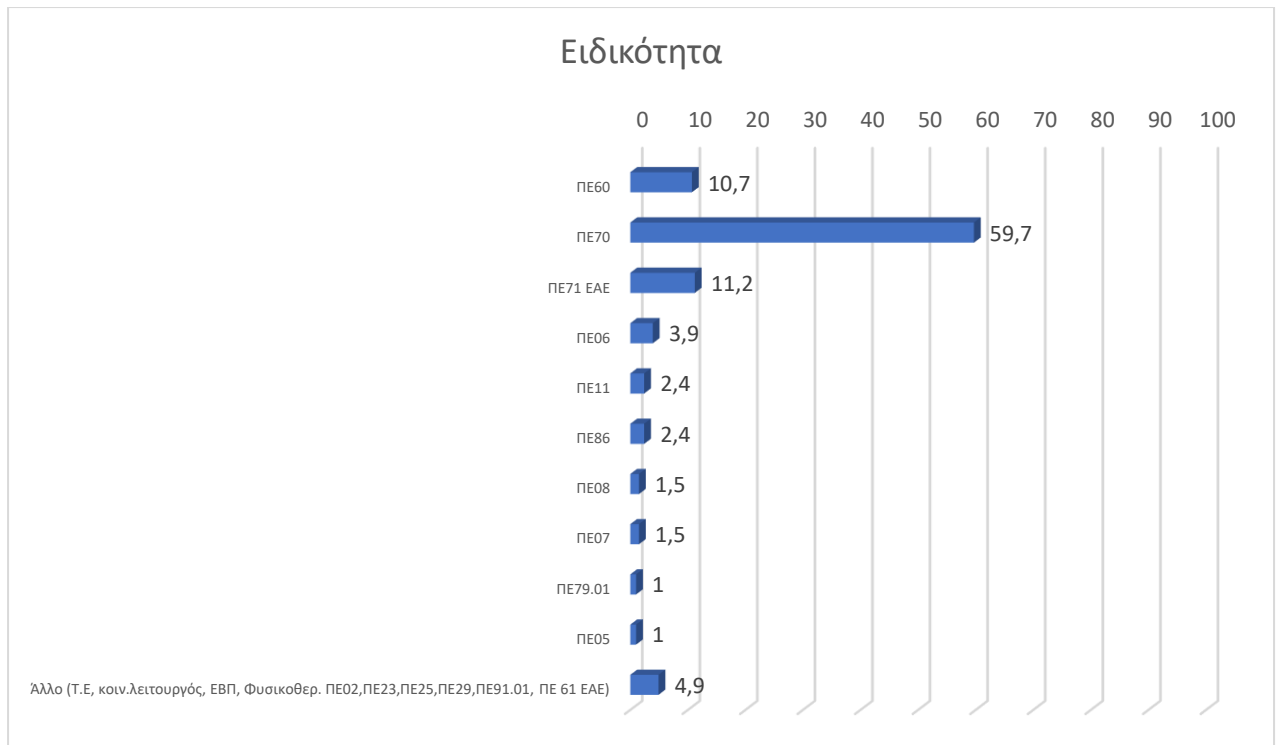
f%: Σχετική συχνότητα %



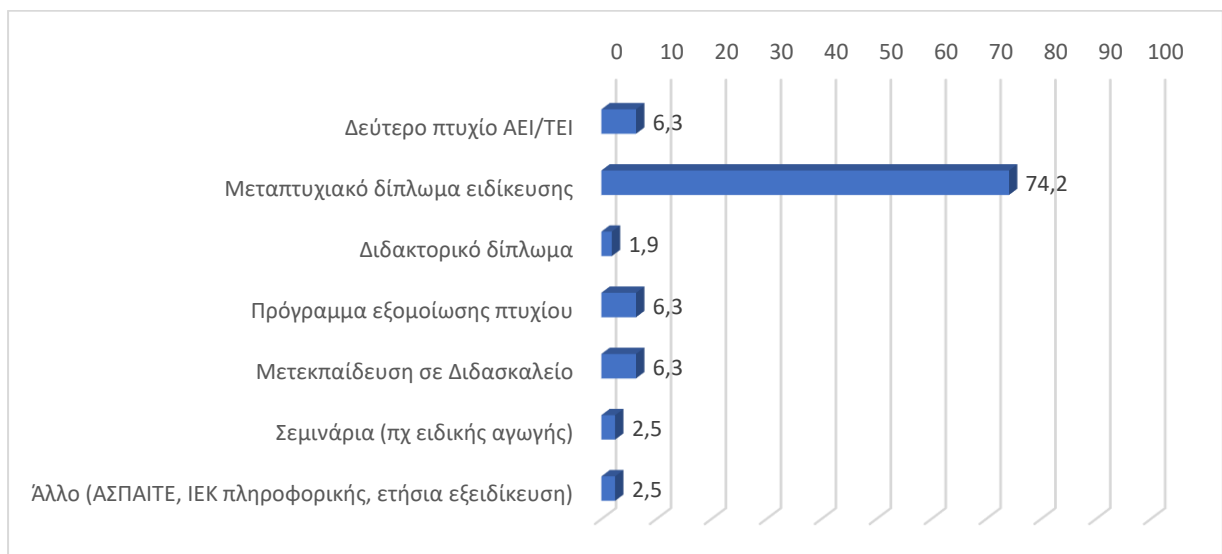
Γράφημα 11: Φύλο



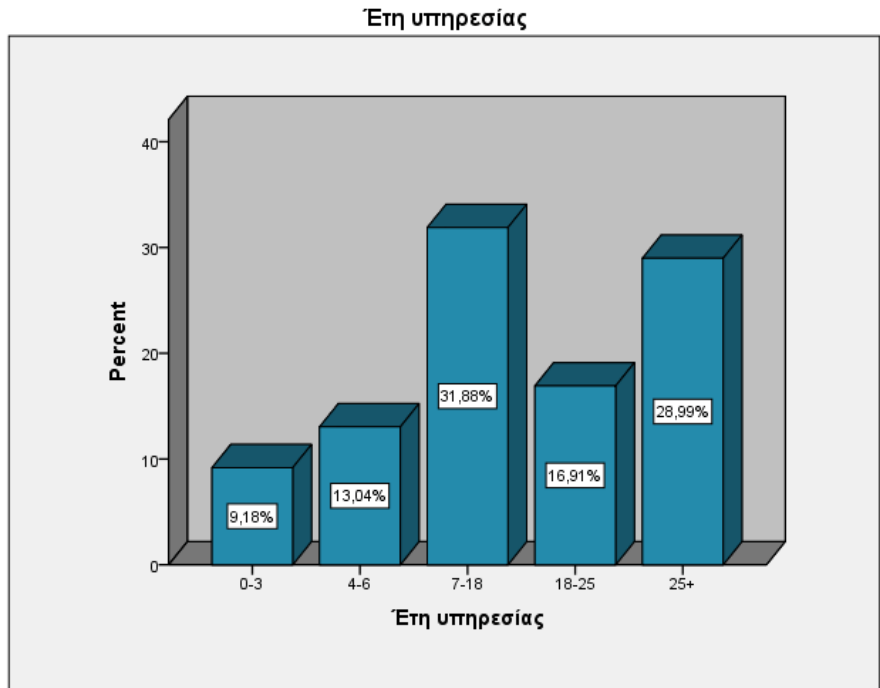
Γράφημα 12: Εργασιακή Θέση



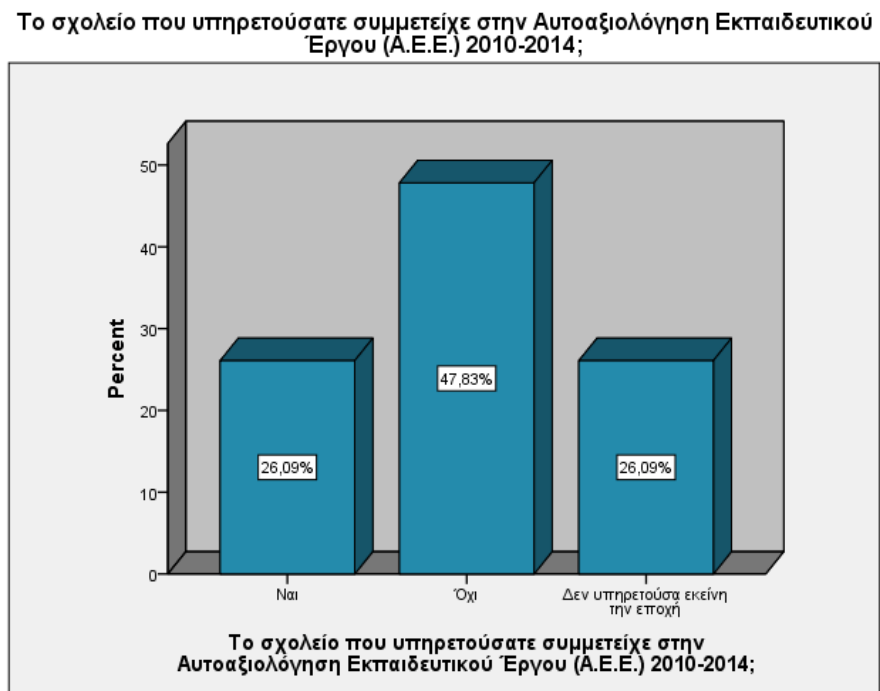
Γράφημα 13: Ειδικότητα



Γράφημα 14: Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)

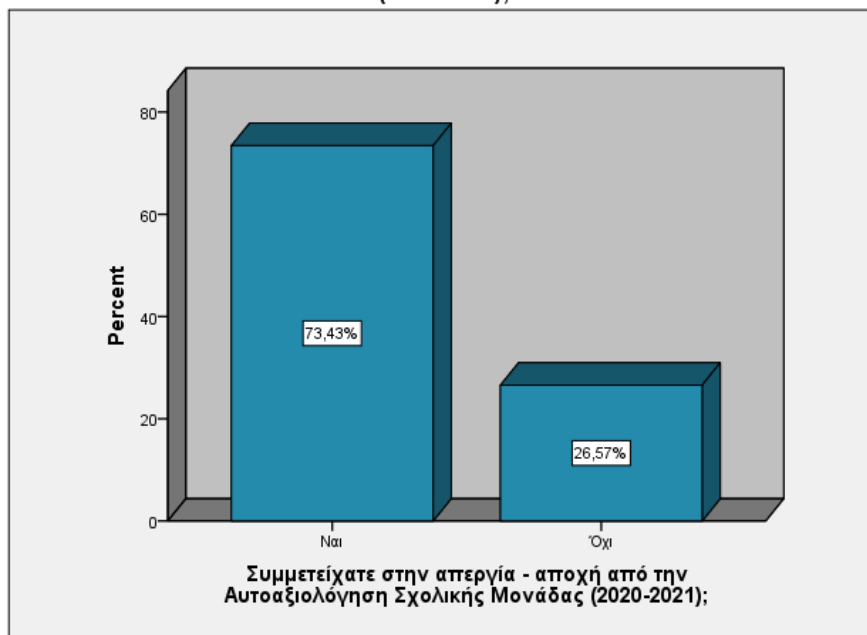


Γράφημα 15: Έτη υπηρεσίας



Γράφημα 16: Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014;

Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);



Γράφημα 17: Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);

Σχετικά με τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ο πληθυσμός στόχος της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τα μέλη των Συνδικαλιστικών Παρατάξεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα μέλη της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε ο Πρόεδρος του τοπικού Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης και η Πρόεδρος του τοπικού Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Εορδαίας, λόγω οικείων σχέσεων και γεωγραφικής εγγύτητας με τον τόπο διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας. Ακόμα, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με μέλη της Δ.Ο.Ε. συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ο Γενικός Γραμματέας και ο Ταμίας Διοικητικού Συμβουλίου της Δ.Ο.Ε. Οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν από 19 έως και 37 έτη υπηρεσίας, διετέλεσαν πρώην αιρετοί και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού επιπέδου.

5.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

5.5.1 Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς προσφέρει αρκετά περισσότερα πλεονεκτήματα συγκριτικά με εκείνα μιας συμβατικής έρευνας. Μεταξύ άλλων προτιμάται εξαιτίας:

- της εξοικονόμησης πόρων (αναλώσιμων, ανθρώπινου δυναμικού, χρημάτων)
- της αποτελεσματικότητας που προσφέρει μέσω της γρήγορης συλλογής και αποθήκευσης δεδομένων
- της εξάλειψης σφαλμάτων κατά την εισαγωγή δεδομένων (data entry)
- της ελκυστικότητας και εξοικείωσης των υπολογιστών από τις νεότερες ηλικιακά πληθυσμιακές ομάδες
- της απουσίας μεροληψίας από τον ερευνητή
- την πρόσβαση σε γεωγραφικά κατανομημένους πληθυσμούς
- την επιλογή βολικού χρόνου και τόπου συμπλήρωσης από τους συμμετέχοντες (Van Selm et al., 2006 · Metha et al., 1995).

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας όπως προτείνονται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021), τους δείκτες που ορίζονται για τις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, ενώ λήφθηκαν υπόψη τα τεκταινόμενα γεγονότα των τελευταίων μηνών.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από μια μικρή περιγραφή του σκοπού και τίτλου της έρευνας, η οποία διασφάλιζε στους ερωτώμενους την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα της συμμετοχής τους. Ζητήθηκε η καταγραφή των προσωπικών τους στάσεων και απόψεων στις ερωτήσεις του εργαλείου, ο χρόνος διεξαγωγής του οποίου δεν ξεπερνούσε τα δεκαπέντε 15 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο εξ αυτών αφορά πέντε (5) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και δύο (2) ερωτήσεις διχοτόμους (ΝΑΙ/ΟΧΙ) σχετικά με τη συμμετοχή τους στην ΑΕΕ 2010-2014 και την απεργία – αποχή από την αυτοαξιολόγηση του 2021.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται συνολικά από δεκατρείς (13) ερωτήσεις. Οι, εν λόγω, ερωτήσεις θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις τομείς βάση των οποίων θα γίνει η μετέπειτα ανάλυσή τους. Ο πρώτος τομέας σχετίζεται με την σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας σε γενικότερο πλαίσιο και της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Έτσι, δημιουργήθηκαν: μια (1) ερώτηση διχοτόμος σχετικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης γενικότερα στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μια (1) ερώτηση δομημένη σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (Πάρα πολύ – 1, Πολύ – 2,

Λίγο – 3, Καθόλου – 4) σχετικά με τη συμβολή της Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και δυο (2) ερωτήσεις πλέγματα δομημένες σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο, Καθόλου). Οι ερωτήσεις πλέγματα αφορούν σκοπούς και στόχους αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, και το βαθμό επίτευξής τους με την εφαρμογή της Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021. Τέλος, δόθηκε και η επιλογή μιας (1) απάντησης μακροσκελούς κειμένου, σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν τη συμπλήρωση κάποιου άλλου στόχου ή σκοπού αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας.

Ένας δεύτερος τομέας στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τους θεματικούς άξονες και δείκτες, σύμφωνα με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021. Δημιουργήθηκαν τρία (3) πλέγματα ερωτήσεων για κάθε μια από τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας (Παιδαγωγική/Διδακτική, Διοικητική, Επαγγελματική Ανάπτυξη), ώστε να κριθεί η συμβολή του κάθε δείκτη στη συνολική αποτίμηση της μονάδας, σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο, Καθόλου). Ο τελευταίος τομέας περιλαμβάνει δυο (2) ερωτήσεις με τις απαντήσεις να έχουν κωδικοποιηθεί με την ίδια κλίμακα, όπως και προηγουμένως, και διερευνούν τους λόγους συμμετοχής ή αποχής από την αυτοαξιολόγηση, ενώ εκτός από τις προτεινόμενες απαντήσεις, δίνεται η επιλογή μακροσκελούς απάντησης σε κάθε μια εξ αυτών.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ερευνά τη διαμόρφωση της απόφασής των συμμετεχόντων περί συμμετοχής ή απεργίας από την αυτοαξιολόγηση. Περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις συνολικά, εκ των οποίων οι δύο είναι διχοτόμοι και αφορούν την μελέτη του ΦΕΚ περί αυτοαξιολόγησης και την πραγματοποίηση ενημέρωσης από Συνδικαλιστικά Όργανα στην σχολική μονάδα. Ακόμα, δημιουργήθηκε μια (1) ερώτηση κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών για τον τρόπο/μέσο ενημέρωσης για τις διατάξεις του ΦΕΚ, μια (1) ερώτηση τετράβαθμης κλίμακας Likert (Πάρα πολύ – 1, Πολύ – 2, Λίγο – 3, Καθόλου – 4), για την επιρροή της ενημέρωσης από Συνδικαλιστικά Όργανα στη σχολική μονάδα και ένα (1) πλέγμα ερωτήσεων δομημένο σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο, Καθόλου) για τη συμβολή γεγονότων στη διαμόρφωση της απόφασης των συμμετοχών περί συμμετοχής ή απεργίας – αποχής. Φυσικά, στο τέλος του ερωτηματολογίου παρέχεται η δυνατότητα συμπλήρωσης μιας (1) ερώτησης ανοικτού τύπου μακροσκελούς απάντησης προσθέτοντας τα προσωπικά τους σχόλια.

5.5.2 Πιλοτική εφαρμογή – Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Προτού οριστικοποιηθεί και σταλθεί μαζικά το ερωτηματολόγιο, διανεμήθηκε πιλοτικά προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητά του. Το αρχικό σχέδιο του ερωτηματολογίου διανεμήθηκε σε 15 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πληρούσαν στοιχεία αντιπροσωπευτικότητας του συνολικού πληθυσμού, ως προς τις βασικές μεταβλητές (φύλο, ειδικότητα, εκπαιδευτικό επίπεδο κ.λπ.). Προτού συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια, εξηγήθηκε ο σκοπός της πιλοτικής διανομής τους, ζητήθηκαν σχόλια, διορθωτικές αλλαγές και προτάσεις επ' αυτού.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας. Προκύπτει ότι, υπάρχει εσωτερική αξιοπιστία, δηλαδή οι τιμές του Cronbach Alpha είναι μεγαλύτερες από 0,6. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» έχει $\alpha=0,880$, η «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» $\alpha=0,880$, η «Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» $\alpha=0,955$, η «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» $\alpha=0,939$, η «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)» $\alpha=0,952$, οι «Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)» $\alpha=0,748$, η «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης» $\alpha=0,629$ και η «Επιρροή απόφασής για συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση» $\alpha=0,831$.

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	8	0,880
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	8	0,880
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	7	0,955
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	3	0,939
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	3	0,952
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	15	0,748
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης	2	0,629
Επιρροή απόφασής για συμμετοχή στην αποχή	6	0,831

Πίνακας 4 Ανάλυση αξιοπιστίας

5.5.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης – Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων

Η μέθοδος της συνέντευξης διερευνά σε βάθος τις απόψεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των ατόμων (Γαλάνης, 2018), αποτελώντας την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ερευνητικών δεδομένων (Ισαρη, Πουρκός, 2015). Βασίζεται σε οντολογική προσέγγιση, ούτως ώστε να προσδιοριστεί το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, αντιλαμβανόμενη τις εμπειρίες και διαδράσεις των ατόμων ως διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (ο.π.). Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης διευκολύνει τους συμμετέχοντες σημαντικά,

καθώς οι ίδιοι καθοδηγούνται, έως έναν βαθμό, με δυνατότητα επέκτασης, δίχως, όμως, περιθώρια να ξεφύγουν του θέματος (Γαλάνης, 2018).

Εξαιτίας του αυξημένου επιδημιολογικού φορτίου της πανδημίας Covid-19 αλλά και γεωγραφικών περιορισμών, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας webex. Προηγουμένως, είχε αποσταλεί ενημερωτική επιστολή (βλ. Παράρτημα), στην οποία αναφερόταν οι στόχοι της έρευνας, το θεματικό πλαίσιο και η διασφάλιση της ανωνυμίας των συνεντευζιαζόμενων. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως συνάντησης, τα μέλη ενημερώθηκαν εκ νέου για τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις τους, ενώ τους ζητήθηκε η προσωπική τους θέση πάνω στα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα. Επίσης, οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 30 λεπτά έως και 1 ώρα με παράλληλη ηχογράφηση, εν γνώσει των συμμετεχόντων, σε φιλικό μεν κλίμα προς την ερευνήτρια, φορτισμένο δε, λόγω του επίκαιρου και λεπτού θέματος της αξιολόγησης. Φυσικά, το θέμα ενδιέφερε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες, εξαιτίας των, εν εξελίξει, γεγονότων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, της συνδικαλιστικής νοηματοδότησης και των νομικών διαστάσεων που είχε αποκτήσει το θέμα εκείνη τη χρονική περίοδο. Σημειώνεται, πως οι συνεντεύξεις πάρθηκαν κατά τον μήνα Νοέμβριο του 2021, οπότε και ήταν πρόσφατο το γεγονός κήρυξης της απεργίας – αποχής ως παράνομης.

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικές με το προφίλ των συμμετεχόντων. Αναλυτικά, οι ερωτήσεις αφορούσαν τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και τη θέση που φέρουν στον Συνδικαλιστικό Φορέα. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα δομήθηκαν τέσσερις θεματικοί άξονες, στους οποίους αναπτύχθηκαν οι υπόλοιπες ερωτήσεις της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα:

1. Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ
2. Αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ
3. Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης

4. Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ)

Οι ερωτήσεις που πλαισίωσαν τους άξονες σχετίζονταν με τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών της επικράτειας. Έγινε αναφορά στα κυριότερα και, ίσως, πιο αντικρουόμενα δεδομένα, με τη μορφή ερώτησης στους συνεντευξιαζόμενους, ζητώντας τους να αποτυπώσουν τόσο την προσωπική τους θέση όσο και να προβάλλουν μέσα στα λεγόμενα τους τη θέση της Δ.Ο.Ε. επί του θέματος. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες απέδωσαν τη δική τους οπτική γωνία εμβαθύνοντας και ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των συναδέλφων τους.

5.6 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Σχετικά με την ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε έρευνα πρωτογενής και μη πειραματική, ενώ χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics Data Editor για τους στατιστικούς ελέγχους Independent samples t-test, ANOVA, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis και χ^2 σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Το υλικό των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αναλύθηκε με βάση την ποιοτική θεματική ανάλυση, βάση επαγωγικής μεθόδου, σύμφωνα με την οποία οι κατηγορίες προκύπτουν από τα δεδομένα. Τούτη η ανάλυση προϋποθέτει πολλαπλές αναγνώσεις του υπό ανάλυση κειμένου, τον εντοπισμό κύριων σημείων και τη διαμόρφωση κωδικών, έπειτα από κριτική σκέψη. Αφού δημιουργηθούν οι κωδικοί, κατηγοριοποιούνται και αντιστοιχούνται στους βασικούς άξονες της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αυτά υπόκεινται σε ανάλυση και ερμηνεία και εντάσσονται συνεπικουρικά στα αποτελέσματα της έρευνας σε μια προσπάθεια εμπλουτισμού των ποσοτικών δεδομένων. Επιλεκτικά, παρατίθεται το εξής παράδειγμα:

« Νομίζω ότι έτσι όπως περιγράφεται η διαδικασία είναι μια καθαρά γραφειοκρατική διαδικασία, πολύ ρηχή, που μένει στην επιφάνεια. »

Κωδικός: ΓΡΧΑΡ= Γραφειοκρατικός χαρακτήρας

Θεματικός άξονας: Αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ

Κατηγορία: Αντιρρήσεις σχετικά με τη δομή/περιεχόμενο του ΦΕΚ

Συνολικά, συγκροτήθηκαν έντεκα κατηγορίες, συγκεκριμένα τέσσερις για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, δύο για καθένα από το 2^ο και 3^ο ερευνητικό ερώτημα και τρεις για το 4^ο ερευνητικό ερώτημα.

5.7 Κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Πίνακας 3 «Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση όπως προτείνεται στο ΦΕΚ»

Κατηγορίες	Κωδικοί – Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
1. Συγκεκριμένη στάση περί αυτοαξιολόγησης	ΣΘΓΤΑ= Συγκεκριμένες θέσεις για την αυτοαξιολόγηση	4
	ΣΤΥΠΙΑ= Στάση υπέρ της αυτοαξιολόγησης	4
	ΔΘΣΓΣΥΝ= Διαμόρφωση θέσης σύμφωνα με τις Γενικές Συνελεύσεις	1
	ΜΟΝΑΝΤ= Μόνιμη αντίσταση	1
	ΣΥΝΙΣΟ= Συνδικαλιστικές ισορροπίες	1
	ΔΘΣΜΤ= Διαμόρφωση θέσης σύμφωνα με τα τεκταινόμενα	1
2. Συγκεκριμένες επιδιώξεις και στοχοθεσία αυτοαξιολογικού συστήματος	ΑΝΤΧΑ= Ανατροφοδοτικός χαρακτήρας	3
	ΣΥΝΔΙΑ= Συνεχής διαδικασία	1
	ΒΕΛΧΑΡ= Βελτιωτικός χαρακτήρας	2
	ΚΟΥΕΜΠ= Κουλτούρα εμπιστοσύνης	2
	ΕΥΕΔΟ= Ευέλικτη δομή	1
	ΟΛΟΤΗ= Ολότητα	1
	ΕΓΓΔΙΑ= Εγγενής διαδικασία	1
	ΕΠΙΧΑΡ= Επιμορφωτικός χαρακτήρας	2
	ΛΟΓΔΙΑ= Λογική διαλόγου	1

	ΚΕΣΑΞ= Κουλτούρα εσωτερικής αξιολόγησης	2
	ΣΥΝΔΙΑΔ= Συναινετική διαδικασία	1
	ΑΠΠΚΡ= Απουσία ποσοτικών κριτηρίων	1
	ΔΙΑΞΙ= Διαμορφωτική αξιολόγηση	1
	ΑΝΕΥΑΥ= Ανάδειξη ευθυνών Υπουργείου και αυτοδιοίκησης	1
3. Αρνητικά του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης	ΣΑΤΑΞ= Σύνδεση με την ατομική αξιολόγηση	3
	ΑΝΥΠΑ= Ανησυχία για υποκρύπτουσα λογική	3
	ΔΝΑΠΠΚ= Διαμόρφωση νομοθετήματος «από πάνω προς τα κάτω»	3
	ΑΠΕΠΧΑ= Απουσία επιστημονικού χαρακτήρα	1
	ΜΡΑΞΣ= Μερικώς ρεαλιστικοί άξονες/στόχοι	3
4. Θετικά του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης	ΑΠΑΞΟ= Αποδεκτοί άξονες	1
	ΣΥΠΡΔ= Συμπερίληψη προτάσεων ΔΟΕ	1

Πίνακας 4 «Αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ»

Κατηγορίες	Κωδικοί – Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
1. Αντιρρήσεις σχετικά με τη δομή/περιεχόμεν ο του ΦΕΚ	ΑΠΕΥΕ= Απουσία ευελιξίας	3
	ΑΠΑΝΤΙ= Απουσία αντικειμενικότητας	3
	ΑΠΕΞΑΞ= Απόρριψη εξωτερικής αξιολόγησης	2

	<p>ΔΛΥΙΣΧ= Δεν λαμβάνονται υπόψιν ιδιαιτερότητες των σχολείων 3</p> <p>ΠΟΣΑΞ= Ποσοτικοποίηση αξιολόγησης 3</p> <p>ΥΠΚΑΤ= Υπερβολική κατάτμηση 2</p> <p>ΔΑΠΑΞ= Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης 3</p> <p>ΚΑΤΣΜ= Κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων 3</p> <p>ΓΡΧΑΡ= Γραφειοκρατικός χαρακτήρας 4</p> <p>ΑΠΠΛΣΤ= Απουσία παιδαγωγικής λογικής και στοχοθεσίας 2</p> <p>ΥΠΧΑΡ= Υποχρεωτικός χαρακτήρας 3</p> <p>ΑΥΙΕΧΑΡ= Αυστηρά ιεραρχικός χαρακτήρας 1</p> <p>ΟΙΚΛΟ= Οικονομετρική λογική 1</p> <p>ΥΠΣΥΔΙ= Υποβάθμιση Συλλόγου Διδασκόντων 1</p>	
2. Αντιρρήσεις σχετικά με τον χειρισμό από το Υπουργείο	<p>ΑΠΔΣΦ= Απουσία διαλόγου με τον Συνδικαλιστικό Φορέα 4</p> <p>ΜΠΠΛΕ= Μη πιλοτική εφαρμογή 4</p> <p>ΛΕΠΠΛ= Λάθη στο επικοινωνιακό πλαίσιο 3</p>	3

	ΠΕΙΚΥ= Πειθαρχικές κυρώσεις	3
	ΠΡΑΞΙΟ= Προβλήματα αξιοπιστίας	3
	ΧΡΠΕΡ= Χρονική περίοδος Covid-19	1
	ΠΟΛΚΛΙ= Πολεμικό κλίμα	1
	ΑΠΣΕΚ= Απουσία συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα	1

Πίνακας 5 «Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης»

Κατηγορίες	Κωδικοί – Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
------------	--------------------------------	----------

<p>1. Εσωτερικές πεποιθήσεις</p>	<p>ΠΡΦΕΚ= Προσωπικές φιλοδοξίες εκπαιδευτικών 3</p> <p>ΔΗΜΚΑΘ= Δημοσιούπαλληλικό καθήκον 3</p> <p>ΦΟΒΑΓΝ= Φόβος για το άγνωστο 4</p> <p>ΚΑΣΥΝΑΡ= Κούραση από τη συνεχόμενη άρνηση 1</p> <p>ΑΙΣΑΝ= Αίσθηση του «ανήκειν» 2</p> <p>ΑΓΕΚΠ= Αγανάκτηση εκπαιδευτικών 2</p> <p>ΑΝΑΥΣΜ= Ανέκαθεν αυτοαξιολογούνταν η σχολική μονάδα 1</p> <p>ΜΕΥΔΙ= Μετάθεση ευθύνης στον διευθυντή 1</p> <p>ΥΨΜΕΕΚ= Υψηλό μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών 2</p> <p>ΝΝΣΥΝ= Νοοτροπία νέων συναδέλφων 1</p> <p>ΕΚΠΡΟΥ= Εκπαιδευτική ρουτίνα 1</p> <p>ΔΥΣΘΔ= Δυσπιστία στις θέσεις της ΔΟΕ 1</p> <p>ΥΠΡΑΞ= Υπέρμαχοι αξιολόγησης 2</p>	
<p>2. Εξωτερικές επιρροές</p>	<p>ΔΕΣΣΤ= Δέσμευση στελεχών 3</p> <p>ΕΔΣΥΝΦ= Επιρροή ΔΟΕ και Συνδικαλιστικών Φορέων 4</p> <p>ΕΠΣΥΝ= Επισκέψεις/Συνελεύσεις 2</p> <p>ΕΠΔΙΕΥ= Επιρροή Διευθυντή 2</p>	

	ΚΟΙΚΚ= Κανένα οικονομικό κόστος	1
--	---------------------------------	---

Πίνακας 6 «Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ)»

Κατηγορίες	Κωδικοί – Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
1. Ομοιότητες των δύο νομοθετημάτων	ΟΜΑΝΤΙ= Ομοιότητα στις αντιδράσεις	4
	ΠΟΣΑΥ= Ποσόστωση αυτοαξιολόγησης	2
	ΑΠΣΥΝΔ= Απουσία συναίνεσης και διαλόγου	2
2. Διαφορές των δυο νομοθετημάτων	ΠΛΕΦ= Πιλοτική εφαρμογή	4
	ΜΕΥΕΚ= Μετάθεση ευθύνης στον εκπαιδευτικό	1
	ΕΠΥΠΟΡ= Επιρροή υπερεθνικών οργανισμών	1
	ΛΠΣΤΕΛ= Λιγότερη πίεση στα στελέχη	1
	ΜΕΓΑΥ= Μεγαλύτερη αυστηρότητα	1
3. Βελτιωτικές ρυθμίσεις	ΒΤΙΜΔΙ= Βελτίωση ως προς τις τιμωριτικές διατάξεις	1
	ΒΕΛΠΟΣ= Βελτίωση ως προς την ποσόστωση	1
	ΒΕΛΔΟΜ= Βελτίωση στην δομή	1
	ΒΕΛΠΑΙΤ= Βελτίωση στον παιδαγωγικό τομέα	1

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

6.1 Ποσοτικά ευρήματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ποσοτικά ευρήματα, τα οποία προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στις εκπαιδευτικές μονάδες της επικράτειας. Η παράθεση τους ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου ξεκινώντας από τις ερωτήσεις που αφορούν τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας.

6.1.1 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

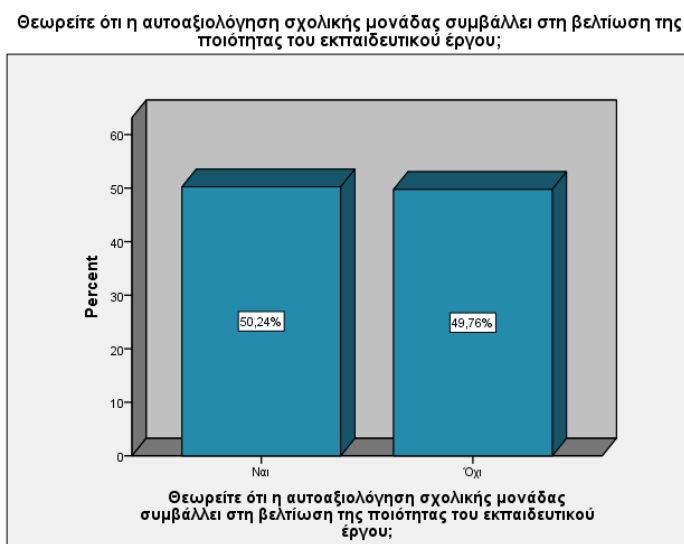
Από τον Πίνακα 2 (Γράφημα 8) προκύπτει ότι το 50,2% (N=104) θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 49,8% (N=103) απαντά αρνητικά επ' αυτού.

Απάντηση	N	f%
Ναι	104	50,2
Όχι	103	49,8

Πίνακας 7: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %



Γράφημα 18: Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Παρακάτω, στον Πίνακα 8 παρατίθενται οι λόγοι αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Οι ερωτηθέντες απαντούν σε κλίμακα 1-4 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ, 4=Πάρα πολύ).

Προκύπτει ότι, πολύ σημαντικός λόγος αυτοαξιολόγησης θεωρείται ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και η συνακόλουθη βελτίωση τους (M.O.= 2,76±1,04). Ακόμη, σε μέτριο βαθμό, αποτελεί σημαντικός λόγος αυτοαξιολόγησης η αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (M.O.= 2,50±1,06), η ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας (M.O.= 2,48±1,00), όπως και η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνάμα η βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,46±1,01).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αποτελούν λιγότερο σημαντικούς λόγους αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας, η διαπίστωση του επίπεδου ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της (M.O.= 2,37±0,96), η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα (M.O.= 2,26±1,03), η απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς, ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,05±0,96), όπως και η επιλογή σχολικής μονάδας από τους γονείς, με βάση τα επιτεύγματά της (M.O.= 1,84±1,01).

Λόγοι αυτοαξιολόγησης	M.O.	T.A.
Για να εντοπίζονται τα αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας και να βελτιώνονται	2,76	1,04
Για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	2,50	1,06
Για την ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας	2,48	1,00
Για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα τη βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας	2,46	1,01
Για να διαπιστώνεται το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	2,37	0,96
Για την διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα	2,26	1,03
Για την απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας	2,05	0,96
Για να επιλέγεται η σχολική μονάδα από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της	1,84	1,01

Πίνακας 8: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω λόγους αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;

Παρακάτω, παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με άλλους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική την αυτοαξιολόγηση. Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι το 36,4% (N=4) θεωρεί, ότι η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική για να αντιμετωπίζονται ελλείψεις και να υπάρχει ανατροφοδότηση των πρακτικών, το 18,2% (N=2) για τη συμμόρφωση της Ελλάδας στο νόμο, ενώ το 18,2% (N=2) για το σωστό σχεδιασμό των σχολικών μονάδων. Ακόμη, το 9,1% (N=1) θεωρεί ότι πραγματοποιείται για καπιταλιστικούς και ιδεολογικούς λόγους της κυβέρνησης, το 9,1% (N=1) για να απαξιωθεί η δημόσια

παιδεία και το 9,1% (N=1) δηλώνει ότι η αυτοαξιολόγηση θα είχε είχε λόγο, αν γινόταν με προτάσεις από την ίδια την κοινότητα των ενεργών εκπαιδευτικών.

Κατηγορία	N	f%
Για τη συμμόρφωση της Ελλάδας στον νόμο	2	18,2
Για να αντιμετωπίζονται ελλείψεις και να υπάρχει ανατροφοδότηση των πρακτικών	4	36,4
Για τον σωστό σχεδιασμό των σχολικών μονάδων	2	18,2
Για καπιταλιστικούς ιδεολογικούς λόγους της κυβέρνησης	1	9,1
Για να απαξιωθεί η δημόσια παιδεία	1	9,1
Θα είχε λόγο αν γινόταν με προτάσεις από την ίδια την κοινότητα των ενεργών εκπαιδευτικών	1	9,1

Πίνακας 9: Για ποιον άλλον λόγο θεωρείτε σημαντική την αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;

6.1.2 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021)

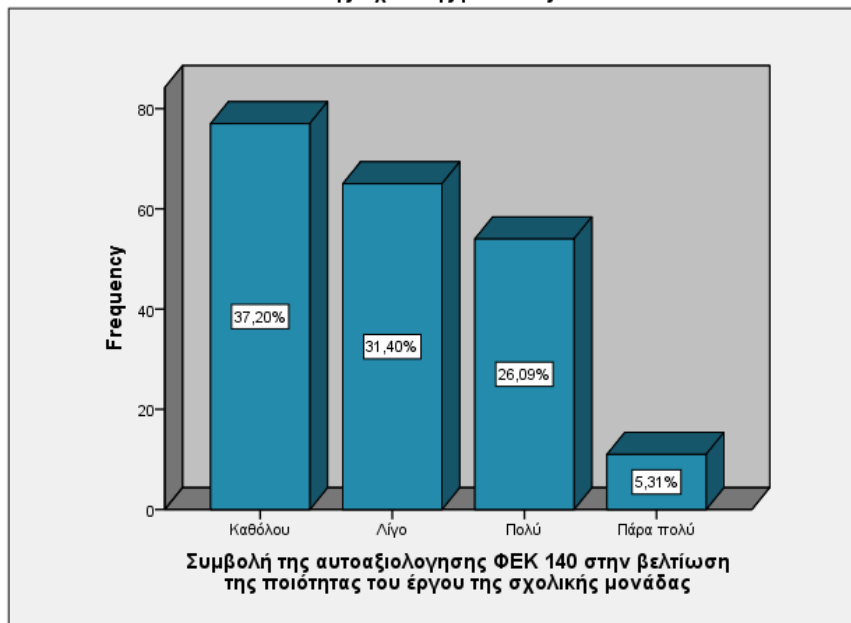
Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται τα ευρήματα, τα οποία αφορούν την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021), με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο μπορεί να συμβάλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, το 37,2% (N=77) δήλωσε, ότι δεν συμβάλλει καθόλου, το 31,4% (N=65) λίγο, το 26,1% (N=54) πολύ και το 5,3% (N=11) πάρα πολύ.

Απάντηση	N	%
Καθόλου	77	37,2
Λίγο	65	31,4
Πολύ	54	26,1
Πάρα πολύ	11	5,3

Πίνακας 10: Θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;

Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας



Γράφημα 9: Θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει η αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;

Παρακάτω, στον Πίνακα 11 εξετάζονται οι στόχοι που μπορεί να επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα 1-4 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Πολύ, 4=Πάρα πολύ).

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σε βαθμό «λίγο», ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί η απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,17±1,00), ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και η βελτίωση (M.O.= 2,16±0,88), η επιλογή της σχολικής μονάδας από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της (M.O.= 2,16±1,08), η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα (M.O.= 2,15±0,96), η αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (M.O.= 2,10±0,93), η ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας (M.O.= 2,09±0,91), η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,06±0,91), καθώς και η διαπίστωση του επιπέδου ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,00±0,83).

Απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας	2,17	1,00
Εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και βελτίωση	2,16	0,88
Επιλογή της σχολικής μονάδας από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της	2,16	1,08
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα	2,15	0,96
Αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	2,10	0,93
Ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας	2,09	0,91
Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας	2,06	0,91
Διαπίστωση του επιπέδου ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	2,00	0,83

Πίνακας 11: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω στόχοι θα επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021);

6.1.3. Θεματικοί άξονες και δείκτες της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες και δείκτες της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021), οι οποίοι είναι: Α) Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, Β) Διοικητική λειτουργία, Γ) Διοικητική λειτουργία. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν μέσω τετραβάθμιας κλίμακας το βαθμό, στον οποίο θεωρούν, ότι πρέπει να συμβάλει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ 4=Πάρα πολύ).

A. Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι, σε μέτριο βαθμό πρέπει να συμβάλλουν στην συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών (Μ.Ο.= 2,48±1,04), η πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού (Μ.Ο.= 2,47±0,97), οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 2,47±0,96), όπως και η συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις – διακρίσεις μαθητών/μαθητριών (Μ.Ο.= 2,41±0,95).

Τέλος, «λίγο» πρέπει να συμβάλλουν στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας (Μ.Ο.= 2,37±0,96), η ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,32±0,92) και η φοίτηση-σχολική διαρροή (Μ.Ο.= 2,30±0,93).

<i>Σε ποιο βαθμό πρέπει να συμβάλει στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας;</i>	M.O.	T.A.
<i>Σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών</i>	2,48	1,04
<i>Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού</i>	2,47	0,97
<i>Σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών</i>	2,47	0,96

Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις – διακρίσεις μαθητών/μαθητριών	2,41	0,95
Σχέσεις σχολείου – οικογένειας	2,37	0,96
Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση	2,32	0,92
Φοίτηση – σχολική διαρροή	2,30	0,93

Πίνακας 12: Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

Β. Διοικητική λειτουργία

Από τον Πίνακα 13 προκύπτει ότι, οι σε μέτριο βαθμό πρέπει να συμβάλλουν στην συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας η ηγεσία – οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας (M.O.= 2,46±0,97) και η διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών (M.O.= 2,41±1,00). Τέλος, «λίγο» πρέπει να συμβάλλει στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας το σχολείο και η κοινότητα (M.O.= 2,34±0,93).

Σε ποιο βαθμό πρέπει να συμβάλλει στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας;	M.O.	T.A.
Ηγεσία – Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	2,46	0,97
Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	2,41	1,00
Σχολείο και κοινότητα	2,34	0,93

Πίνακας 13: Διοικητική λειτουργία

Γ. Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι, σε μέτριο βαθμό πρέπει να συμβάλλουν στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις (M.O.= 2,45±0,97), η ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης (M.O.= 2,43±0,98), καθώς και η συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.) (M.O.= 2,40±0,99).

Σε ποιο βαθμό πρέπει να συμβάλλει στη συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας;	M.O.	T.A.
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	2,45	0,97
Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης	2,43	0,98
Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	2,40	0,99

6.1.4. Απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι λόγοι, οι οποίοι συνετέλεσαν στην απόφασή των εκπαιδευτικών για απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους μέσω τετραβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ, 4=Πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι, αποτέλεσαν πάρα πολύ σημαντικοί λόγοι για απεργία – αποχή, η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κυνηγότοπους χορηγιών (Μ.Ο.= 3,74±0,63), η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε «επαρκή» και «μη επαρκή» (Μ.Ο.= 3,73±0,66), καθώς και ότι η αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε απόφαση του Υπουργείου, χωρίς να προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα (Μ.Ο.=3,72 ± 0,63).

Ακόμη, «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην απόφαση για απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συντέλεσε η δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των εκθέσεων από τους Συντονιστές και το ΠΕΚΕΣ (Μ.Ο.=3,57 ± 0,72), η καχυποψία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης (Μ.Ο.=3,51 ± 0,81) και το γεγονός ότι, δεν λαμβάνονται υπόψιν εξωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το έργο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,47 ± 0,80).

Επιπλέον, «πολύ» συντέλεσε στην απεργία-αποχή η ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ (Μ.Ο.=3,21 ± 0,95), ο αυξημένος φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία (Μ.Ο.=3,01 ± 1,12), η μη πιλοτική εφαρμογή (Μ.Ο.=2,87 ± 1,08) και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου (Μ.Ο.=2,80 ± 1,13).

Σε μέτριο βαθμό στην απεργία-αποχή συντέλεσε το γεγονός ότι, δεν υπάρχει γενικότερα λόγος για να αυτοαξιολογηθεί η σχολική μονάδα (Μ.Ο.=2,59 ± 1,16) και η χρονική συγκυρία της πανδημίας Covid-19 (Μ.Ο.=2,49 ± 1,19).

Τέλος, λίγο συντέλεσε η απουσία ενημέρωσης /επιμόρφωσης για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Μ.Ο.=2,39 ± 1,17), το άγχος για την επερχόμενη ατομική αξιολόγηση που φημολογείται (Μ.Ο.=2,16 ± 1,12) και η έλλειψη γνώσεων για την αυτοαξιολόγηση, δηλαδή ο φόβος για το «καινούργιο» (Μ.Ο.=1,80 ± 0,96).

Λόγοι για απεργία-αποχή

Μ.Ο. Τ.Α.

Μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κυνηγότοπους χορηγιών	3,74	0,63
Ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε «επαρκή» και «μη επαρκή»	3,73	0,66
Απόφαση του Υπουργείου – Δεν υπήρξε διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα	3,72	0,63
Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των εκθέσεων από τους Συντονιστές και το ΠΕΚΕΣ	3,57	0,72
Καχυπονία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης	3,51	0,81
Δε λαμβάνονται υπόψιν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο της σχολικής μονάδας	3,47	0,80
Ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ	3,21	0,95
Αυξημένος φόρτος εργασίας και γραφειοκρατία	3,01	1,12
Μη πιλοτική εφαρμογή	2,87	1,08
Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου	2,80	1,13
Δεν υπάρχει γενικότερα λόγος για να αυτοαξιολογηθεί η σχολική μονάδα	2,59	1,16
Η χρονική συγκυρία της πανδημίας Covid-19	2,49	1,19
Απουσία ενημέρωσης /επιμόρφωσης για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης	2,39	1,17
Άγχος για την επερχόμενη ατομική αξιολόγηση που φημολογείται	2,16	1,12
Έλλειψη γνώσεων για την αυτοαξιολόγηση/ Φόβος για το «καινούργιο»	1,80	0,96

Πίνακας 15: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

Παρακάτω, παρατίθενται οι υπόλοιποι λόγοι συμμετοχής στη διαδικασία απεργίας-αποχής από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις ανοικτού τύπου. Από τον Πίνακα 16 προκύπτει ότι το 42,9% (N=3) συμμετείχε στην απεργία – αποχή, διότι θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση δε θα επιφέρει βελτίωση, το 28,6% (N=2) λόγω της περιρρέουσας ατμόσφαιρας ή διότι συμμετείχε όλο το σχολείο σε αυτή, το 14,3% (N=1), διότι δε συμφωνεί με τον τρόπο που αυτή διεξάγεται, ενώ το 14,3% (N=1), διότι πιστεύει πως αυτή η διαδικασία προϋποθέτει μόνιμο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό.

Στοιχείο	N	f%
Για την περιρρέουσα ατμόσφαιρα-γιατί συμμετείχε όλο το σχολείο	2	28,6
Γιατί δε θα επιφέρει βελτίωση	3	42,9
Γιατί δε συμφωνώ με τον τρόπο που διεξάγεται	1	14,3
Γιατί προϋποθέτει μόνιμο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό	1	14,3

Πίνακας 16: Για ποιον άλλον λόγο κάνατε απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

N: Συχνότητα

f%: Σχετική συχνότητα %

6.1.5. Μη συμμετοχή στην απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021)

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι λόγοι, οι οποίοι συνετέλεσαν στην μη συμμετοχή στην απεργία-αποχή από Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ

140B/20-01/2021). Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω τετραβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ, 4=Πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 17 προκύπτει ότι, σε μέτριο βαθμό αποτέλεσε λόγος συμμετοχής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης η εκπλήρωση του υπαλληλικού καθήκοντος και η υποχρέωση (M.O.= 2,58±0,90).

Στη συνέχεια, «λίγο» επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή στις αυτοαξιολογικές διαδικασίες το γεγονός ότι, συμφωνούν με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης όπως προτείνεται στο ΦΕΚ (M.O.= 2,37±0,78), ο φόβος για πιθανές κυρώσεις (οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης) (M.O.= 2,11±0,98), όπως και το γεγονός ότι η σχολική μονάδα αυτοαξιολογούταν ανέκαθεν (M.O.= 1,94±0,98).

Τέλος, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «καθόλου» και του «λίγο», σχετικά με το κατά πόσο αποτέλεσαν λόγοι συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση, τα ενδεχόμενα «μπόνους» για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (M.O.= 1,56±0,66), καθώς και η πίεση από το σύλλογο διδασκόντων ή/και τον διευθυντή (M.O.= 1,44±0,84).

Λόγοι συμμετοχής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;	M.O.	T.A.
Εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση	2,58	0,90
Συμφωνώ με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης όπως προτείνεται στο ΦΕΚ	2,37	0,78
Φόβος για πιθανές κυρώσεις (οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης)	2,11	0,98
Η σχολική μονάδα αυτό- αξιολογούταν ανέκαθεν	1,94	0,98
Τα ενδεχόμενα «μπόνους» για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1,56	0,66
Πίεση από το Σύλλογο Διδασκόντων ή/και τον Διευθυντή	1,44	0,84

Πίνακας 17: Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για συμμετοχή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

Παρακάτω, παρατίθενται οι υπόλοιποι λόγοι, για τους οποίους οι ερωτηθέντες συμμετείχαν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και προέκυψαν από ερώτηση ανοικτού τύπου. Έτσι, από τον Πίνακα 18 προκύπτει ότι, το 33,3% (N=1) θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μία ουσιαστική υποχρεωτικότητα που επέβαλε ο Νόμος (Η Πολιτεία), το 33,3% (N=1) ότι η απουσία αξιολόγησης είναι σοβαρό πρόβλημα στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (κουλτούρα αξιολόγησης), ενώ το 33,3% (N=1) θεωρεί ότι η υιοθέτηση των πρακτικών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς θα βελτιώσει τη σχολική ζωή.

Στοιχείο	N	f%
Η ουσιαστική υποχρεωτικότητα που επέβαλε ο Νόμος (Η Πολιτεία)	1	33,3
Η απουσία αξιολόγησης είναι σοβαρό πρόβλημα στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (κουλτούρα αξιολόγησης)	1	33,3
Η υιοθέτηση των πρακτικών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς θα βελτιώσει την σχολική ζωή.	1	33,3

Πίνακας 18: Για ποιον άλλο λόγο συμμετείχατε στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

6.1.6. Διαμόρφωση της απόφασης

Στον Πίνακα 19 (Γράφημα 10-13) παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τη διαμόρφωση της απόφασης των εκπαιδευτικών περί συμμετοχής ή μη στην απεργία -αποχή. Προκύπτει ότι, το 71,5% (N=148) έχει μελετήσει εξ ολοκλήρου το ΦΕΚ 140B/20-01/2021 για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, σε αντίθεση με το 28,5% (N=59), που δεν το έχει μελετήσει. Στη συνέχεια, σχετικά με την ενημέρωση για τις διατάξεις του ΦΕΚ 140B/20-01/2021 οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση πολλαπλής επιλογής, με δυνατότητα επιλογής παραπάνω από μίας απάντησης. Έτσι, το 69,10% (N=143) ενημερώθηκε κατόπιν προσωπικής μελέτης του ΦΕΚ, το 42,00% (N=87) από τον/την διευθυντή/-ντρια, το 41,50% (N=86) από το διαδίκτυο, το 38,60% (N=80) από ΔΟΕ/Συνδικαλιστικούς φορείς, το 29,50% (N=61) από το Σύλλογο Διδασκόντων, το 26,10% (N=54) από τις ομάδες εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα, ενώ μόλις το 0,50% (N=1) από το μεταπτυχιακό που παρακολουθεί. Ακόμη, σχετικά με το εάν πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα στη σχολική μονάδα, το 65,7% (N=136) απάντησε αρνητικά, ενώ το 34,3% (N=71) θετικά. Τέλος, από τα άτομα, τα οποία απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, το 38,6% (N=27) δήλωσε ότι δεν τους επηρέασε καθόλου η, εν λόγω, επίσκεψη στην απόφασή τους, το 32,9% (N=23) «λίγο», το 15,7% (N=11) «πάρα πολύ» και το 12,9% (N=9) «πολύ».

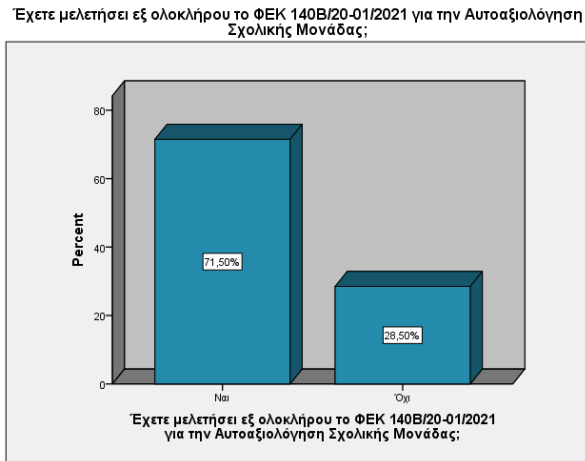
Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Έχετε μελετήσει εξ ολοκλήρου το ΦΕΚ 140B/20-01/2021 για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;	Ναι	148	71,5
	Όχι	59	28,5
Ενημερώθηκα για τις διατάξεις του ΦΕΚ 140B/20-01/2021 από	Διευθυντή/-ντρια	87	42,00
	Σύλλογο Διδασκόντων	61	29,50
	ΔΟΕ/Συνδικαλιστικούς φορείς	80	38,60
	Ομάδες εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα	54	26,10
	Διαδίκτυο	86	41,50
	Προσωπική μελέτη του ΦΕΚ	143	69,10
	Το μεταπτυχιακό που παρακολουθώ	1	0,50
Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα στην σχολική σας μονάδα;	Ναι	71	34,3
	Όχι	136	65,7
	Καθόλου	27	38,6

Αν ναι, κατά πόσο θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας;	Λίγο	23	32,9
	Πολύ	9	12,9
	Πάρα πολύ	11	15,7

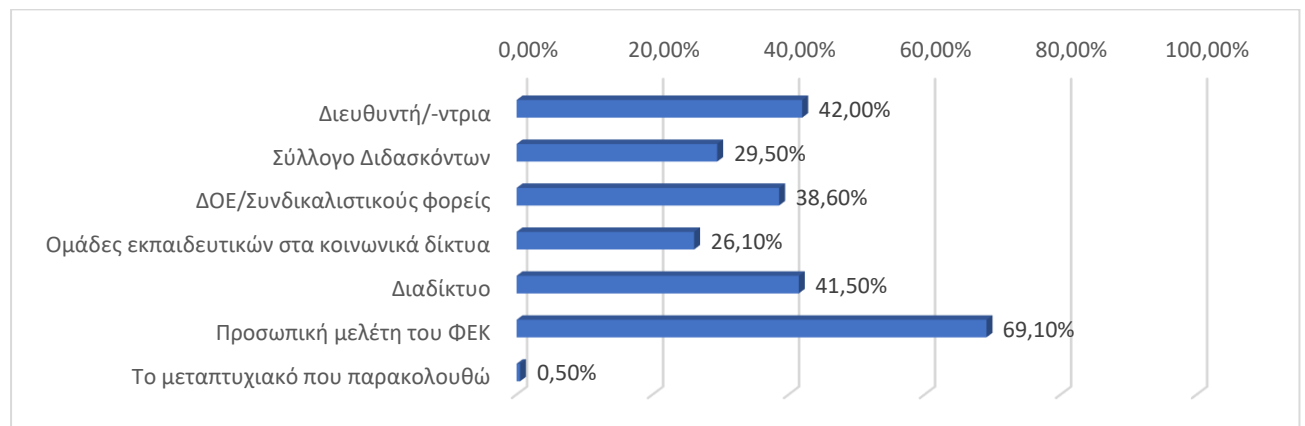
Πίνακας 19: Διαμόρφωση της απόφασης

N: Συχνότητα

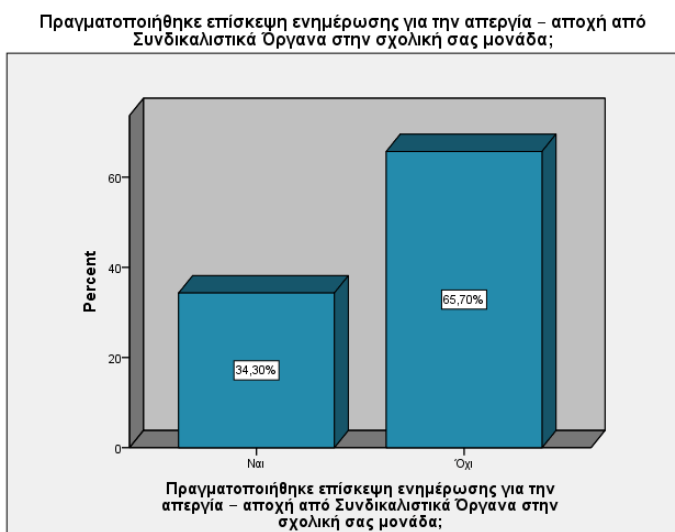
f %: Σχετική συχνότητα %



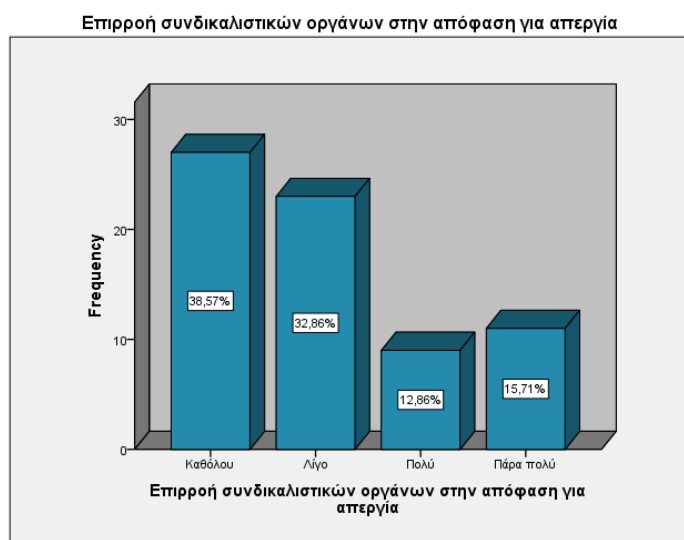
Γράφημα 10: Διαμόρφωση της απόφασης



Γράφημα 19: Ενημερώθηκα για τις διατάξεις του ΦΕΚ 140B/20-01/2021 από:



Γράφημα 20: Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα στην σχολική σας μονάδα;



Γράφημα 13: Αν ναι, κατά πόσο θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας;

Παρακάτω, παρατίθενται οι παράγοντες, οι οποίοι συνέβαλλαν στη διαμόρφωση της απόφασης για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα 1 έως 4 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ, 4=Πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 20 προκύπτει ότι, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «λίγο» και του «πολύ», όσον αφορά το κατά πόσο επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, οι απόψεις και η στάση του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Ο.= 2,46±1,01), οι εξαγγελίες και τα ενημερωτικά της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών Φορέων (Μ.Ο.= 2,44±1,02), καθώς και η στάση της πλειοψηφίας (Μ.Ο.= 2,41±1,13).

Τέλος, «λίγο» τους επηρέασαν οι απόψεις και η στάση του/της διευθυντή/-ντριας (Μ.Ο.= 2,13±1,03), η μη περικοπή χρημάτων παρά την απεργία-αποχή (Μ.Ο.= 1,98±1,06), καθώς και οι φημολογούμενες κυρώσεις (Μ.Ο.= 1,96±1,02).

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απόψεις/Στάση του Συλλόγου Διδασκόντων	2,46	1,01
Εξαγγελίες/ Ενημερωτικά της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών φορέων	2,44	1,02
Η στάση της πλειοψηφίας	2,41	1,13
Απόψεις/Στάση του Διευθυντή/-ντριας	2,13	1,03
Η μη περικοπή χρημάτων παρά την απεργία – αποχή	1,98	1,06
Οι φημολογούμενες κυρώσεις	1,96	1,02

Πίνακας 20: Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλαν τα παρακάτω στη διαμόρφωση της απόφασής σας για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας;

Στον Πίνακα 21 παρατίθενται οι υπόλοιποι λόγοι, οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση της απόφασης για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, βάση των απαντήσεων ανοικτού τύπου. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι, το 50,0% (N=2) θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση, το 25,0% (N=1) προσωπική επιλογή, ενώ το υπόλοιπο 25,0% (N=1) θεωρεί ότι το κράτος δεν ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση, αλλά για την αλλαγή του νόμου Χατζηδάκη.

Στοιχείο	N	f%
Προσωπική επιλογή	1	25,0
Δεν τους ενδιαφέρει η αξιολόγηση αλλά η αλλαγή του νόμου Χατζηδάκη	1	25,0
Θεωρώ απαραίτητη την αξιολόγηση	2	50,0

Πίνακας 21: Άλλος λόγος που συνέβαλε στη διαμόρφωση της απόφασής σας για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

Σχετικά με τελικά πρόσθετα σχόλια, δηλαδή τις απαντήσεις από την τελική ανοικτού τύπου ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να συμπληρώσουν οτιδήποτε άλλο, τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 22. Το 28,6% (N=2) ανέφερε πως η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας είναι τινί τρόπω «δούρειος ίππος» μιας επερχόμενης αξιολόγησης εκπαιδευτικών, το 28,6% (N=2) ότι επιδιώκεται η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, το 14,3% (N=1) ότι η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική, εφόσον υπάρχει σαφή όραμα, σταθερή εκπαιδευτική πολιτική και προγραμματισμός, το 14,3% (N=1) ότι ο φόρτος της αυτοαξιολόγησης είναι μεγάλος για τους νέους εκπαιδευτικούς, το 14,3% (N=1) ότι η αξιολόγηση είναι εργαλείο στα χέρια τους και θα πρέπει να το φέρουν στα μέτρα τους, το 14,3% (N=1) ότι δεν αξιολογείται ο βαθμός επάρκειας αυτών που παρέχονται από το κράτος, το 14,3% (N=1) ότι θα επιδιωχθεί η θεσμοθέτηση ποινών για τα σχολεία που αποτυγχάνουν, το 14,3% (N=1) ότι θα επιδιωχθεί η παραχώρηση στους γονείς της δυνατότητας επιλογής σχολείου και το 14,3% (N=1) ότι η αξιολόγηση θα είχε ενδιαφέρον αν γινόταν με διαφανείς όρους, ενώ αντίθετα, αυτή στοχεύει σε αλλότριους, προς την εκπαίδευση, στόχους.

Πρόταση	N	%
Η αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας είναι τινί τρόπω «δούρειος ίππος» μιας επερχόμενης αξιολόγησης εκπαιδευτικών	2	28,6
Επιδιώκεται η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών	2	28,6
Η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική εφόσον υπάρχει σαφή όραμα, σταθερή εκπαιδευτική πολιτική και προγραμματισμός	1	14,3
Ο φόρτος της αυτοαξιολόγησης είναι μεγάλος για τους νέους εκπαιδευτικούς	1	14,3
Η Αξιολόγηση είναι εργαλείο στα χέρια μας και θα πρέπει να το φέρουμε στα μέτρα μας	1	14,3
Δεν αξιολογείται πόσο επαρκή είναι αυτά που μας παρέχει το κράτος	1	14,3
Θα επιδιωχθεί η θεσμοθέτηση ποινών για τα σχολεία που αποτυγχάνουν	1	14,3

Θα επιδιωχθεί η παραχώρηση στους γονείς της δυνατότητας επιλογής σχολείου.	1	14,3
Η αξιολόγηση θα είχε ενδιαφέρον αν γινόταν με διαφανείς όρους. Αυτή στοχεύει σε αλλότριους, προς την εκπαίδευση, στόχους.	1	14,3

Πίνακας 22: Πρόσθετα σχόλια

6.1.7 1ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η θέση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση γενικότερα και την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;

- i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των συμμετεχόντων;
- ii. Υποερώτημα 2: Σχετίζεται η συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας με τις απόψεις των ερωτηθέντων για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Φύλο

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες

- «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» (t (225) = 2,727, p=0,007<0,05)
- «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)» (t (225) = 2,606, p=0,010<0,05)
- «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» (U =227,500, p=0,038<0,05).

Παράγοντες	Έλεγχος	Τιμή	P-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	t-test	t (205) = 0,083	0,934
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	t-test	t (205) =0,782	0,435
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	t-test	t (205) =1,066	0,287
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (205) =1,814	0,071
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (205) =2,727	0,007
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	t-test	t (205) =2,606	0,010

Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	t-test	t (150) =1,367	0,174
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Mann-Whitney	U =227,500	0,038
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Mann-Whitney	U =446,000	0,948
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	t-test	t (205) =1,810	0,072
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2 (1)= 1,395$	0,238

Πίνακας 23: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς το φύλο

Από τον Πίνακα 24 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος στις απαντήσεις των γυναικών (Μ.Ο.=2,51) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t (225) = 2,727, p=0,007$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (Μ.Ο.=2,14).

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t (205)	p
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Γυναίκα	147	2,51	2,727	0,007
	Άνδρας	60	2,14		

Πίνακας 24: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, independent samples t-test

Από τον Πίνακα 25 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος στις απαντήσεις των γυναικών (Μ.Ο.=2,54) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t (225) = 2,606, p=0,010$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (Μ.Ο.=2,17).

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t (205)	p
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	Γυναίκα	147	2,54	2,606	0,010
	Άνδρας	60	2,17		

Πίνακας 25: «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, independent samples t-test

Από τον Πίνακα 26 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» η μέση βαθμίδα των γυναικών (Μ.Β.= 30,81) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($U=227,500, p=0,038$) από την αντίστοιχη των ανδρών (Μ.Β.= 21,88).

Παράγοντας	Φύλο	N	M.B.	U	p
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Γυναίκα	34	30,81	227,500	0,038
	Άνδρας	20	21,88		

Πίνακας 26: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)»* Φύλο, Mann-Whitney

Εργασιακή Θέση

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς την εργασιακή θέση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» ($H(2) = 10,637$, $p=0,005 < 0,05$) και «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» ($H(2) = 6,403$, $p=0,041 < 0,05$).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	P-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	ANOVA	F (2,204) = 1,298	0,275
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	ANOVA	F (2,204) = 0,148	0,863
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	ANOVA	F (2,204) = 0,245	0,783
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 2,141	0,120
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 2,998	0,052
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 0,424	0,655
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,149) = 0,475	0,623
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H (2) = 10,637	0,005
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Kruskal-Wallis	H (2) = 6,403	0,041
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	ANOVA	F (2,204) = 1,117	0,329
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2(2) = 5,704$	0,058

Πίνακας 27¹: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς την εργασιακή θέση

«Διευθυντής/ντρια -Υποδιευθυντής/ντρια»

Από τον Πίνακα 28 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές/τριες (M.B.=40,13) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την

¹ Ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες λόγω μικρού πλήθους δείγματος

αντίστοιχη εκείνων που είναι διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες (M.B.= 24,36, adj.p=0,010) καθώς και εκείνων που είναι μόνιμοι (M.B.=23,21, adj.p=0,010).

Παράγοντας	Εργασιακή Θέση	N	M.B.	H (2)	p
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Διευθυντής/-τρια-Υποδιευθυντής/τρια	25	24,36	10,637	0,005
	Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	17	23,21		
	Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	12	40,13		

Πίνακας 28: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» *Εργασιακή Θέση, Kruskal-Wallis

Από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» η μέση βαθμίδα των ατόμων που είναι διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες (M.B.= 25,88) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των μόνιμων εκπαιδευτικών (M.B.=37,13, p=0,045) και των αναπληρωτών (M.B.=42,64, adj.p=0,049).

Παράγοντας	Εργασιακή Θέση	N	M.B.	H (2)	p
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Διευθυντής/-τρια-Υποδιευθυντής/τρια	17	25,88	6,403	0,041
	Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	39	37,13		
	Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	14	42,64		

Πίνακας 29: «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» *Εργασιακή Θέση, Kruskal-Wallis

Ειδικότητα

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την ειδικότητα, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)» ($t(149) = -2,069$, $p=0,040$).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	t-test	t (204) = 1,335	0,138
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	t-test	t (204) = -0,616	0,539
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	t-test	t (204) = -1,215	0,226
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (192,526) = -0,612	0,541
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (204) = -1,527	0,128
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	t-test	t (204) = -1,714	0,088
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	t-test	t (149) = -2,069	0,040

Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Mann-Whitney	U = 314,500	0,448
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Mann-Whitney	U = 456,000	0,169
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	t-test	t (204) = -1,174	0,242
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2 (1) = 1,230$	0,267

Πίνακας 30: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την ειδικότητα

Από τον Πίνακα 31 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος των ατόμων με ειδικότητα ΠΕ70 (Μ.Ο.=2,94) είναι στατιστικά μικρότερος (t (149) = -2,069, p=0,040) από τον αντίστοιχο εκείνων με κάποια άλλη ειδικότητα (Μ.Ο.=3,10).

Παράγοντας	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	t (149)	p
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	ΠΕ70	91	2,94	-2,069	0,040
	Άλλο	60	3,10		

Πίνακας 31: «Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)» * Ειδικότητα, independent samples t-test

Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τους πρόσθετους τίτλους σπουδών, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες, ούτε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση (p \geq 0,159).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	ANOVA	F (4,154) = 0,462	0,764
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	Kruskal-Wallis	H(4) = 4,886	0,299
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	ANOVA	F (4,154) = 0,652	0,627
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (4,154) = 0,714	0,583
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (4,154) = 0,590	0,670
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (4,154) = 0,226	0,924
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (4,106) = 1,685	0,159
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(4) = 4,805	0,308

Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	ANOVA	F (4,429) = 0,852	0,499
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	Kruskal Wallis	H (4) = 4,904	0,297
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2 (4) = 3,558$	0,469

Πίνακας 32²: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τους πρόσθετους τίτλους σπουδών

Έτη υπηρεσίας

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες, ούτε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p \geq 0,062$).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	Kruskal-Wallis	H(4) = 3,265	0,514
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	Kruskal-Wallis	H(4) = 0,632	0,959
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	ANOVA	F (4,202) = 0,393	0,813
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (4,202) = 1,655	0,162
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(4) = 8,983	0,062
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(4) = 6,612	0,158
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(4) = 3,841	0,428
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(4) = 8,199	0,085
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Kruskal-Wallis	H(4) = 4,956	0,292
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	ANOVA	F (4,202) = 0,743	0,564
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2 (4) = 7,298$	0,121

Πίνακας 33: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας

Συμμετογή σχολείου στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην

² Ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες λόγω μικρού πλήθους δείγματος

A.E.E. το 2010-2014, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων και μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» (F (2,204) = 3,339, p=0,037)
- «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» (F (2,204) = 3,487, p=0,032)
- «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» (F (2,204) = 4,106, p=0,018)
- «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» (F (2,204) = 4,570, p=0,011)
- «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» (H(2)=10,140, p=0,006)
- «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» (F (2,204) = 4,819, p=0,009).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	ANOVA	F (2,204) = 3,339	0,037
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	ANOVA	F (2,204) = 3,487	0,032
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	ANOVA	F (2,204) = 4,106	0,018
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 1,748	0,177
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 4,570	0,011
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,204) = 2,316	0,101
Λόγοι απεργίας από την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140)	ANOVA	F (2,149) = 0,073	0,930
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Kruskal-Wallis	H(2)=10,140	0,006
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Kruskal-Wallis	H(2)=0,494	0,781
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	ANOVA	F (2,204) = 4,819	0,009
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	χ^2 (2)= 3,850	0,146

Πίνακας 34: Έλεγχοι ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή του σχολείου στην A.E.E. το 2010-2014

Από τους Πίνακες 35 και 36 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους συμμετείχε στην A.E.E. το 2014 (M.O.=2,73) είναι στατιστικά μεγαλύτερος (p=0,011) από τον αντίστοιχο εκείνων που το σχολείο τους δεν συμμετείχε (M.O.=2,37).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	N	M.O.	F (2,204)	p
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	Ναι	54	2,73	3,339	0,037
	Όχι	99	2,37		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	54	2,58		

Πίνακας 35: «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (I)	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	Ναι	Όχι	,31755*	0,011
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	0,15972	0,260
	Όχι	Ναι	-,31755*	0,011
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-0,15783	0,206
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	Ναι	-0,15972	0,260
		Όχι	0,15972	0,260

Πίνακας 36: Post hoc analysis LSD για «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Από τους Πίνακες 37 και 38 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2014 (M.O.=2,24) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0,010$) από τον αντίστοιχο εκείνων που το σχολείο τους δεν συμμετείχε (M.O.=1,84).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	N	M.O.	F (2,204)	P
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	Ναι	54	2,24	3,487	0,032
	Όχι	99	1,84		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	54	2,04		

Πίνακας 37: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (I)	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	Ναι	Όχι	,40236*	0,010
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	0,20370	0,247
	Όχι	Ναι	-,40236*	0,010
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-0,19865	0,199
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	Ναι	-0,20370	0,247
		Όχι	0,19865	0,199

Πίνακας 38: Post hoc analysis LSD για «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Από τους Πίνακες 39 και 40 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2014 (Μ.Ο.=2,32) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0,005$) από τον αντίστοιχο εκείνων που το σχολείο τους δεν συμμετείχε (Μ.Ο.=1,99).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	N	Μ.Ο.	F (2,204)	p
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	Ναι	54	2,32	4,106	0,018
	Όχι	99	1,99		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	54	2,13		

Πίνακας 39: «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (I)	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	Ναι	Όχι	,32976*	0,005
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	0,18287	0,166
	Όχι	Ναι	-,32976*	0,005
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-0,14689	0,205
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	Ναι	-0,18287	0,166
		Όχι	0,14689	0,205

Πίνακας 40: Post hoc analysis LSD για «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Από τους Πίνακες 41 και 42 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους δεν συμμετείχε

στην Α.Ε.Ε. το 2014 (Μ.Ο.=2,38) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που το σχολείο τους συμμετείχε (Μ.Ο.=2,83, $p=0,012$), καθώς και από εκείνων που δεν υπηρετούσαν εκείνη την εποχή (Μ.Ο.=2,84, $p=0,015$).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	N	Μ.Ο.	F (2,204)	p
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Ναι	54	2,83	4,570	0,011
	Όχι	99	2,38		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	54	2,84		

Πίνακας 41: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (I)	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (J)	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Ναι	Όχι	,38384*	0,012
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	0,01235	0,943
	Όχι	Ναι	-,38384*	0,012
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-,37149*	0,015
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	Ναι	-0,01235	0,943
		Όχι	,37149*	0,015

Πίνακας 42: Post hoc analysis LSD για «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Από τον Πίνακα 43 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» η μέση βαθμίδα των ατόμων που δεν υπηρετούσαν εκείνη την εποχή (Μ.Β.= 37,45) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($adj.p=0,008$) από την αντίστοιχη εκείνων που το σχολείο τους συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (Μ.Β.=21,08).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. (2010-2014)	N	Μ.Β.	H (2)	p
Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)	Ναι	26	21,08	10,140	0,006
	Όχι	17	30,88		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	11	37,45		

Πίνακας 43: «Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου-πίεσης (ΦΕΚ 140)» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, Kruskal-Wallis

Από τους Πίνακες 44 και 45 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2014 (Μ.Ο.=1,96) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που το σχολείο τους δεν συμμετείχε (Μ.Ο.=2,31, $p=0,007$) καθώς και από εκείνων που δεν υπηρετούσαν εκείνη την εποχή (Μ.Ο.=2,36, $p=0,001$).

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	N	M.O.	F (2,204)	p
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	Ναι	54	1,96	4,819	0,009
	Όχι	99	2,31		
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	54	2,36		

Πίνακας 44: «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, ANOVA

Παράγοντας	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 I	Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	Ναι	Όχι	-,34652*	0,007
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-,40432*	0,006
	Όχι	Ναι	,34652*	0,007
		Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	-0,0578	0,651
	Δεν υπηρετούσε εκείνη την εποχή	Ναι	,40432*	0,006
		Όχι	0,0578	0,651

Πίνακας 45: Post hoc analysis LSD για «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» * Συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών, μέσων βαθμίδων και εξάρτηση με τους παράγοντες:

- «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» ($t(205) = -4,569$, $p < 0,001$)
- «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» ($t(205) = -6,846$, $p < 0,001$)
- «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» ($t(205) = -5,372$, $p < 0,001$)

- «Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ($t(127,235)=-3,724, p<0,001$)
- «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ($t(113,850) = -4,550, p<0,001$)
- «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)» ($t(115,160) = -4,474, p<0,001$)
- «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» ($U=262,000, p=0,001<0,05$)
- «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» ($t(205) = 5,105, p<0,001$).
- «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» ($\chi^2(1)= 20,444, p<0,001$).

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	t-test	t (205) = -4,569	<0,001
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	t-test	t (205) = -6,846	<0,001
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	t-test	t (205) = -5,372	<0,001
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (127,235) = -3,724	<0,001
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	t-test	t (113,850) = -4,550	<0,001
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	t-test	t (115,160) = -4,474	<0,001
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Mann-Whitney	U = 262,000	0,001
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	t-test	t (205) = 5,105	<0,001
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	χ^2	$\chi^2(1)= 20,444$	<0,001

Πίνακας 46: Έλεγχοι independent samples t-test, Mann-Whitney και χ^2 των παραγόντων ως προς την συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)

Από τον Πίνακα 47 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=2,21) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(205) = -4,569, p<0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.=2,71).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (205)	p
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	Ναι	152	2,21	-4,569	<0,001
	Όχι	55	2,71		

Πίνακας 47: «Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 48 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=1,76) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(205) = -6,846, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.=2,65).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (205)	P
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	Ναι	152	1,76	-6,846	<0,001
	Όχι	55	2,65		

Πίνακας 48: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 49 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=1,97) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(205) = -5,372, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.=2,52).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (205)	P
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	Ναι	152	1,97	-5,372	<0,001
	Όχι	55	2,52		

Πίνακας 49: «Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 50 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=2,29) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(127,235) = -3,724, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.=2,72).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την	N	M.O.	t (127,235)	p
------------	--------------------------------------	---	------	-------------	---

αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)					
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Ναι	152	2,29	-3,724	<0,001
	Όχι	55	2,72		

Πίνακας 50: «Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 51 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=2,25) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(113,850) = -4,550, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.=2,83).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (113,850)	p
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	Ναι	152	2,25	-4,550	<0,001
	Όχι	55	2,83		

Πίνακας 51: «Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 52 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Ο.=2,27) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(115,160) = -4,474, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Ο.= 2,85).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (115,160)	p
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	Ναι	152	2,27	-4,474	<0,001
	Όχι	55	2,85		

Πίνακας 52: «Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 53 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία» η μέση βαθμίδα των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (Μ.Β.= 40,26) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($U = 262,000, p = 0,001$) από την αντίστοιχη εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (Μ.Β.= 23,60).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία- αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.B.	U	p
Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία	Ναι	50	40,26	262,000	0,001
	Όχι	20	23,60		

Πίνακας 53: «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), Mann-Whitney

Από τον Πίνακα 54 προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» ο μέσος όρος των ατόμων που πραγματοποίησαν αποχή (M.O.=2,39) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(205) = 5,105, p < 0,001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν πραγματοποίησαν (M.O.=1,80).

Παράγοντας	Συμμετοχή στην απεργία- αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	N	M.O.	t (205)	p
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή	Ναι	152	2,39	5,105	<0,001
	Όχι	55	1,80		

Πίνακας 54: «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή»* Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), independent samples t-test

Από τον Πίνακα 55 (Γράφημα 14) προκύπτει ότι, στον παράγοντα «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που θεωρούν πως δεν υπάρχει συμβολή είναι 49,8%, αυτό αυξάνεται στο 59,2% όταν πρόκειται για άτομα που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που θεωρούν ότι υπάρχει συμβολή είναι 50,2%, αυτό αυξάνεται στο 76,4% όταν πρόκειται για άτομα που δεν απεργούν.

		Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	
		Όχι	Ναι
Συμμετοχή στην απεργία- αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	Ναι	N	
		%	
Σύνολο	Όχι	N	
		%	
		N	

$\chi^2(1) = 20,444, p < 0,001$

Όχι

Ναι

90

62

59,20%

40,80%

13

42

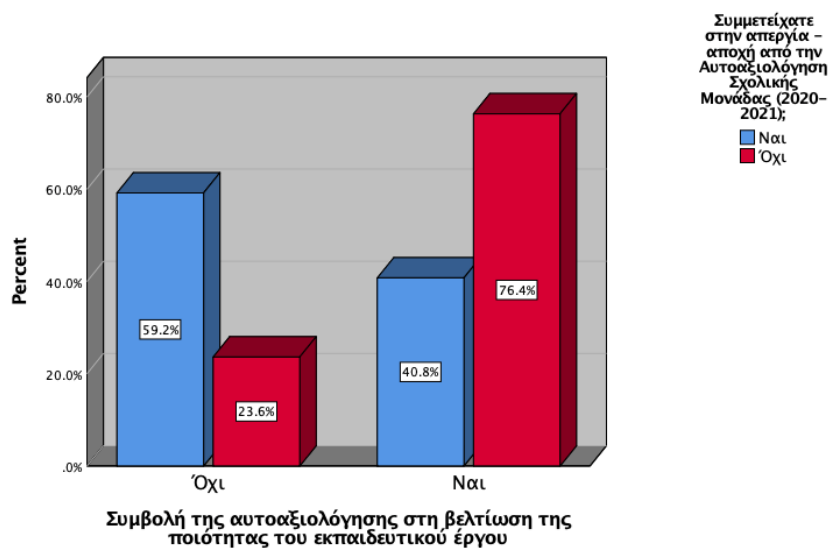
23,60%

76,40%

103

104

Πίνακας 55: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), χ^2



Γράφημα 14: «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» * Συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), χ^2

6.1.8. 3ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι λόγοι συντέλεσαν στην απόφασή τους για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και κατά πόσο οι λόγοι αυτοί διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών;

- i. Υποερώτημα 1: Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στην απόφαση για συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;
- ii. Υποερώτημα 2: Ποιοι οι προβλεπτικοί παράγοντες στην απόφαση για απεργία/αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;

Στον Πίνακα 56 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 των δημογραφικών στοιχείων ως προς τη συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία:

- Εργασιακή Θέση (χ^2 (2)= 15,082, $p=0,001<0,05$)
- Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 (χ^2 (2)= 20,740, $p<0,001$).

Δημογραφικά στοιχεία

χ^2

df

p-value

Φύλο	3,077	1	0,079
Εργασιακή Θέση*	15,082	2	0,001
Ειδικότητα**	0,073	1	0,787
Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)***	3,818	4	0,431
Έτη υπηρεσίας	3,514	4	0,476
Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	20,740	2	<0,001

Πίνακας 56³: Έλεγχος χ^2 των δημογραφικών στοιχείων ως προς την συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)

*«Διευθυντής/ντρια -Υποδιευθυντής/ντρια»

**«ΠΕ60/ ΠΕ71 ΕΑΕ/ ΠΕ06/ ΠΕ11/ ΠΕ86/ ΠΕ08/ ΠΕ07/ ΠΕ79.01/ ΠΕ05/ Άλλο»

***«Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης/Διδακτορικό»

***«Άλλο (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΙΕΚ πληροφορικής, ετήσια εξειδίκευση)/ Σεμινάρια»

Από τον Πίνακα 57 (Γράφημα 15) προκύπτει ότι, στη «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)», ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που συμμετέχουν είναι 73,4%, αυτό μειώνεται στο 54,4% όταν πρόκειται για άτομα που είναι διευθυντές/ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες και αυξάνεται στο 82,5% όταν πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που δεν απεργούν είναι 26,6%, αυτό αυξάνεται στο 45,6% όταν πρόκειται για διευθυντές/ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες και μειώνεται στο 17,5% όταν πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς.

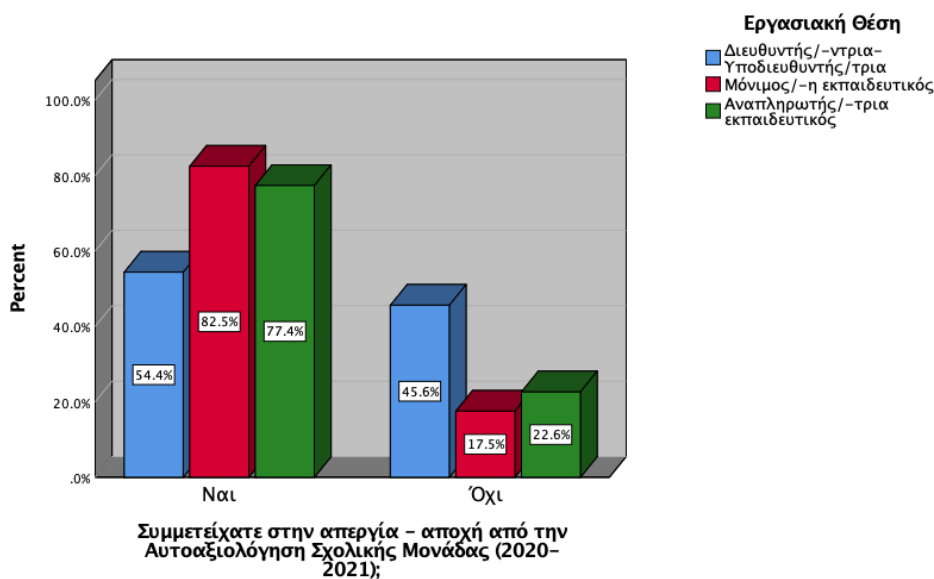
Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)

		χ^2 (2)= 15,082, p=0,001	Ναι	Όχι
Εργασιακή Θέση	Διευθυντής/ντρια-Υποδιευθυντής/ντρια	N	31	26
		%	54,40%	45,60%
	Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	N	80	17
		%	82,50%	17,50%
	Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	N	41	12
		%	77,40%	22,60%
Σύνολο		N	152	55
		%	73,40%	26,60%

Πίνακας 57: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)»

* Εργασιακή Θέση, χ^2

³ Ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες λόγω μικρού πλήθους δείγματος

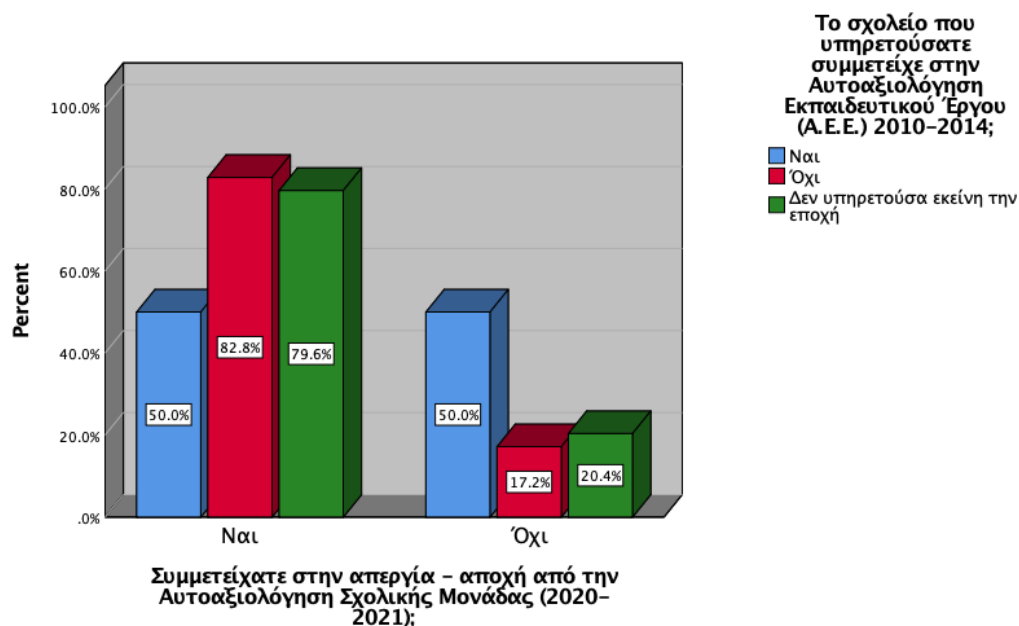


Γράφημα 15: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)»
* Εργασιακή Θέση, χ^2

Από τον Πίνακα 58 (Γράφημα 16) προκύπτει ότι, στην «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)», ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που συμμετέχουν στην απεργία είναι 73,4%, αυτό μειώνεται στο 50,0% όταν πρόκειται για σχολεία που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 και αυξάνεται στο 82,8% όταν πρόκειται για σχολεία που δεν συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που δεν απεργούν είναι 26,6%, αυτό αυξάνεται στο 50,0% όταν πρόκειται για σχολεία που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 και μειώνεται στο 17,2% όταν πρόκειται για σχολεία που δεν συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε.

		Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)	
		Ναι	Όχι
$\chi^2 (2) = 20,740, p < 0,001$			
Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014	Ναι	N 27 % 50,00%	27 50,00%
	Όχι	N 82 % 82,80%	17 17,20%
	Δεν υπηρετούσα εκείνη την εποχή	N 43 % 79,60%	11 20,40%
	Σύνολο	N 152 % 73,40%	55 26,60%

Πίνακας 58: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)»
* Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, χ^2



Γράφημα 16: «Συμμετοχή στην απεργία/αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021)»
* Συμμετοχή σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014, χ^2

Ο Πίνακας 59 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της λογιστικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή «Συμμετείχατε στην απεργία-αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);» και ανεξάρτητες όλες τις δημογραφικές μεταβλητές και τους παράγοντες που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή. Εξαιρέθηκε ο παράγοντες «Επιρροή συνδικαλιστικών οργάνων στην απόφαση για απεργία», διότι δεν απάντησε όλο το δείγμα. Προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($\chi^2(10)=90,046$, $p<0,001$), με υψηλό βαθμό προσαρμογής ($NagR^2=0,514>0,4$). Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργασιακή Θέση» ($B=-0,502$, $Wald=6,622$, $p=0,010$) και «Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας» ($B=1,316$, $Wald=11,154$, $p=0,001$) και «Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή» ($B=-1,516$, $Wald=19,251$, $p<0,001$).

Εξαρτημένη μεταβλητή	NagR ²	X ² (10)	p-value
Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);	0,514	90,046	<0,001
Ανεξάρτητη μεταβλητή	B	Wald	p-value
Εργασιακή Θέση	-0,502	6,622	0,010

Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) 2010-2014;	0,450	3,392	0,065
Σημασία λόγων αυτοαξιολόγησης	0,047	0,007	0,934
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	-0,065	0,013	0,909
Συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας	1,316	11,154	0,001
Επίτευξη στόχων αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140	0,162	0,056	0,813
Συμβολή παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	-0,029	0,004	0,947
Συμβολή διοικητικής λειτουργίας (ΦΕΚ 140)	0,239	0,255	0,613
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 140)	-0,068	0,023	0,880
Επιρροή απόφασης για συμμετοχή στην αποχή Σταθερά	-1,516	19,251	<0,001
	-1,502	1,454	0,228

Πίνακας 59: Αποτελέσματα λογιστικής παλινδρόμησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 60, η προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου είναι υψηλή καθώς προβλέπει, αν κάποιος θα κάνει αποχή (σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του) με ποσοστό 84,5% επιτυχίας, το οποίο είναι υψηλότερο στο 92,8% για τα άτομα που κάνανε αποχή και μικρότερο στο 61,8% για τα άτομα που δεν κάνανε.

Μεταβλητή	Κατηγορία	Σωστά	Λάθος	%
Συμμετείχατε στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021);	Ναι	141	11	92,8
	Όχι	34	21	61,8
	Σύνολο	175	32	84,5

Πίνακας 60: Προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου λογιστικής παλινδρόμησης

6.2 Ποιοτικά ευρήματα

6.2.1 Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ

	Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2	Εκπαιδευτικός 3	Εκπαιδευτικός 4
Προφίλ	Γυναίκα	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας
	Έτη υπηρεσίας: 19	Έτη υπηρεσίας: 25	Έτη υπηρεσίας: 37	Έτη υπηρεσίας: 33
	Ανώτερος τίτλος σπουδών: Μεταπτυχιακό	Ανώτερος τίτλος σπουδών: Μεταπτυχιακό	Ανώτερος τίτλος σπουδών: Μεταπτυχιακό	Ανώτερος τίτλος σπουδών: Μεταπτυχιακό
	Θέση: Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών	Θέση: Ταμίας Διοικητικού Συμβουλίου Διδασκαλικής	Θέση: Διευθυντής Ειδικού Δημοτικού, Πρόεδρος	Θέση: Γενικός Γραμματέας Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος

	και πρώην Αιρετός	Ομοσπονδίας Ελλάδος	Συλλόγου Εκπαιδευτικών και πρώην Αιρετός	
--	----------------------	------------------------	---	--

Πίνακας 61: Προφίλ Εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένη στάση περί αυτοαξιολόγησης	ΣΘΓΤΑ ΣΤΥΠΑ ΔΘΣΜΤ	ΣΘΓΤΑ ΣΤΥΠΑ ΔΘΣΓΣΥΝ	ΣΘΓΤΑ ΣΤΥΠΑ	ΣΘΓΤΑ ΣΤΥΠΑ ΜΟΝΑΝΤ ΣΥΝΙΣΟ
Συγκεκριμένες επιδιώξεις και στοχοθεσία αυτοαξιολογικού συστήματος	ΔΙΑΞΙ ΚΕΣΑΞ	ΑΝΤΧΑ ΣΥΝΔΙΑΔ ΒΕΛΧΑΡ ΚΟΥΕΜΠ ΕΥΕΔΟ ΟΛΟΤΗ ΕΓΓΔΙΑ ΕΠΙΧΑΡ ΛΟΓΔΙΑ	ΑΝΤΧΑ ΣΥΝΔΙΑ ΚΕΣΑΞ ΒΕΛΧΑΡ ΕΠΙΧΑΡ ΑΠΠΚΡ	ΑΝΤΧΑ ΚΟΥΕΜΠ ΑΝΕΥΑΥ
Αρνητικά του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης	ΣΑΤΑΞ ΑΝΥΠΛ ΔΝΑΠΠΚ ΜΡΑΞΣ	ΣΑΤΑΞ ΑΝΥΠΛ ΔΝΑΠΠΚ	ΜΡΑΞΣ ΣΑΤΑΞ ΑΝΥΠΛ ΔΝΑΠΠΚ	ΜΡΑΞΣ ΑΠΕΠΧΑ
Θετικά του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης			ΑΠΑΞΟ ΣΥΠΡΔ	

Πίνακας 62: Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια σαφή και συγκεκριμένη στάση περί αυτοαξιολόγησης, καθώς και οι τέσσερις υποστήριξαν πως ο Συνδικαλιστικός Φορέας διατηρεί διαχρονικές θέσεις περί αυτοαξιολόγησης βάση αποφάσεων των Γενικών Συνελεύσεων: «η Διδασκαλική Ομοσπονδία έχει πολύ συγκεκριμένη θέση για το πως βλέπει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση...Είναι σαφέστατα υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.. με ποιους όρους και προϋποθέσεις; Όχι τιμωριτικού, να μην συνδέεται με βαθμούς, να μην συνδέεται με ποινές, να μην συνδέεται με απολύσεις... να συνδέεται με την επιμόρφωση...» (εκπ.2), «Η θέση η δική μου για την αυτοαξιολόγηση αλλά και του κλάδου γενικότερα, της ΔΟΕ και του κλάδου είναι ότι είναι μια διαδικασία, η οποία έχει να προσφέρει. Ε, έχει να προσφέρει και στον εκπαιδευτικό και στην εκπαίδευση, αν γίνει με έναν, εε, τρόπο, που δεν θα είναι γραφειοκρατικός και που θα μπαίνει στην ουσία και στη ρίζα όλων των ζητημάτων και των προβλημάτων.» (εκπ.4). Οι παραπάνω θέσεις καθιστούν σαφή τη θετική στάση του Συνδικαλιστικού Φορέα υπέρ της αξιολογικής διαδικασίας, με όρους και προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τα

λεγόμενα και των τεσσάρων εκπαιδευτικών, η ΔΟΕ τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, παρά την αντιστασιακή της δράση: *«υπάρχει θέση που λέει είμαστε υπέρ της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το 1993 ακόμα» (εκπ.4), «ο κλάδος γενικότερα των εκπαιδευτικών ήταν υπέρ αυτής της διαδικασίας.» (εκπ.3), «Εγώ δεν πιστεύω ότι μπορούμε να κινηθούμε πλέον χωρίς αξιολόγηση.» (εκπ.2).*

Όσον αφορά το πως διαμορφώνεται η θέση της ΔΟΕ περί αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης ειδικότερα, ένας από τους εκπαιδευτικούς εκτιμά πως εξαρτάται από τις εξελίξεις και τα τεκταινόμενα γεγονότα, ενώ άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι αποτέλεσμα των Γενικών Συνελεύσεων: *«Η θέση της ΔΟΕ δεν είναι μονοθεματική ή μονοσήμαντη... Κινείται βάση πάλι των αποφάσεων των Γενικών της Συνελεύσεων, άρα έχουμε, λοιπόν, ως βάση την απόφαση της 88^{ης} Γενικής Συνελεύσεως, που λέει, λοιπόν, ένα μοντέλο.» (εκπ.2).*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω έρχονται τα λεγόμενα ενός εκ των εκπαιδευτικών, ο οποίος θεωρεί ότι η ΔΟΕ παρουσιάζει μια μόνιμη στάση αντίθεσης, ενώ η θέση της διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη τις συνδικαλιστικές ισορροπίες, οι οποίες δεν αφήνουν χώρο για κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων περί αξιολόγησης: *«Θέλω να πω ότι, παρά το γεγονός ότι η ΔΟΕ είναι, εε... έχει ως θέση τα τελευταία πολλά χρόνια, εε, το ότι συμφωνεί με την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δεν έχει προχωρήσει σε όλες αυτές τις διαδικασίες παρά το γεγονός ότι έχει κάνει αρκετές ημερίδες, με τους Πανεπιστημιακούς και τα λοιπά, που να το προχωρήσει λίγο παρακάτω και να μιλήσει και λίγο πιο συγκεκριμένα. Αυτό γίνεται εξαιτίας του φόβου των συνδικαλιστικών ισορροπιών.»*, *«Δηλαδή, εε, δεν έχει υπάρξει νομοθέτημα, στο οποίο, εε, η ΔΟΕ και όχι μόνο, για να μην αδικούμε, όχι μόνο η ΔΟΕ και τα πρωτοβάθμια αλλά και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, να έχουν συμφωνήσει» (εκπ.4).*

Παρόλα αυτά, αρκετά μεγάλο ποσοστό συμφωνίας παρουσιάζεται σχετικά με τη στοχοθεσία και τις επιδιώξεις ενός ιδανικού αυτοαξιολογικού συστήματος, όπως επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς. Οι τρεις εκ των τεσσάρων υπογραμμίζουν τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, που οφείλει να έχει η αξιολόγηση, ενώ δύο εκπαιδευτικοί προσδίδουν στο αξιολογικό σύστημα διαστάσεις βελτίωσης και επιμόρφωσης: *«Δηλαδή, εε, να δούμε πραγματικά αν τελικά το παραγόμενο αποτέλεσμα είναι προς όφελος της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης στη λογική της ανατροφοδότησης, στη λογική του ότι θέλω να βελτιώσω το σχολείο και όχι να ελέγξω κάποιο από τα κομμάτια αυτά ανεξάρτητα από το σύνολο.» (εκπ.2), «να προσπαθεί να βελτιώσει το κοινωνικό εκπαιδευτικό έργο, να οργανώσει καλύτερα τις διοικητικές διαδικασίες και να αποτιμήσει*

το.. το εκπαιδευτικό έργο, εε, με στόχο να ανιχνεύσει τα προβλήματα και να προσπαθήσει να τα βελτιώσει. Θέτει, δηλαδή, στόχους, προτεραιότητες και προσπαθεί να επιλύσει όλες τις ανάγκες τις σχολικής μονάδας» (εκπ.3), «Για μένα αξιολόγηση και επιμόρφωση είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος.» (εκπ.2). Τέλος, επισημαίνεται και ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης: «στηρίζουμε τη διαμορφωτική. Ξεκινάμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς και καταλήγουμε στο τέλος.» (εκπ.1).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως για να επιτευχθεί η αξιολογική διαδικασία, θα πρέπει, πρωτίστως, να διαμορφωθεί μια κουλτούρα εσωτερικής αξιολόγησης αλλά και μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, χωρίς την εμπλοκή εξωτερικών φορέων, οι οποίοι ενδεχομένως να δημιουργήσουν προβλήματα στην αυτονομία της σχολικής μονάδας: «Είναι μια.. μια εσωτερική διαδικασία, η οποία όταν μένει μέσα στην σχολική μονάδα, στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, αυτή η διαδικασία, και δεν εμπλέκει εξωτερικούς παράγοντες, παραδείγματος χάρη, άλλες αρχές ποιότητας διαφ.. διασφάλισης της ποιότητας της διαφάνειας, μέσα απ' το ΙΕΠ ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, αυτό, εε, δημιουργεί προβλήματα στην αυτονομία, εε, και στη λειτουργία των Συλλόγων Διδασκόντων.» (εκπ.3), «Πρέπει να υπάρχει πάντα μια συμφωνία μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή στη λογική... συμβολαίου, ας το πούμε έτσι, όπως λένε πάρα πολύ θεωρητικοί της αξιολόγησης, ότι υπάρχει εμπιστοσύνη και στο προϊόν και στο πως θα χρησιμοποιηθεί το προϊόν.» (εκπ.2), «η κουλτούρα αξιολόγησης είναι καλό να υπάρχει για να βελτιωνόμαστε, όμως είναι καλό να υπάρχει, ζανά, μέσα στη σχολική μονάδα και όχι να γίνεται εξωτερική.» (εκπ.1).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής, εγγενής και συναινετική βασιζόμενη σε μια λογική διαλόγου: «Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία, δεν είναι στατική, δεν είναι φωτογραφική, είναι μια διαδικασία συνεχής.» (εκπ.2), «Όλες αυτές οι προσπάθειες δεν τελεσφόρησαν, γιατί; Γιατί, δεν είχαν την συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Γιατί, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας είναι μια εσωτερική διαδικασία, όπου θέλει, ε, τη συναίνεση των εκπαιδευτικών» (εκπ.3), «αν λειτουργήσουμε λίγο προληπτικά και όχι κατασταλτικά ή μετά... Έλα να συζητήσουμε, άνοιξε τα χαρτιά σου, να ανοίξω και εγώ τα χαρτιά μου και να δούμε τι κάνουμε από εδώ και πέρα...» (εκπ.2).

Κρίνοντας από τις παλαιότερες προσπάθειες θέσπισης ενός αξιολογικού συστήματος, ένας από τους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζει πως κινούνταν σε μια λογική οριζόντιας εφαρμογής, ενώ δεν αξιολογούταν το σύνολο των παραγόντων που αλληλοεπιδρούν σε μια σχολική μονάδα. Συνεπώς, στις επιδιώξεις και τη στοχοθεσία

ενός αξιολογικού συστήματος, ο, εν λόγω, εκπαιδευτικός συγκαταλέγει την ολότητα και την ευελιξία ως προς τη δομή του: «δεν μπορείς να αξιολογείς μόνο ένα κομμάτι, θα αξιολογήσεις όλα τα κομμάτια εκείνα που παίζουν ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ξεκινάμε από υποδομές, από πόρους, από ωρολόγια προγράμματα, από εκκλησιαστικές υποδομές, από σχέσεις με μαθητές», «Δηλαδή δεν μπορείς να πας σε μια λογική οριζόντια εφαρμογή αν δεν αφήσεις την ίδια την εκπαιδευτική ομάδα και μονάδα να επιλέξει η ίδια τα κριτήρια και τους άξονες και τις λειτουργίες πάνω στα οποία θα αξιολογηθεί.» (εκπ.2). Άλλος εκπαιδευτικός αντιτίθεται σε ό,τι αφορά τα ποσοτικά κριτήρια θεωρώντας πως αλλοιώνουν τον βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης: «Εκείνο, ε, που αυτή τη διαδικασία την κάνει να μην είναι σωστή είναι το ότι αν μπαίνουν ποσοτικά κριτήρια μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Διότι, μπαίνοντας αυτά τα ποσοτικά κριτήρια υπάρχει μια κατηγοριοποίηση, εε, όλης αυτής της διαδικασίας και φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα.» (εκπ.3).

Τέλος, ένας από τους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγει στους επιδιωκόμενους στόχους ενός αξιολογικού συστήματος την ανάδειξη των ευθυνών του Υπουργείου και της αυτοδιοίκησης, έτσι ώστε να κριθούν και να αξιολογηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς: «θα αναδεικνύει και τις ολιγορίες της Πολιτείας, της Κυβέρνησης, του Υπουργείου Παιδείας, όλες αυτές τις αρρυθμίες, που παρουσιάζονται και τα προβλήματα με την έναρξη της χρονιάς, κατά τη διάρκεια και.. και κατά το τέλος της χρονιάς, που υπάρχουν. Θα πρέπει.. Θα αναδεικνύει, επίσης, τις, εε, τη λειτουργία και τις ευθύνες, εάν υπάρχουν της αυτοδιοίκησης, που είναι ένας σημαντικός παράγοντας, σημαντικός παράγοντας με την έννοια ότι τα κτήρια των σχολείων ανήκουν στην αυτοδιοίκηση και επομένως, είναι και οι τοπικοί άρχοντες ένας, εεε, κρίκος του όλου συστήματος, που πρέπει να λειτουργεί σωστά...» (εκπ.4).

Σχετικά με τη θέση των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, διαπιστώνεται σύγκλιση απόψεων με αρνητική χροιά. Η βασική θέση που φαίνεται να κυριάρχησε, τουλάχιστον στους τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς ήταν η αδιαμφισβήτητη σύνδεση της με την ατομική αξιολόγηση: «το συγκεκριμένο, συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.» (εκπ.1), «Εεε, μπορεί να μην φαίνεται η σύνδεση με τον 4692 και τον 4823 πως παντρεύονται αυτά τα δύο, έχει, όμως, ειδικές ρυθμίσεις σε δύο άρθρα, νομίζω είναι το πενήντα έξι, το πενήντα επτά, δεν θυμάμαι ακριβώς.. που συνδέουν την συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση με την αξιολόγηση...» (εκπ.2), «Συνδέεται η αξιολόγηση, η... εε, η αξιολόγηση η εσωτερική

εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας είναι προθάλαμος για να προχωρήσουμε και στην ατομική αξιολόγηση, όπου πραγματικά μετά από αυτό το επόμενο βήμα, την... τη.. τη χρονιά τη σχολική του '22- '23 θα προχωρήσουμε στην ατομική αξιολόγηση. Συνδέεται δηλαδή η αξιολόγηση αυτή με την άλλη.. δεν είναι αποκομμένη.. δεν θα σταματήσει εκεί. Θα προχωρήσει.» (εκπ.3). Ωστόσο, η σύνδεση με την ατομική αξιολόγηση δεν αποτέλεσε τη μόνη ανησυχία τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως υποκρύπτεται μια άλλη λογική πίσω από την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, ενώ σε τούτο συνηγορεί και το γεγονός ότι το νομοθέτημα θεσμοθετήθηκε «από πάνω προς τα κάτω»: «είναι λίγο ασαφές και δεν ξέρουμε που θα οδηγήσει.» (εκπ.1), «είναι μια διαδικασία, η οποία είναι συνεχόμενη και θέλει να επιβληθεί από πάνω προς τα κάτω και υπάρχει αντίδραση από τον εκπαιδευτικό κόσμο σε αυτό το κομμάτι.» (εκπ.3), «άλλος έχει υποβάλει αυτές τις αποτιμήσεις. Δηλαδή δεν έχεις εσύ ο ίδιος καθορίσει ενώ λες και μέχρι τώρα κάναμε στοχοθεσία, ενέργειες και τα λοιπά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τώρα έρχεται κάποιος άλλος και σου λέει εξωτερικά, είτε αυτός λέγεται Υπουργείο Παιδείας, είτε λέγεται Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου α! θα κάνεις αυτά και όχι μόνο αυτό» (εκπ.2).

Διατυπώθηκε, επίσης, από την πλειοψηφία η θέση, ότι οι άξονες και οι δείκτες με βάση τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ δεν είναι απόλυτα ρεαλιστικοί: «πολλοί δείκτες δεν υπάρχουν, με την έννοια ότι δεν αποτυπώνονται τόσο πολύ για ελλείψεις που υπάρχουν σε υλικοτεχνική υποδομή και σε χώρους.. Είναι μεγάλο το πρόβλημα αυτών των δεικτών» (εκπ.3), «είναι βέβαιο ότι κάποιοι στόχοι, αρκετοί ή δεν ξέρω και εγώ πόσοι ακριβώς ποσοτικά, είμαι βέβαιος ότι μπορούν να επιτευχθούν, ε, όπως επίσης και άλλοι στόχοι να μην μπορούν να τεθούν. Το θέμα, όμως, δεν είναι απλά η στοχοθεσία αλλά η..η..η.. η αποτύπωση της πραγματικότητας.» (εκπ.4). Τέλος, ένας, μόλις, εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην επιστημονικότητα που διακατέχει το προτεινόμενο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, τονίζοντας τον απρόσωπο χαρακτήρα του και την απουσία επιστημονικών χαρακτηριστικών: «Θα μπορούσε η Κυβέρνηση, αν ήθελε κάτι να απευθυνθεί για παράδειγμα στα παιδαγωγικά τμήματα. Εε, να ζητήσει την γνώμη των Πανεπιστημιακών. Εδώ, υπάρχει και ένα άλλο οξύμωρο και στρεβλό. Εε, δεν μας έχουν πει, ε, ποια παιδαγωγική ομάδα, ποια ομάδα υπογράφει όλο αυτό το δημιούργημα. Ποιοι είναι αυτοί που το πρότειναν; Το.. το να το λένε το ΙΕΠ, είναι εντελώς απρόσωπο. Ποιοι; Ποιοι; Ποιοι είναι αυτοί, οι οποίοι επιστήμονες έβαλαν από κάτω τη σφραγίδα της επιστημοσύνης τους για να.. για να, εεε, το πάρει το Υπουργείο και να το προχωρήσει. Δεν μπορεί, ε, η εκπαιδευτική πολιτική να

είναι αποτέλεσμα μεταξύ γνωστών, φίλων ή κομματικών παραγόντων. Θα πρέπει να έχει επιστημονικά χαρακτηριστικά» (εκπ.4).

Εκτός των αρνητικών διαστάσεων του προτεινόμενου ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, εντοπίστηκαν και θετικές αναφορές, οι οποίες, όμως, δεν υποστηρίχθηκαν από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα, μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως οι άξονες της αυτοαξιολόγησης είναι γενικώς αποδεκτοί, καθώς αντανακλούν το σύνολο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας: «Οι άξονες είναι καλοί, διότι περιλαμβάνουν και την οργάνωση και διοίκηση και την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διδασκαλία και τη μάθηση... Πιάνουνε, δηλαδή, ένα φάσμα, εεε, αρκετών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. Δεν είναι σε λάθος κατεύθυνση οι άξονες.. είναι σε θετική κατεύθυνση οι άξονες, με την έννοια ότι, εε, πιάνουν όλο το πλέγμα που αντιμετωπίζει το σχολείο. Όλους. Είναι θετικοί οι άξονες! Αρκεί, να υλοποιηθούν σωστά. Να αξιοποιηθούν...» (εκπ.3). Ο ίδιος εκπαιδευτικός υποστηρίζει, ακόμα, πως το προτεινόμενο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης συμπεριλαμβάνει αρκετές από τις προτάσεις της ΔΟΕ, όπως είχαν διατυπωθεί στις Γενικές της Συνελεύσεις, με αποτέλεσμα να κινείται σε σωστή κατεύθυνση: «έχει περιλάβει και προτάσεις του Συνδικαλιστικού κινήματος που, σας λέω, αν ανατρέξετε στις αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων, μιλάνε αυτά που σας είπα πριν, για τέτοια αξιολόγηση.. που μέσα συμπεριλαμβάνονται εδώ σε αυτό το ΦΕΚ. Για την ποιότητα, για την.. για την βελτίωση της σχολικής μονάδας.. υπάρχουν αυτά.» (εκπ.3).

6.2.2 Αντιρρήσεις/αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ

Αντιρρήσεις σχετικά με τη δομή/περιεχόμενο του ΦΕΚ	ΑΠΑΝΤΙ ΑΠΕΞΑΞ ΔΛΥΙΣΧ ΠΟΣΑΞ ΥΠΚΑΤ ΔΑΠΑΞ ΚΑΤΣΜ ΓΡΧΑΡ ΑΠΕΥΕ	ΑΠΑΝΤΙ ΑΠΕΞΑΞ ΔΛΥΙΣΧ ΠΟΣΑΞ ΥΠΚΑΤ ΔΑΠΑΞ ΚΑΤΣΜ ΓΡΧΑΡ ΑΠΠΛΣΤ ΥΠΧΑΡ ΑΥΙΕΧΑΡ ΟΙΚΛΟ ΑΠΕΥΕ	ΑΠΑΝΤΙ ΠΟΣΑΞ ΔΑΠΑΞ ΚΑΤΣΜ ΓΡΧΑΡ ΥΠΧΑΡ ΥΠΣΥΔΙ	ΓΡΧΑΡ ΔΛΥΙΣΧ ΥΠΧΑΡ ΑΠΕΥΕ ΑΠΠΛΣΤ
--	--	---	---	---

Αντιρρήσεις σχετικά με το χειρισμό από το Υπουργείο	ΑΠΔΣΦ ΠΕΙΚΥ ΛΕΠΠΑ ΑΠΣΕΚ ΧΡΠΕΡ ΜΠΙΛΕ	ΑΠΔΣΦ ΠΕΙΚΥ ΛΕΠΠΑ ΠΡΑΞΙΟ ΧΡΠΕΡ ΠΡΑΞΙΟ ΜΠΙΛΕ	ΑΠΔΣΦ ΠΕΙΚΥ ΧΡΠΕΡ ΜΠΙΛΕ	ΑΠΔΣΦ ΛΕΠΠΑ ΠΟΛΚΛΙ ΠΡΑΞΙΟ ΜΠΙΛΕ
---	--	---	----------------------------------	---

Πίνακας 63: Αντιρρήσεις/αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε προσπάθεια καταγραφής των αντιρρήσεων/αντιδράσεων των Συνδικαλιστικών Οργάνων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Ανευρέθη, από την πλειοψηφία των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων, ότι οι αντιδράσεις ήταν πολλές και δύνανται να κατηγοριοποιηθούν στις αντιρρήσεις που αφορούν τη δομή και το περιεχόμενο του ΦΕΚ και τις αντιρρήσεις σχετικά με το χειρισμό του Υπουργείου Παιδείας.

Ξεκινώντας από τη δομή και το περιεχόμενο, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης αυτοαξιολογικής διαδικασίας: «έχει πολλά πολλά προβλήματα, εμ, το νομοθέτημα, κυριότερο, εε.. μάλλον και πολύ μεγάλο πρόβλημα είναι η απίστευτη και χωρίς λόγο γραφειοκρατία.» (εκπ.4), «Μετατρέπουν μια διαδικασία που θα πρέπει να είναι προς όφελος των εκπαιδευτικών, σε μία διαδικασία καθαρά υπηρεσιακή, καθαρά γραφειοκρατική, άντε να το κάνουμε να τελειώνουμε!... αυτό δεν είναι, εεε, αυτοαξιολόγηση, αυτό είναι να συμπληρώνω κουτάκια! Όλη μέρα συμπληρώνω κουτάκια!» (εκπ.2), «Θα είναι, δηλαδή, ο κάθε εκπαιδευτικός, εε, καθαρά, εμ, ένας γραφειοκράτης, όπου πραγματικά θα τον οδηγούν να κάνει δείκτες, κλίμακες, να μην ασχολείται με το πραγματικό εκπαιδευτικό του έργο, που είναι εκπαίδευση των παιδιών, ε, και τι θα δημιουργήσει και τι συνθήκες λειτουργίας μέσα στο σχολείο;.. Θα είναι τραγικές οι καταστάσεις που θα ζήσουμε. Γι' αυτό αντιδρούμε και λέμε ότι τέτοια.. τέτοιου είδους αξιολόγηση ο κλάδος δεν την θέλει και είναι αντίθετος.» (εκπ.3).

Στη συνέχεια, τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς φαίνεται να θεωρούν βέβαιη την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και τον διαχωρισμό τους σε σχολεία πολλών ταχυτήτων, εάν εφαρμοστούν τα όσα προβλέπονται στο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης: «αν διαβάσεις το που ακριβώς θέλουν να πάμε, σε μια λογική κατηγοριοποίησης, σε μια λογική ότι.. με το.. περίβλημα της, ε, γνώσης του γονιού καλύπτουμε την, ε, το θέμα της κατηγοριοποίησης και της επιλογής των σχολείων» (εκπ.2), «θεωρεί η ΔΟΕ καθαρά ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία υπάρχει μια κατηγοριοποίηση των σχολείων, ότι το σχολείο υποβαθμίζεται, το δημόσιο σχολείο θα

μπούνε μέσα ιδιωτικά συμφέροντα και ότι θα.. ο εκπαιδευτικός... ο γονιός θα μπορεί να επιλέγει τα καλύτερα και τα, εεε, τα καλύτερα σχολεία και θα υπάρχει μια κατηγοριοποίηση των σχολείων» (εκπ.3). Σε αντίθεση με τη γνώμη των υπολοίπων, ένας εκπαιδευτικός αντιτίθεται στο συγκεκριμένο επιχείρημα, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να οδηγούν στο αποτέλεσμα της κατηγοριοποίησης: «Δηλαδή, η κατηγοριοποίηση από που βγαίνει;... οι εκπαιδευτικοί δεν θα πήγαιναν να βάλουν μόνοι τους στη σχολική τους μονάδα ένα για παράδειγμα ότι είναι κακή και τα λοιπά.... Δεν μπορεί, δηλαδή, να συνεχίσουμε να λέμε τέτοια πράγματα, όταν το κάνουμε οι ίδιοι με τους μαθητές μας. Εγώ νομίζω ότι σε αυτό το κομμάτι, ότι είναι... ότι έχει, εε, υπερβολές. Υπερβολή. Και βέβαια αυτό δημιούργησε μια εικόνα ότι εντάζει, ναι, μπορεί να κατηγοριοποιηθούμε... και τι θα γίνει δηλαδή, αν κατηγοριοποιηθούμε; Πώς;» (εκπ.4).

Στις αντιρρήσεις των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων σχετικά με τη δομή ή το περιεχόμενο του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγεται το γεγονός, ότι απουσιάζει η αντικειμενικότητα, εξαιτίας της οριζόντιας εφαρμογής του, καθώς και ότι μειονεκτεί σε ό,τι αφορά την ευελιξία: «Παραδείγματος χάριν, άλλο ένα μονοθέσιο σχολείο στη Γαύδο ή στη Δονούσα, άλλο ένα εξαθέσιο στο... που να πω, στα Γρεβενά και άλλο ένα δωδεκαθέσιο στην Εκάλη. Είναι αδύνατο, λοιπόν, να πας να κάνεις μια οριζόντια εφαρμογή όλων αυτών των άξονων» (εκπ.2), «Ε, οι άξονες θα έπρεπε στα πλαίσια μιας αυτ... της αυτονομίας που πρέπει να έχει η σχολική μονάδα να διαμορφώνονται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να μην είναι κλειστά, εε, από το Υπουργείο, δηλαδή, αυτοί είναι οι άξονες, απαντήστε επ' αυτού και μην.. και μην λέτε τίποτα, ε, περισσότερο» (εκπ.4), «η συγκεκριμένη, επειδή έχει συγκεκριμένα πεδία και συγκεκριμένους άξονες, εε, με, εμ, με αύξοντα αριθμό δεσμεύει τις ομάδες, δεσμεύει, μάλλον, τα σχολεία και δεν μπορεί να γίνει αντικειμενικά.» (εκπ.1).

Προς επέκταση των παραπάνω αντιρρήσεων, ελλείψει αντικειμενικότητας, τρεις ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, στο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης: «δεν μπορούν τα σχολεία, επειδή είναι διαφορετικά τα σχολεία ανά περιοχές, δεν μπορούν να λειτουργήσουν με τον ίδιο τρόπο. Οπότε δεν μπορεί να είναι αντικειμενική για όλες τις σχολικές μονάδες ... Θα υπάρξουν σχολικές μονάδες που θα παρουσιάσουν ένα πολύ ωραίο έργο και κάποιες σχολικές μονάδες που δεν θα μπορούν, και λόγω έλλειψης πόρων.» (εκπ.1), «υπάρχει αυτή η αποτίμηση σε κάθε είδους σχολική μονάδα, είτε αυτό είναι Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε είναι Δευτεροβάθμια αλλά όχι μόνο αυτό. Ακόμα και

σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αν το δούμε στο σύνολό του, αυτό ισχύει για νηπιαγωγεία, δημοτικά, ειδικά δημοτικά, εε, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για σχολεία ειδικά...» (εκπ.2), «θεωρώ ότι... οι Σύλλογοι Διδασκόντων...να μπορούν να βάλουν και οι ίδιοι κάποια πράγματα που αφορούν το σχολείο τους ιδιαίτερα.» (εκπ.4).

Άλλες αντιρρήσεις, που υποστηρίζονται από σε μεγάλο αριθμό (τρεις εκ των τεσσάρων εκπαιδευτικών), αφορούν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του προτεινόμενου ΦΕΚ αξιολόγησης: «Δεύτερον, η υποχρεωτικά χωρίς προηγουμένως να τρέξεις όλους τους άξονες, όλους τους δείκτες, ε, δεν γίνεται! Πραγματικά, πρακτικά δεν γίνεται.» (εκπ.2), «Δυστυχώς, η επιλογή της Κυβέρνησης ήταν ο αυταρχισμός, η επιβολή, αυτό είναι, σας αρέσει, εγώ ήρθα να σας αξιολογήσω γιατί εσείς όλα αυτά τα χρόνια δεν τα κάνατε καλά και τώρα ήρθα εγώ η Κεραμέως, που δεν καταλαβαίνω τίποτα από αυτά και θα τα προχωρήσω όλα. Εντάξει... αυτό φέρνει και.. αυτή η τέτοιου είδους δράση φέρνει και αντίδραση» (εκπ.4), την ποσοτικοποίηση της αυτοαξιολόγησης: «Θα μπορούσαν, καταρχήν, να μην υπάρχει, εεε, αύξον αριθμός στους άξονες, ας πούμε μέχρι το τέσσερα, εε, θα μπορούσε να είναι μια περιγραφική καθαρά έκθεση, η οποία περιλαμβάνει όλα αυτά, χωρίς να έχει αναλυτικά τόσους πολλούς άξονες. Μια διαμορφωτική αξιολόγηση» (εκπ.1), «Εδώ τώρα, όμως, εμ, βάζοντας, αυτές.. αυτές τις κλίμακες, αυτή.. αυτή την βαθμολογία που μπαίνει, εε, στη.. στην κλίμακα, νομίζω ότι αυτό, ε, δυσχ... δυσχεραίνει τα πράγματα και γι' αυτό είμαστε αντίθετοι. Αυτό είναι το πρόβλημα το μεγάλο. Αν δεν υπήρχαν αυτές οι κλίμακες και αυτή.. αυτή η βαθμολογία θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα, θα ήταν, εε, μια έκθεση αποτίμησης, όπου θα λαμβάνονταν υπόψη και δεν θα είχε πρόβλημα» (εκπ.3), «δεν είναι δυνατόν να υπάρχει, πρώτα από όλα, κατ' εμέ, είναι προβληματικό και η αριθμητική αποτύπωση που υπάρχει, εεε, διότι αυτό δημιουργεί εικόνες κατάταξης και στρέφουν ουσιαστικά το ενδιαφέρον στον βαθμό και όχι στην ουσία. Δηλαδή το τι ακριβώς περιέχει η αυτοαξιολόγηση, ποιο συμπέρασμα βγάζει αλλά θα μείνουμε μόνο στον βαθμό, στην αποτύπωση τρία κόμμα εφτά, τρία κόμμα οχτώ, τρία κόμμα δύο ή οτιδήποτε άλλο.» (εκπ.2) και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου: «Τι νόημα έχει στην ιστοσελίδα του σχολείου να βάλεις το τι έχεις κάνει εσύ; Αυτό δεν δημιουργεί έναν ανταγωνισμό των σχολείων; Θα δημιουργήσει τεράστιο ανταγωνισμό...» (εκπ.3), «θα πρέπει ο γονιός να ξέρει, εε, σε ποιο σχολείο πάει το παιδί του... βέβαια, με την ίδια λογική θα πρέπει να ξέρει και για το νοσοκομείο και για κάθε δημόσια υπηρεσία, δηλαδή η αυτοαξιολόγησή της... δεν γίνεται πουθενά στον κόσμο να βγει δημόσια η αυτοαξιολόγηση και να πούμε

α! τι ωραία, καλά τα κάνει το συγκεκριμένο σχολείο. Αυτό δημιουργεί προβλήματα και δημιουργεί προβλήματα εγγενή και μέσα στην τάξη, μέσα στη σχολική μονάδα.» (εκπ.2).

Τα μισά μέλη των Συνδικαλιστικών Φορέων αντιδρούν στην εφαρμογή του προτεινόμενου ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, διότι απορρίπτουν τα στοιχεία εξωτερικής αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή: *«Εε, πραγματικά η αυτοαξιολόγηση... δεν θα πρέπει να γίνεται σε σχέση... να είναι εξωτερική, να γίνεται δηλαδή στο σχολικό συμβούλιο, θα πρέπει να είναι μια εσωτερική υπόθεση, εε, για να μην... Γιατί οι έξω δεν μπορούν να καταλάβουν τι γίνεται μέσα στο σχολείο, μέσα στο πως λειτουργεί μια σχολική μονάδα και πάντοτε, οι... μμμ... οι άνθρωποι, οι γονείς συνήθως έχουν κάποια στερεότυπα απέναντι στο σχολείο» (εκπ.1), «Έρχεται, δηλαδή, μια εσωτερική διαδικασία, η οποία πρέπει να γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας από το Σύλλογο Διδασκόντων και της δίνει κάποια χαρακτηριστικά εξωτερικά, είτε αυτός λέγεται Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, είτε Σύμβουλος Εκπαίδευσης, όπως θα λέγονται από εδώ και πέρα, είτε λέγεται ΙΕΠ, είτε λέγεται ΑΔΙΠΠΔΕ, είτε λέγεται Επόπτης Ποιότητας, οι οποίοι, όλοι αυτοί έρχονται και παρεμβαίνουν και επεμβαίνουν και ουσιαστικά σε πολλά σημεία όχι μόνο διαφοροποιούν αλλά καθορίζουν και το επίπεδο της αυτοαξιολόγησης, είναι ξένο προς την εκπαιδευτική διαδικασία.» (εκπ.2).*

Το ίδιο ποσοστό, δηλαδή 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, θεωρεί πως υπάρχει μια υπερβολική κατάτμηση σε τομείς, δείκτες και κριτήρια, ενώ μιλούν, επίσης, για απουσία παιδαγωγικής λογικής και στοχοθεσίας: *«Η δομή καταρχάς υπάρχει μια υπέρμετρη κατάτμηση σε λειτουργίες, άξονες και δείκτες. Έτσι.. είναι υπερβολικός αυτός ο αριθμός» (εκπ.2), «Εε, αν καταλήξεις τι θέλεις να κάνεις, πως θα το χρησιμοποιήσεις και που θα το πας, το.. η.. τους άξονες τους βρίσκεις. Εε, αν απευθυνθείς και στην επιστημονική κοινότητα, που υπάρχει ένα.. έτσι, πολύ, εε, καταρτισμένο δυναμικό στελεχικό στα Πανεπιστήμια, είναι βέβαιο ότι μπορείς να βάλεις δείκτες, που κανείς δεν μπορεί να τους αμφισβητήσει.» (εκπ.4), «δεν έχουμε δει πουθενά όσον αφορά την Υπουργική Απόφαση σε ποιους άξονες, σε ποιες εισηγήσεις στηρίζεται. Δηλαδή, ωραία, ποιος είναι ο στόχος; Γιατί, ξεκινάμε να κάνουμε μια αξιολόγηση χωρίς να έχουμε καθορίσει τι σχολείο θέλουμε ή τι σχολείο έχουμε και που θέλουμε να το φτάσουμε» (εκπ.2).*

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε τον αυστηρά ιεραρχικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης αυτοαξιολόγησης αλλά και την οικονομετρική της λογική, ως επιχειρήματα κατά της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ: *«Μια λογική που λέει ότι θα πρέπει να αντιμετωπίσω την εκπαίδευση, ως λογική οικονομετρίας. Μετράω*

εισερχόμενα, εισροές και εκροές.» «αυτή τη στιγμή υπάρχει και μια λογική, όχι να το πω αποσυσπείρωσης, μια λογική μετακίνησης της ευθύνης, της λειτουργίας του σχολείου από το Σύλλογο Διδασκόντων, που ήταν μέχρι τώρα από τον 1566 και μέχρι τώρα κυρίαρχο όργανο στο σχολείο σε μια λογική ότι μπαίνω... ο διευθυντής του σχολείου να είναι επάνω και μόνος και μονοπρόσωπο όργανο διοίκησης. Και αυτό είναι μια φιλοσοφία, η οποία, όμως, βγαίνει και από την κυβερνητική πολιτική. Δηλαδή δεν είναι κάτι ξένο, κάτι καινούργιο. Το περιμέναμε, το είχαμε δει, το ξέραμε... Δείχνουν πραγματικά ότι, εε, η φιλοσοφία αυτής της κυβέρνησης ότι είναι να πάμε σε ένα αυστηρά ιεραρχικό δομικό μοντέλο, αυστηρά διοικητικό, δηλαδή όλα αυτά αποπνέουνε, εε, αριθμολαγνία και διοικητισμό» (εκπ.2).

Τέλος, στο συγκεκριμένο θέμα τοποθετείται και ένας ακόμα εκπαιδευτικός, ο οποίος υποστηρίζει ότι θα ακολουθήσει υποβάθμιση του Συλλόγου Διδασκόντων, με την εφαρμογή του, εν λόγω, ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης: «Άρα, έτσι, ο Σύλλογος Διδασκόντων, όπου ο κλάδος έδωσε αγώνες για να θεσμοθετηθεί ως κυρίαρχο όργανο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, υποβαθμίζεται και γίνεται ο Διευθυντής «μάνατζερ» με τεράστιες εξουσίες, όπου μπορεί να κάνει όλους τους ομίλους, μέχρι που να προσλαμβάνει, ε, και να βρίσκει και επιχορηγήσεις, ίσως και χορηγούς, ε, για να λειτουργεί η σχολική μονάδα» (εκπ.3).

Εκτός των αντιρρήσεων σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του προτεινόμενου ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, τα μέλη των Συνδικαλιστικών Φορέων αναφέρθηκαν και σε λάθη χειρισμού από πλευράς Υπουργείου Παιδείας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι δεν υπήρχε πιλοτική εφαρμογή των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός κλάδος αντέδρασε έχοντας κατά νου μια λογική ελέγχου: «τουλάχιστον ο Έλληνας όταν ακούει λογοδοσία και έλεγχος μάλλον του, εε, φέρνουνε συλλογικές μνήμες επιθεωρητισμού και άλλων λογικών άρα δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα. Εεε, αυτό είναι κάτι που το χτίζει σιγά σιγά και το χτίζει παραδείγματος χάριν με πιλοτικές εφαρμογές. Αυτό δεν έχει γίνει πουθενά. Συζητάς επί των πιλοτικών εφαρμογών και πάντα σε τέτοια συζήτηση δεν το κάνεις μόνος σου» (εκπ.2), «θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα, αν γενικότερα υπήρχε ένα στάδιο, εε, δοκιμαστικής εφαρμογής της κάθε καινοτομίας, της.. κάθε νέου πράγματος που θέλουν να εισάγουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δυστυχώς αυτό δεν συμβαίνει ποτέ. Δεν.. δεν συνέβη με την αξιολόγηση, δεν συνέβη με την εισαγωγή δεξιοτήτων, δεν συνέβη παλαιότερα με την ευέλικτη ζώνη, δεν συνέβη τώρα με το.. με τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο...» (εκπ.4).

Ακόμα, μια εκ των κύριων αντιδράσεων σχετικά με τον χειρισμό από το Υπουργείο, ήταν η απουσία διαλόγου με τον Συνδικαλιστικό Φορέα, το οποίο και υποστηρίχθηκε από όλους τους συνεντευξιαζόμενους αλλά και η απουσία συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα (1/4): «Όμως, η διαδικασία που έχει προταθεί, χωρίς να υπάρχουν και προτάσεις από το Συνδικαλιστικό Φορέα, δεν μπορεί να είναι ευδόκιμη για τους συναδέλφους.» (εκπ.1), «Εε, είναι βέβαιο, ότι αν είχε προηγηθεί διάλογος, γιατί δεν έγινε διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα, είναι πιθανό να, εε, είχαν γίνει παρεμβάσεις, εε, στη σωστότερη κατεύθυνση και τα πράγματα να ήταν.. να λειτουργούσαν αρμονικότερα, εε, χωρίς να δημιουργούνται όλες αυτές οι τριβές.» (εκπ.4), «Αλλά, το θέμα είναι ότι δεν σε καλούν να συζητήσεις. Έτσι... Σε μια... σε μια συζήτηση κάτι θα δώσεις, κάτι θα πάρεις, υπάρχει πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα να συμφωνήσεις, από το να μην κάνεις διάλογο και να εμφανίζεται στο τέλος μια Υπουργική Απόφαση και να σου λέει α! αυτό είναι, πάρ' το! Take it or leave it! Δεν γίνονται έτσι τα πράγματα.» (εκπ.2).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογράμμισε την λανθασμένη στάση του Υπουργείου Παιδείας σε ό,τι αφορά την αποδοχή της προτεινόμενης αυτοαξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό κλάδο. Συνεπώς, τρεις εκ των τεσσάρων μελών Συνδικαλιστικών Φορέων τόνισαν τη λανθασμένη επικοινωνιακή πολιτική: «Γι' αυτό, αυτό είναι κάτι, το οποίο της καταλογίζω, ότι δηλαδή, εε, με παντελή απουσία διαλόγου, εντελώς αιφνιδιαστικά και χωρίς να αναλογιστεί το περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί, αυτά τα σαράντα χρόνια, περίπου σαράντα χρόνια χωρίς αξιολόγηση προχωρά και θεωρώντας, εε, έτσι, ότι έχει το.. το, εμ, τη νομιμοποίηση του εκλογικού αποτελέσματος, εε, προχωρά διαδικασίες που πολλές φορές δεν ξέρουν ούτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο γιατί δεν έχουν σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σχέση να είχαν, δεν μπορούν όλοι να τα ξέρουν όλα. Θα έπρεπε, λοιπόν, η.. να έχει ακολουθήσει μια άλλη, εε, τακτική η Κυβέρνηση και σε αυτό το κομμάτι, αν ενδιαφερόταν.» (εκπ.4), «Δεν είναι στόχοι που δεν μπορούν να επιτευχθούν, απλά, ο τρόπος που προτείνεται και η τόση πίεση... έχει δημιουργήσει τόσες πολλές αντιδράσεις.» (εκπ.1).

Στο ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τις πειθαρχικές κυρώσεις που φημολογήθηκαν έντονα, σχετικά με τη μη εφαρμογή των προβλεπόμενων διατάξεων του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης: «Οι λόγοι... που κήρυξε απεργία αποχή είναι γιατί δεν υπήρχε μια συζήτηση και μια προσπάθεια, ε, ενημέρωσης και από τη ΔΟΕ αλλά η επιβολή του συγκεκριμένου μέτρου, εε, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μάλιστα πολλές φορές και με απειλές ότι θα μπορεί να υπάρχει, αν δεν το

εφαρμόσει ο Διευθυντής ή η Προϊσταμένη, πειθαρχικό αδίκημα... σ' αυτό.» (εκπ.1), «και γενικότερα και με τις απειλές που υπήρξαν, και αυτό είναι ένα οξύμωρο, όταν θεωρητικά λες ότι κάτι πάει.. είναι καλό για να βελτιώσει, δεν υπάρχει λόγος να το ντύσεις με τόσες απειλές, ποινές, εν δυνάμει καταστροφές, εε, δεν στέκει λογικά, κάτι δεν πάει καλά σε όλο αυτό..» (εκπ.2). Έτσι, αναπόφευκτα, οδηγήθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα σε μια κατάσταση, όπου κυριάρχησαν προβλήματα αξιοπιστίας, σύμφωνα με την πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων: «Και όλο αυτό ξεκινάει από την έλλειψη εμπιστοσύνης και την έλλειψη συμβολαίου, δηλαδή το πρώτο πράγμα που θα έπρεπε να κάνουμε ήτανε ένα συμβόλαιο, εε, ας το πούμε κοινωνικό συμβόλαιο, που έλεγαν κάποτε οι παλιοί πολιτικοί αλλά ένα συμβόλαιο ότι συμφωνούμε να κάνουμε πέντε πράγματα προς όφελος της εκπαίδευσης» (εκπ.2), «Ε, είναι βέβαιο ότι μπορεί να γίνουν σωστές κρίσεις και να βγουν αποτελέσματα από μια λειτουργία ετήσια ενός σχολείου, όμως όταν υπάρχει η καχυποψία, καταρχάς κάποιοι λένε ποιος θα τα διαβάσει, τι θα τα κάνει, θα τα πετάξει, θα τα αφήσει και τα λοιπά, εεε, δεν βοηθάει τα πράγματα, ώστε να προωθηθούν.» (εκπ.4).

Άλλο επιχείρημα των εκπαιδευτικών – μελών (3/4), το οποίο συνέβαλε στο έντονο κύμα αντιδράσεων ενάντια στην αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, ήταν η χρονική περίοδος του Covid-19: «κάνουμε τώρα μια αυτοαξιολόγηση – αποτίμηση για δράσεις που δεν μπορούσαν να γίνουν, όπως πέρυσι, λόγω κορονοϊού.» (εκπ.1), «Αρα το άκαιρο έχει να κάνει ότι σε συνθήκες πανδημίας αφενός δεν πληρούνται προϋποθέσεις του διαλόγου, που πρέπει να προηγηθεί, ένα είναι αυτό το βασικό.. και δεύτερον, ότι δεν έχεις, εε, ενσωματώσει στην πρόταση που κάνεις ως Υπουργείο τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν αυτή τη στιγμή.» (εκπ.2). Υπογραμμίζεται πως μόνον ένας εκπαιδευτικός αντιτίθεται στο συγκεκριμένο επιχείρημα των υπολοίπων μελών Συνδικαλιστικών Φορέων και συγκεκριμένα αναφέρει: «Συμφωνώ με τους συναδέλφους μου και όχι με την.. με αυτά που είπε η ΔΟΕ στο συγκεκριμένο θέμα. Δηλαδή και αν δεν υπήρχε.. δεν το καταλαβαίνω αυτό, το ότι επειδή υπάρχει ο Covid να μην το κάνουμε. Ε, αυτό αν είναι κάτι καλό, που βοηθά το κάνεις, αν δεν είναι κάτι καλό δεν το κάνεις, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή δεν υπάρχει ο Covid. Επομένως, σωστά κατά τη γνώμη μου η πλειοψηφία των συναδέλφων είπε ότι, εεε, δεν ήταν αυτός.. δεν ήταν αυτός ο λόγος.» (εκπ.4).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός εξήγησε ότι το πολεμικό κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου Παιδείας δεν μπόρεσε να ωφελήσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η οποία, εν τέλει, θα οδηγήσει σε ανούσια αποτελέσματα: «Ποιος θα τα διαβάσει όλα αυτά που έγραψαν, πως θα τα αξιολογήσει,

πως θα τα κρίνει, σε ένα περιβάλλον πολεμικό, όπως αυτό που είναι στα σχολεία! Όπου οι μισοί συνάδελφοι μαλώνουν με τους άλλους μισούς, οι μισοί Σύλλογοι Διδασκόντων ανεβάζουν κοινά κείμενα και στη συνέχεια αναγκάζονται να τα κατεβάσουν, εε, άλλοι τα γράφουν μόνοι τους οι διευθυντές και τα ανεβάζουν.. Ε, δηλαδή, μια χαοτική κατάσταση... Πραγματικά, τι αποτέλεσμα, αλήθεια, μπορεί να βγάλει; Τι αποτέλεσμα θα βγάλει η κυρία Κεραμέως από όλο αυτό που γίνεται; Και εδώ έχει τεράστια ευθύνη, γι' αυτό που γίνεται. Γι' αυτούς τους καυγάδες και για όλο αυτό που περιέγραψα που γίνονται μέσα στα σχολεία. Τι.. τι συμπέρασμα μπορεί να βγάλει; Μπορεί να βγει συμπέρασμα από αυτό; Κατά τη γνώμη μου, χωρίς να είμαι ειδικός, κανένα συμπέρασμα δεν μπορεί να βγει, γιατί δεν έχουν συμμετάσχει όλοι οι συνάδελφοι.» (εκπ.4).

6.2.3 Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης

Εσωτερικές πεποιθήσεις	ΠΡΦΕΚ ΦΟΒΑΓΝ ΥΨΜΕΕΚ ΔΗΜΚΑΘ ΝΝΣΥΝ ΕΚΠΡΟΥ	ΠΡΦΕΚ ΦΟΒΑΓΝ ΔΗΜΚΑΘ ΚΑΣΥΝΑΡ ΑΙΣΑΝ ΥΠΡΑΞ	ΠΡΦΕΚ ΦΟΒΑΓΝ ΥΨΜΕΕΚ ΔΗΜΚΑΘ ΑΙΣΑΝ ΥΠΡΑΞ ΔΥΣΘΔ ΑΓΕΚΠ	ΦΟΒΑΓΝ ΑΓΕΚΠ ΑΝΑΥΣΜ ΜΕΥΔΙ
Εξωτερικές επιρροές	ΔΕΣΣΤ ΕΔΣΥΝΦ ΕΠΣΥΝ	ΔΕΣΣΤ ΕΔΣΥΝΦ ΕΠΣΥΝ ΕΠΔΙΕΥ	ΔΕΣΣΤ ΕΔΣΥΝΦ	ΕΔΣΥΝΦ ΚΟΙΚΚ ΕΠΔΙΕΥ

Πίνακας 64: Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων σχετικά με τη διαμόρφωση της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή απεργία/αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Οι παράγοντες, που σύμφωνα με τη γνώμη των συνεντευξιαζόμενων, άσκησαν επιρροή στην απόφαση των εκπαιδευτικών, κατηγοριοποιούνται σε εσωτερικές πεποιθήσεις και εξωτερικές επιρροές.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τις εσωτερικές – προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όλα τα ερωτώμενα μέλη Συνδικαλιστικών Φορέων θεώρησαν ότι κυριάρχησε ο φόβος και η καχυποψία για τις άγνωστες διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της

απόφασης των εκπαιδευτικών υπέρ της απεργίας – αποχής: «Όλο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για σαράντα χρόνια δεν υπάρχει αξιολόγηση, εεε, υπάρχει καχυποψία, όπως είπα και πριν, εεε, υπάρχει φόβος, υπάρχει ανησυχία και όλα αυτά, εε, δημιουργούν ένα περιβάλλον, το οποίο είναι φοβικό, είναι αμυντικό και γι' αυτό, εε, καταρχήν, καταρχάς, καταρχήν, μάλλον, τα πρώτα αντανακλαστικά του κάθε ενός που συμμετέχει στην έρευνα νομίζω πως είναι αμυντικά» (εκπ.4), «Η ανησυχία για το άγνωστο! Γιατί δεν ξέρουμε...η... η επαφή με κάτι εντελώς καινούργιο που αλλάζει τα δεδομένα μέσα στους Συλλόγους Διδασκόντων» (εκπ.1).

Εκτός του φόβου για το άγνωστο, τρία μέλη Συνδικαλιστικών Φορέων συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν να αναλογιστούν και το δημοσιοϋπαλληλικό τους καθήκον, διότι πρόκειται για ψηφισμένο Νόμο: «Είναι νόμος. Δεν μπορείς να πεις όχι στο νόμο. Πρέπει να έχεις συνέπειες, έρχεται η Κυβέρνηση και ψηφίζει ένα νόμο και λες ότι εγώ είμαι αντίθετος στο νόμο. Είναι ένα θέμα και ένα πρόβλημα και γι' αυτό βλέπει ότι οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική κοινότητα είναι διαιρεμένη και έχει διαιρεθεί. Από την άλλη υπάρχει.. είναι υπαλληλικό καθήκον» (εκπ.3), «όλο αυτό το εγχείρημα, βάση Υπουργείου, έχει ντυθεί και με μια λογική υποχρεωτικότητας, στα πλαίσια αυτού ακριβώς που είπατε, του υπηρεσιακού καθήκοντος.. Προκειμένου ο άλλος να είναι πιο ήρεμος και ήσυχος σου λέει «ωραία, θα το κάνω για να μην έχω μπλεξίματα»..» (εκπ.2).

Μεγάλο ποσοστό συμφωνίας (3/4) παρατηρήθηκε και για τον παράγοντα «Προσωπικές φιλοδοξίες». Οι συνεντευξιζόμενοι θεώρησαν πως αρκετοί εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν την απόφασή τους περί συμμετοχής ή απεργίας – αποχής με βάση τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους για διατήρηση θέσης ευθύνης ή ανέλιξη στην υπηρεσία: «...θέλω να αξιολογηθώ και να πάω μπροστά, να γίνω στέλεχος, να ανέβω. Θέλω, δηλαδή να με χρησιμοποιήσει. Γιατί; Γιατί και στις επιλογές στελεχών από εδώ και πέρα και το καινούργιο, το 4823 που μιλάει για τις επιλογές στελεχών, φέτος, αν γίνει το καλοκαίρι, αν ξεκ.. ξεκινάν τώρα οι επιλογές στελεχών» (εκπ.3), «θέλουν και είναι προσωπικοί οι στόχοι καθενός να θέλει να προχωρήσει και να θέλει να διατηρήσει τη θέση του...Οπότε πολλοί προχώρησαν και επειδή υπήρχε και μια... ε, υπήρχε μια πίεση από το Υπουργείο δεν ήθελαν να ρισκάρουν σε καμία περίπτωση την επαγγελματική τους σταδιοδρομία...» (εκπ.1), «είναι κυρίως στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία, εε, θέλουνε και πιέζουν στην κατεύθυνση αυτή για να δείξουν και το δικό τους προφίλ ότι να εγώ ο καλός διευθυντής, που τα κάνω όλα, όπως τα λέει το Υπουργείο και λοιπά και λοιπά.» (εκπ.2).

Άλλοι παράγοντες που συνέτειναν στη διαμόρφωση της απόφασης των εκπαιδευτικών ήταν η αίσθηση του ανήκειν (2/4): «νομίζω ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Δηλαδή τι λέγανε οι υπόλοιποι συνάδελφοι. Εε, η γνώμη νομίζω των συναδέλφων και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή και η σχολική μονάδα, πάντα, παίζει ρόλο. Είναι, εε, η θεώρηση του «ανήκειν». Κάπως κάπου να ανήκω και να με καλύψει.» (εκπ.2), «θέλει να νιώθει μια ασφάλεια, ότι σου λέει ότι εγώ αν έχω μια ακύρωση, αν χάσω εγώ τώρα, θα χάσει και αυτός, θα χάσουν και οι άλλοι. Εγώ κορόιδο είμαι να χάσω μόνο εγώ τα χρήματα ή εγώ μόνος να πάρω αυτή την απόφαση, να υπογράψω και να την πληρώσω; Αν είναι και όλοι μαζί... δηλαδή, η έννοια ότι να.. να.. να έχω την ασφάλεια των πολλών. Γι' αυτό υπάρχει αυτή η νοοτροπία.» (εκπ.3) και το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν ανέκαθεν υπέρμαχοι της αξιολόγησης (2/4): «Ο ένας είναι ότι κάποιοι οι οποίοι είναι φανατ... όχι φανατικά υπέρ της αξιολόγησης... Είναι υπέρμαχοι της αξιολόγησης» (εκπ.2), «Είναι υπέρ οι συνάδελφοι οι περισσότεροι, εε, και γι' αυτό συμφωνούν. Για αυτούς τους λόγους που είπα. Ότι δεν έχουν να φοβηθούν τίποτα, είναι μια διαδικασία εσωτερική, η οποία πάει να βελτιώσει, εε, την εκπαιδευτική διαδικασία.» (εκπ.3).

Δύο συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν, επίσης, πως οι σημερινοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο συντελεί στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στις αυτοαξιολογικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα στηρίζουν την αξιολόγηση: «Από την άλλη πλευρά επειδή όπως είπα πριν το μορφωτικό επίπεδο των συναδέλφων έχει ανέβει πολύ, μας έχει δημιουργήσει πολλές φορές και μια λανθασμένη εντύπωση ότι ο ένας είναι καλύτερος από τον άλλον. Άρα δεν φοβόμαστε την αξιολόγηση, άρα εμείς δεν φοβόμαστε τίποτα, είμαστε καλύτεροι και ας έρθουν να με αξιολογήσουν! Είναι δηλαδή μια εντύπωση που δημιουργείται, ότι από τη στιγμή που έχω τυπικά προσόντα, όπως ένα μεταπτυχιακό, γλώσσες, σεμινάριο, ότι δεν φοβάμαι τίποτα...» (εκπ.1), «...όπου λέει ότι εγώ θέλω να αξιολογηθώ, έχω τα προσόντα, έχω κάνει μεταπτυχιακό, έχω κάνει διδακτορικό, έχω όλα τα προσόντα, θέλω να αξιολογηθώ» (εκπ.3).

Τα μισά μέλη συμφώνησαν, ακόμα, ότι επικρατεί εντός του εκπαιδευτικού κλάδου αγανάκτηση από τις συνεχόμενες αλλαγές, το ασφυκτικό πλαίσιο και τις υγειονομικές συνθήκες, γεγονός που καθόρισε την άποψή τους για την συμμετοχή τους ή μη στην αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ: «εκδηλώνεται και μια αγανάκτηση, ε, για την λειτουργία του σχολείου με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός σε ένα γραφειοκρατικό καθαρά σύστημα, όπου ο Διευθυντής είναι μέσα σε έναν υπολογιστή,

όπου έρχονται το ένα μετά το άλλο σε ένα... σε ένα ασφυκτικό πλαίσιο να υλοποιήσουνε και οι εκπαιδευτικοί, έρχονται δεξιότητες, ήρθε η αξιολόγηση, μετά την αξιολόγηση θα έρθει η ατομική αξιολόγηση, μετά θα έρθει κάτι άλλο...» (εκπ.3), «Είναι η κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και έχει αγανακτήσει τον κόσμο. Είναι οι υγειονομικές συνθήκες και οι υγειονομικές δυσκολίες και όλη αυτή η κόλαση που περνούν οι εκπαιδευτικοί, εε, στο σχολείο.» (εκπ.4).

Για μια διαφορετική νοοτροπία εκ μέρους των νεότερων ηλικιακά συναδέλφων έκανε λόγο ένα από τα μέλη Συνδικαλιστικού Φορέα: *«οι πιο νέοι άνθρωποι, που ίσως ταλαιπωρήθηκαν πιο πολύ, έχουν μια διαφορετική νοοτροπία ότι θα πρέπει τα πάντα να αξιολογούνται, επειδή αλλάζουνε, και ο τρόπος που σκεφτόμαστε στη δουλειά, εε γι' αυτό»,* ενώ αντίθετα υποστήριξε ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι σε μια εκπαιδευτική ρουτίνα χρόνων, δεν ήταν εύκολο να διαμορφώσουν μια θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ: *«η ηλικία των εκπαιδευτικών, έχουνε πολλά χρόνια που είναι, εεε, συγκεκριμένη πορεία που είναι... που ακολουθούνε κάθε χρόνο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα...».*

Ένα δεύτερο μέλος, πρόσθεσε στους παράγοντες διαμόρφωσης απόφασης την κούραση των εκπαιδευτικών από τη συνεχόμενη άρνηση που προβάλλει η ΔΟΕ και οι Συνδικαλιστικοί Φορείς: *«έχουν κουραστεί από τη μια την εικόνα που φέρνει η Ομοσπονδία, λέει συνεχώς όχι και οι εκπαιδευτικοί λένε συνεχώς όχι στην αξιολόγηση... Θεώρησαν, λοιπόν, ότι κάποια στιγμή, λοιπόν, και για πολιτικούς λόγους και για ποσοτικούς λόγους, ότι πρέπει να μπουν στο κομμάτι της αξιολόγησης.».* Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο παράγοντας «Δυσπιστία στις θέσεις της ΔΟΕ», ο οποίος αναφέρθηκε από ένα τρίτο συνεντευξιζόμενο μέλος. Μάλιστα, τονίζεται πως υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που δεν εμπιστεύεται πλέον τη ΔΟΕ, η οποία, ίσως, να εξυπηρετεί συμφέροντα: *«Υπάρχει και ένας.. εε, ένας εκπαιδευτικός κόσμος, όπου δυσπιστεί σε αυτά που λέει η ΔΟΕ. Δεν πιστεύει, πλέον, στη ΔΟΕ για θεωρεί ότι η ΔΟΕ, ε, μέσα από αυτά προσπαθεί, ε, να καλύψει τις θέσεις της, να μπορέσουν αυτοί, εε, δηλαδή, οι Συνδικαλιστές, εκεί, εε, να ζανά βγουν, να δείξουμε ένα αγωνιστικό φρόνημα για.. για να τους πούνε μπράβο, είστε αγωνιστές, εε, κατορθώσατε αυτό το πράγμα να το αποτρέψετε και σας ψηφίζουμε... Υπάρχει και το ατομικό, προσωπικό συμφέρον ορισμένων, αυτών που είναι εκεί, έτσι.. Και αυτό ξέρεις, υπάρχει μια δυσπιστία απέναντι στο εκπαιδευτικό κομμάτι.»*

Τέλος, το τέταρτο συνεντευξιζόμενο μέλος Συνδικαλιστικού Φορέα, θεωρεί ως παράγοντες διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών περί συμμετοχής ή

απεργίας – αποχής, το ότι η σχολική μονάδα ανέκαθεν αυτοαξιολογούταν αλλά και το γεγονός ότι η ευθύνη μετατέθηκε στους Διευθυντές, οι οποίοι κλήθηκαν να επωμισθούν τις όποιες συνέπειες: *«Κάποιοι Σύλλογοι Διδασκόντων για χρόνια τώρα το χρησιμοποιούσαν για δικούς τους λόγους. Το έκαναν χωρίς να το στέλνουν σε κανέναν, σε... βοηθιούνταν οι ίδιοι από αυτό. Να δουν κάποια πράγματα, πως τα δούλεψαν, να τα κρίνουν και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους. Πιθανότατα, αυτός ο κόσμος ήταν πιο, εεε, έτοιμος να δεχθεί μια τέτοιου είδους, εε, διαδικασία», «Ε, διαπίστωσα και εγώ ότι κάποιοι προσπάθησαν να κρυφτούν πίσω από τους διευθυντές των σχολείων, που πραγματικά ήταν και είναι αυτοί που είναι περισσότερο εκτεθειμένοι. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο λάθος όσον το έκαναν. Δεν μου αρέσει καθόλου ότι προσπαθούν να στοχοποιήσουν τους διευθυντές ότι δήθεν, εε, ε, ότι δήθεν δημιουργούν τετελεσμένα ή αδιαφορούν και τα λοιπά, όταν είναι βέβαιο, ότι οι πρώτοι που θα έχουν τα προβλήματα και τις επιπτώσεις είναι οι διευθυντές.»*

Εκτός από τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση της άποψής τους περί συμμετοχής ή απεργίας – αποχής συνέβαλαν και εξωτερικοί παράγοντες. Σύμφωνα και με τους τέσσερις συνεντευξιαζόμενους, μεγάλη επιρροή άσκησε η ΔΟΕ και οι Συνδικαλιστικοί Φορείς, οι οποίοι ενημέρωσαν και καθοδήγησαν πλήρως τους εκπαιδευτικούς: *«τους άρεσε αυτά που έλεγε η πλειοψηφία της ΔΟΕ και τους δημιουργούσε μια ασφάλεια ότι, ίσως, δεν θα χρειαστεί να τα εφαρμόσει και εξαιτίας αυτού, εε, δεν, ε, δεν.. χρειάζεται να το διαβάσει και πάρα πολλοί επέλεξαν να ενημερωθούν, εε, μέσα από τις ανακοινώσεις της ΔΟΕ.»* (εκπ.4), *«Θεωρώ, λοιπόν, ότι αυτό το ποσοστό... περίπου 68%, εε, βασίστηκε τι είπε η ΔΟΕ και χωρίς να διαβάσει. Δηλαδή, το 70% των συναδέλφων δεν γνωρίζει γιατί κουβεντιάζουμε αυτή τη στιγμή»* (εκπ.2), *« οι περισσότεροι στηρίχτηκαν πάνω στη γνώση που έχει η ΔΟΕ και οι Συνδικαλιστικοί τους Φορείς»* (εκπ.1), *«πήραν της ΔΟΕ, που κατά την άποψη μου είναι μια εύκολη, έτσι, ξέρεις προσέγγιση.. Ακούω την ΔΟΕ, το τι μου λέει και, εε, ξέρεις θα πάρω, μωρέ, τους δείκτες που θα βάλουν τώρα, θα.. που θα μου πούνε, τον τίτλο.. τον τίτλο και τους στόχους.. θα μου στείλει μετά η ΔΟΕ την υλοποίηση, θα μου στείλει μετά, πάλι, πως θα υλοποιήσω και εγώ δεν θα κάνω τίποτα.»* (εκπ.3).

Μεγάλη μερίδα των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων (3/4) εκτιμά, επίσης, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να συμμετέχουν στην αυτοαξιολογική διαδικασία, εξαιτίας των ποινών και των φημολογούμενων κυρώσεων, ιδιαίτερα όσον αφορά τα στελέχη εκπαίδευσης. Έτσι, αναφέρεται ως παράγοντας διαμόρφωσης απόφασης, η δέσμευση των στελεχών: *«Ε, συμμετέχουνε, επειδή ο Νόμος δεσμεύει πάρα*

πολύ τους Διευθυντές και τις Προϊστάμενες για την επιλογή στελεχών» (εκπ.1), «Και πάρα πολύ, λοιπόν, βασιζόμενοι στο γεγονός, ότι αν δεν κάνουνε αυτή τη διαδικασία θα αποκλειστώ από την κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης ή ακόμα και θα κινδυνεύσω να χάσω τη θέση μου διευθυντής» (εκπ.2), «Δε τους διευθυντές, οι οποίοι, εε, δεν υλοποιήσουνε τη διαδικασία αυτή της αξιολόγησης πέρα από τις ποινές, που ανέφερα πριν, αναστολή βαθμού, μισθού που είναι για όλους, αποκλείονται οχτώ χρόνια από τις επιλογές στελεχών... θέλουν έτσι να περάσουνε και έναν εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς και είναι αποφασισμένοι, κατά την άποψή μου, η Κυβέρνηση να το κάνει.» (εκπ.3).

Άλλοι παράγοντες, που καθόρισαν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση, όπως προβλέπεται από το ΦΕΚ, ήταν οι ενημερωτικές επισκέψεις από Συνδικαλιστικά Όργανα στη σχολική μονάδα. Έτσι, δύο από τους συνεντευξιαζόμενους υποστήριξαν πως οι καμπάνιες ενημέρωσης που πραγματοποιήθηκαν, σαφώς, άσκησαν επιρροή στους εκπαιδευτικούς: «Υπήρχε μια, ας το πούμε καμπάνια ενημέρωσης, όχι όμως με την έννοια, πλέον, αυτού του οποίου κάποτε θα έλεγες συνδικαλιστική πίεση.. Ουσιαστικά ήταν μια παρουσίαση όλων αυτών που συζητήσαμε και εμείς τώρα, δηλαδή να δώσει στον κόσμο, ο οποίος, όντως, δεν διαβάζει να καταλάβει τι είναι αυτό ακριβώς που προβλέπεται και να προσπαθήσει να τον πείσει ότι αυτό που προβλέπεται είναι η.. είναι μια δυστοπική μέρα για το αύριο» (εκπ.2).

Δύο εκ των τεσσάρων εκπαιδευτικών – μελών συμφώνησαν ότι η στάση του Διευθυντή σχετικά με την απεργία ή την συμμετοχή, επηρεάζει άμεσα και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς: «Ο διευθυντής πάντα παίζει ρόλο. Αν ο διευθυντής είναι υπέρ της απεργίας- αποχής μπορεί να επηρεάσει τον συνάδελφο, αν κινείται σε αυτή την κατεύθυνση» (εκπ.2), «Όλα παίζουν το ρόλο τους. Και ο διευθυντής, ακόμη. Εε, είναι βέβαιο, λοιπόν, ότι σίγουρα.. σίγουρα έχει παίζει ρόλο αυτό» (εκπ.4), ενώ μονάχα ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως, το γεγονός ότι δεν υπήρχε οικονομική επιβάρυνση για όσους επέλεξαν να απεργήσουν, καθόρισε τη στάση τους απέναντι στο προτεινόμενο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης: «Ε, η ΔΟΕ, ε, προσπάθησε να αντιδράσει, εε, με τρόπους ή με τρόπο, που θα είχε την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή με το λιγότερο δυνατό κόστος. Σε ό,τι με αφορά η απεργία αποχή είναι μια.. δεν θα την πω μορφή αγώνα, γιατί δεν είναι.. είναι, εε, μια επιλογή, η οποία ξέραμε από την αρχή όλοι ότι δεν έχει μακρύ βηματισμό, δηλαδή τι θέλω να πω.. ότι γνωρίζαμε πάρα πολύ καλά, επειδή μας είχαν διαβεβαιώσει και οι νομικοί σύμβουλοι ότι είναι μια διαδικασία, που εάν ο αντίπαλος, δηλαδή η Κυβέρνηση πάει στα δικαστήρια, είναι βέβαιο ότι θα την κερδίσει. Εε, ως εκ τούτου η

διαδικασία αυτή επελέγη εξαιτίας του γεγονότος, *ας μην κρυβόμαστε, ότι δεν είχε κόστος οικονομικό για αυτούς που το.. που θα συμμετείχαν.» (εκπ.4).*

6.2.4 Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ)

Ομοιότητες των δύο νομοθετημάτων	ΟΜΑΝΤΙ ΠΟΣΑΥ	ΟΜΑΝΤΙ ΠΟΣΑΥ ΑΠΣΥΝΔ	ΟΜΑΝΤΙ ΑΠΣΥΝΔ	ΟΜΑΝΤΙ
Διαφορές των δυο νομοθετημάτων	ΠΙΛΕΦ ΛΠΣΤΕΛ ΜΕΓΑΥ	ΠΙΛΕΦ ΜΕΥΕΚ ΕΠΥΠΟΡ	ΠΙΛΕΦ	ΠΙΛΕΦ
Βελτιωτικές ρυθμίσεις	ΒΕΛΠΟΣ ΒΕΛΔΟΜ ΒΕΛΠΑΙΤ		ΒΤΙΜΔΙ	

Πίνακας 65: Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ)

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έγινε προσπάθεια συγκριτικής αποτίμησης των δράσεων και αντιδράσεων σχετικά με την ΑΕΕ (2010-2014) και την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτάθηκε στο ΦΕΚ του 2021. Τα μέλη των Συνδικαλιστικών Φορέων ερωτήθηκαν για τη θέση της ΔΟΕ απέναντι στο τότε νομοσχέδιο αυτοαξιολόγησης, τις βελτιωτικές ρυθμίσεις που, ίσως, λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαμόρφωση του τωρινού ΦΕΚ, ενώ ζητήθηκε η άποψή τους για το αν έχουν καμφθεί τα λάθη και τα μειονεκτήματα που είχαν εντοπιστεί παλαιότερα.

Η πρώτη κατηγορία της, εν λόγω, συγκριτικής αποτίμησης αφορά τον εντοπισμό ομοιοτήτων μεταξύ των δύο αυτοαξιολογικών συστημάτων. Όλα τα μέλη Συνδικαλιστικών Φορέων αναφέρονται στην πανομοιότυπη στάση της ΔΟΕ, η οποία αντιστάθηκε στην εφαρμογή των νομοθετημάτων καλώντας τους εκπαιδευτικούς σε απεργία: *«οι αντιδράσεις ήταν οι ίδιες. Υπήρχε πρακτικό με απεργία – αποχή απέναντι από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, γινόταν διαδηλώσεις, βέβαια τότε δεν είχαμε κορονοϊό, στα σχολεία που γινόταν οι επιμορφωτικές συναντήσεις των συναδέλφων, ε, για να μπορέσουν να ακυρωθούν, ε, είχαν βγει στάσεις εργασίας για να μην συμμετέχουν οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι» (εκπ.1), «η ίδια θέση και αντίδραση της ΔΟΕ, που ήταν τότε, συνεχίζει να είναι και τώρα. Δεν έχουν αλλάξει πολλά πράγματα από τότε.. Αυτά είναι τα ίδια...» (εκπ.3).* Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στα επιχειρήματα που επικαλείται η ΔΟΕ ενάντια στην εφαρμογή των συγκεκριμένων νομοθετημάτων χαρακτηρίζοντάς τα στερεοτυπικά, καθώς παραμένουν ίδια μέσα στο πέρασμα των χρόνων: *«τα ίδια περίπου λόγια και τα ίδια επιχειρήματα, η ΔΟΕ και ο κλάδος γενικότερα, ο κλάδος έχει αντιμετωπίσει όλες τις προσπάθειες για την επιβολή*

αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης, αυτά τα χρόνια που έχουν μεσολαβήσει από το 1982 που ουσιαστικά σταμάτησε η αξιολόγηση. Τα ίδια περίπου επιχειρήματα. Κατηγοριοποιεί, χειραγωγεί, δημιουργεί προβλήματα, οδηγεί σε απολύσεις, κάθε φορά περίπου, περίπου τα ίδια είναι. Περίπου τα ίδια. Όχι περίπου, ακριβώς τα ίδια είναι.» (εκπ.4). Ο τρίτος κατά σειρά συνεντευξιζόμενος δικαιολογεί την αντίδραση της ΔΟΕ υποστηρίζοντας ότι υφίσταται εξαιτίας της παιδαγωγικής στόχευσης των αξιολογικών συστημάτων: «η αντίδραση της ΔΟΕ είχε να κάνει και τότε και τώρα, να εξετάσει τα συγκεκριμένα νομοθετήματα κατά πόσο πληρούν κάποιες παιδαγωγικές αρχές και ξανά λέω, η στόχευση είναι βελτιώνουν – δεν βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο.»

Δυο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν το μειονέκτημα της ποσόστωσης και στα δύο νομοθετήματα, με τις αντιδράσεις να αφορούν τη βαθμολογική αποτύπωση και την απουσία αντικειμενικότητας μεταξύ των λεκτικών βαθμολογικών δεικτών: «Και, μάλιστα, το στήριζε αυτό το γεγονός, ότι ενώ υπάρχουν περιγραφ.. περιγραφικές, ε, αποτιμήσεις αυτά δεν είναι ομοιόμορφα, ως προς την απόστασή τους, δηλαδή το «πολύ καλό» από το «καλό» δεν είναι το ίδιο διάστημα όπως το «καλό» με το «μέτριο», άρα δεν μπορούμε να το αποτυπώσουμε με βαθμολογία αυτό. Και ήταν αρκετά σαφής η επιτροπή που έλεγε δεν πρέπει να συνδεθεί σε καμία περίπτωση αυτό το πράγμα.» (εκπ.2).

Σε ό,τι αφορά τις ομοιότητες των δύο νομοθετημάτων, δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν πως το Υπουργείο Παιδείας διατήρησε ίδια στάση και φιλοσοφία απέναντι στην επιβολή ενός αυτοαξιολογικού συστήματος, καθώς δεν υπήρξε ούτε συναίνεση από τον εκπαιδευτικό κλάδο ούτε, όμως, διάλογος και συνεργασία, γεγονός που εντοπίστηκε το διάστημα 2010-2014 αλλά και το 2021: «θα έπρεπε να έχει γίνει διάλογος και να υπάρχει συναίνεση και συμφωνία. Σε καμία περίπτωση δεν έχουν τηρηθεί αυτά. Δηλαδή, βλέπουμε ότι δεν διδάσκεται και το Υπουργείο Παιδείας από τα λάθη του παρελθόντος, όταν έρχεται να φτιάξει ένα νέο σύστημα. Εε, ξανά λέω, λοιπόν, για να μην το κουράζω και πάρα πολύ, ότι σε μια βάση παιδαγωγική, σε μια βάση που θα πείσει το Υπουργείο Παιδείας ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει, σε μια βάση που θα πείσει ότι δεν είναι σε μια λογική αφυδατωμένης λογοδοσίας και υπέρμετρης γραφειοκρατίας, εμείς συζητάμε το κομμάτι και της ατομικής αξιολόγησης ακόμα θα έλεγα. Σίγουρα της αυτοαξιολόγησης, όμως. Την μπάλα στο γήπεδο του Υπουργείου! Το '10- '13 και τώρα είναι ακριβώς η ίδια φιλοσοφία από πλευράς Υπουργείου.» (εκπ.2), «Όπως το '14 όπως και τώρα, εμ, γιατί πρέπει να έχει την συναίνεση των Ομοσπονδιών, των εκπαιδευτικών, διότι είναι μια διαδικασία συνεχής, η, η, αξιολόγηση, που αν δεν έχεις και τους εκπαιδευτικούς μαζί δεν μπορείς να πετύχεις, να κάνεις τίποτα. Άρα, λοιπόν, εγώ πιστεύω

ότι πρέπει, έστω και την ύστατη στιγμή, μέσα από διάλογο και μέσα από συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και της ΔΟΕ, της ΟΛΜΕ, τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, να κάτσουν, αφού όμως πρώτα ανακοινώσουν τα αποτελέσματα τα, ε, τα πιλοτικά και μέσα από εκεί, το τι προκύπτει να κάτσουν κάτω, να δουν τα θετικά, τι αρνητικά να τα πάρουν πίσω...» (εκπ.3).

Εκτός των ομοιοτήτων στα δυο αυτοαξιολογικά συστήματα, εντοπίστηκαν και διαφορές, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (4/4) παρατηρείται αναφορικά με την πιλοτική εφαρμογή, η οποία ενώ είχε εφαρμοστεί στην ΑΕΕ 2010-2014, δεν επαναλήφθηκε στην εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας το 2021 εγείροντας ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητά της: «Εγώ θεωρώ πραγματικά, ότι πρέπει πρώτα να είχε γίνει πιλοτική εφαρμογή, να δούμε τα αποτελέσματα όλης αυτής της πιλοτικής εφαρμογής και μετά να είχαμε την Πολιτεία να έλεγε «ξέρετε, ελάτε τώρα Ομοσπονδία, κάναμε την πιλοτική εφαρμογή, αυτό, εε, αυτό διαπιστώσαμε.. Τώρα, τι λέτε εσείς; Μπορείτε να έρθετε, μαζί να συζητήσουμε και με αυτά τα αποτελέσματα μαζί να κάτσουμε, να κάνουμε κάτι;».» (εκπ.2), «Ε, θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα, αν γενικότερα υπήρχε ένα στάδιο, εε, δοκιμαστικής εφαρμογής της κάθε καινοτομίας, της.. κάθε νέου πράγματος που θέλουν να εισάγουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δυστυχώς αυτό δεν συμβαίνει ποτέ. Δεν.. δεν συνέβη με την αξιολόγηση, δεν συνέβη με την εισαγωγή δεξιοτήτων, δεν συνέβη παλαιότερα με την ευέλικτη ζώνη, δεν συνέβη τώρα με το.. με τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο...» (εκπ.4), «Ποιος ο λόγος μια κυβέρνηση, η ίδια κυβέρνηση, η ίδια πολιτική ηγεσία να κάνει δυο διαφορετικά, δυο διαφορετικές Υπουργικές αποφάσεις χωρίς να έχει μεσολαβήσει καμία διαφοροποίηση στην εισήγηση του ΙΕΠ και της ΑΔΙΠΠΔΕ, τουλάχιστον δεν το ξέρουμε εμείς ή να έχει εφαρμοστεί... δεν έγινε μια πιλοτική εφαρμογή. Ποιος ο λόγος να το αλλάξεις; Και ποιος ο λόγος να 'ρθείς να το παντρέψεις με το νομοθέτημα του 4823, ο οποίος σου βάζει και τις ποινές; Άρα, μόνος σου δημιουργείς την εντύπωση και έχει δίκιο, μάλλον, ο κόσμος που είναι υποψιασμένος, ότι κάτι δεν πάει καλά. Κάτι άλλο υποκρύπτεται πίσω από αυτό το σχεδιασμό.» (εκπ.2).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως η πίεση που ασκείται στα στελέχη εκπαίδευσης για την εφαρμογή του τωρινού ΦΕΚ είναι σαφώς μεγαλύτερη, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται η αυτοαξιολόγηση του 2010-2013 με λιγότερη αυστηρότητα συγκριτικά με την τωρινή: «δεν ήταν τόσο πιεστικά από το Υπουργείο γιατί μπορούσε και ένας Διευθυντής να δηλώσει απεργία με στάση εργασίας.», «Εγώ νομίζω

είναι χειρότερο. Είναι πιο αυστηρό αυτό το αξιολογικό σύστημα σε σχέση με του δεκατρία. Του δεκατρία το μόνο αυστηρό ήταν η ποσόστωση.» (εκπ.1).

Άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στο τωρινό ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης η ευθύνη μετατέθηκε στον εκπαιδευτικό, ενώ κάνει λόγο για μεγαλύτερη επιρροή υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση της παρούσης εκπαιδευτικής πολιτικής: «Έρχομαι και λέω τι; Ότι θεωρώ, ότι για όλα τα κακά στην εκπαίδευση φταίει ποιος; Ένας... ένα γρανάζι που λέγεται εκπαιδευτικός και σχολική μονάδα. Ε, δεν είναι δυνατόν!», «Είμαστε, μάλλον, σε χειρότερο σημείο... Δεν έχει αλλάξει κάτι... Απλώς, όταν βλέπουμε ότι τέτοιοι υπερεθνικοί οργανισμοί, σε μια λογική, ε, διαγωνιστική και οτιδήποτε άλλο, παίζουνε κυρίαρχο ρόλο στο πως πρέπει να σχεδιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική, μάλλον είναι προβληματικό σημείο.» (εκπ.2).

Σε ερώτηση σχετικά με το αν υπήρξαν βελτιωτικές ρυθμίσεις στο νέο ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι βελτιώθηκαν τομείς, όπως η δομή, ο παιδαγωγικός τομέας αλλά και το ζήτημα της ποσόστωσης: «Υπάρχουν βελτιώσεις ως προς την ποσόστωση. Δεν τηρείται η ποσόστωση. Υπάρχουν βελτιώσεις ως προς την... εε.. στα θετικά σημεία που προτείνει, στα σημεία προς βελτίωση είναι μια μορφή βελτίωσης . Υπάρχουν βελτιώσεις, εμ, δεν θυμάμαι αν είχε, εμ, τααα, τα προγράμματα τα Ευρωπαϊκά. Ναι υπάρχουν βελτιώσεις στο παιδαγωγικό κομμάτι εγώ εντόπισα.» (εκπ.1). Τέλος, άλλος εκπαιδευτικός κρίνει ότι αυτή η προσπάθεια αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας κινείται σε θετικότερη κατεύθυνση, καθώς δεν εμπεριέχει αυστηρές τιμωριτικές διατάξεις, συγκριτικά με παλαιότερα: «Ναι, εγώ πιστεύω λίγο καλύτερα είναι τα πράγματα... αυτή η αξιολόγηση δεν είναι τιμωρική και να πούμε και για την ΕΔΕ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός.. είναι καλύτερα τα πράγματα, γιατί; Γιατί, πέρα από την περιγραφική αξιολόγηση που θα είναι «ικανοποιητικός», κρίνεσαι εσύ «μη ικανοποιητική», θα μπορεί μέσα από επιμορφώσεις, που θα γίνουν, έτσι, εε, μέσα από την επιμόρφωση, πάλι να ενταχθείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιολογηθείς μετά από δύο χρόνια και τα λοιπά. Με μια επιμόρφωση. Δεν σε τιμωρεί! Άρα είναι, σαφέστατα, σε σχέση με πριν, με τα προηγούμενα διατάγματα είναι σε πιο θετική κατεύθυνση. Είναι καλύτερος, διότι δεν έχει τιμωρικές διατάξεις μέσα. Σαφέστατα έχει, εε, διατάξεις που είσαι αντίθετος αλλά δεν είναι τιμωρικές οι διατάξεις και είναι καλύτερες και πιο βελτιωτικές σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους της αξιολόγησης.» (εκπ.3).

7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων για την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Εξετάστηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους και ο τρόπος με τον οποίο αποκρυσταλώθηκε το νομοσχέδιο στην προσωπική κρίση καθενός εκπαιδευτικού πριν την διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης επί τούτου. Ακόμα, διερευνήθηκαν οι απόψεις μελών Συνδικαλιστικών Οργάνων εξετάζοντας την σύγκλιση των λεγομένων τους με τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, συζητώντας για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ 140B εντοπίστηκαν ομοιότητες αλλά και διαφορές με την ΑΕΕ 2010-2014.

Για τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διεξήχθη, αρχικά, μια ποσοτική έρευνα, πρωτογενής και μη πειραματική, ενώ χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Independent samples t-test, ANOVA, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis και χ^2 σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Στη συνέχεια διεξήχθη ποιοτική έρευνα ακολουθώντας ποιοτική θεματική ανάλυση, βάση επαγωγικής μεθόδου.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελούσαν από 207 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ειδικότητας ΠΕ70, με κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, μόνιμοι ή αναπληρωτές, με 7 ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι το σχολείο τους δεν συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) την περίοδο 2010-2014, ενώ οι περισσότεροι εξ αυτών δήλωσαν ότι συμμετείχαν στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (2020-2021). Σχετικά με την ποιοτική έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 19 έτη υπηρεσίας, κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και εν ενεργεία θέση σε Συνδικαλιστικό Φορέα.

Αρχικά, μελετήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας σε γενικότερο πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2006), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να διακρίνει τις δυνατότητές του αλλά και τους τομείς που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Παρόλα αυτά, καταγράφηκε ότι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατανέμονται σχεδόν ισόποσα αναφορικά με το αν θεωρούν ή όχι, ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τα θετικά σημεία της αυτοαξιολόγησης, όπως αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2, ενώ άλλοι εκφράζουν εντάσεις ανάλογες με αυτές που επισημάνθηκαν στο κεφάλαιο 3.4. Σε αντίθεση με την παραπάνω διχογνωμία, τα μέλη Συνδικαλιστικών Φορέων παρουσιάζουν μια πιο συγκροτημένη θέση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και ιδανικά διαμηνύοντας ότι η ΔΟΕ διατηρεί διαχρονικά θέσεις περί αυτοαξιολόγησης, βάσει των Γενικών της Συνελεύσεων. Θα περίμενε κανείς, να ταυτίζονται οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών – Συνδικαλιστών, τουλάχιστον, ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε από τα μέλη των Συνδικαλιστικών Φορέων, η ΔΟΕ παρουσιάζει μόνιμη αντίσταση, ενώ η θέση της διαμορφώνεται σύμφωνα με τα τεκταινόμενα και τις συνδικαλιστικές ισορροπίες, γεγονός που, ίσως, να έχει διαφοροποιήσει τις θέσεις της από αυτές του υπόλοιπου εκπαιδευτικού κλάδου. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με όσα αναφέρθηκαν στα κεφάλαια 3.5 και 4.6 για την διαχρονικά αρνητική στάση της ΔΟΕ απέναντι σε κάθε αξιολογικό σύστημα που προτείνεται από το Υπουργείο προβάλλοντας, μάλιστα, επιχειρήματα όπως η τιμωρία, ο έλεγχος, η απόλυση ή χειραγώγηση (Λογιώτης, Καλεράντε, 2016).

Η αυτοαξιολόγηση κινητοποιεί όλο το σχολείο αναδεικνύοντας θετικά και αδύναμα στοιχεία, προβλήματα και τομείς προς επιμόρφωση και βελτίωση (Κουτούζης, 2008). Σε συμφωνία με το παραπάνω και με τους σκοπούς και στόχους της αυτοαξιολόγησης, όπως επισημάνθηκαν στο κεφάλαιο 2.2, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι σημαντικότερος λόγος για να αυτοαξιολογηθεί μια σχολική μονάδα είναι ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και η συνακόλουθη βελτίωση τους, ενώ παράλληλα διαφώνησαν ότι είναι χρήσιμη για την απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς και για την επιλογή της σχολικής μονάδας με βάση τα επιτεύγματά της. Σε τούτο συνηγορεί και η προτεινόμενη στοχοθεσία ενός αυτοαξιολογικού συστήματος από τα Συνδικαλιστικά Όργανα, τονίζοντας τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης, την εσωτερική κουλτούρα που την διέπει απορρίπτοντας την εμπλοκή εξωτερικών φορέων, με επιτελικό στόχο την ανάδειξη των ευθυνών του Υπουργείου και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως

προς το εκπαιδευτικό τους έργο», οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναφορικά με τους στόχους της αυτοαξιολόγησης (ΦΕΚ 140), οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως μπορούν να επιτευχθούν σε μικρό βαθμό, διαφωνώντας ότι επιτυγχάνεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα, η αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας, η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γενικότερη συμβολή, την επίτευξη των στόχων της αυτοαξιολόγησης και τη συμβολή των τριών λειτουργιών, όπως προτάθηκαν στο ΦΕΚ 140, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην απεργία – αποχή είναι στατιστικά μικρότερος από τους υπολοίπους συναδέλφους τους.

Όσον αφορά τους δείκτες των τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, όπως προτείνονται στο ΦΕΚ, δηλαδή την Παιδαγωγική, Διοικητική και Επαγγελματική Ανάπτυξη, η συμβολή τους στην αυτοαξιολόγηση κρίνεται μέτρια από τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται σε τούτο, σύγκλιση απόψεων εκπαιδευτικών και Συνδικαλιστών, καθώς αναφέρθηκε από τους ίδιους η υπερβολή κατάτμηση σε τομείς, δείκτες και κριτήρια, όπως επίσης, η απουσία παιδαγωγικής λογικής και στοχοθεσίας που διέπει την, εν λόγω, Υπουργική Απόφαση. Αντίθετα, μόλις ένα μέλος Συνδικαλιστικού Φορέα θεωρεί πως οι άξονες, όπως παρουσιάζονται στο ΦΕΚ, είναι αποδεκτοί και κινούνται σύμφωνα με τις προτάσεις της ΔΟΕ.

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα Συνδικαλιστικά μέλη εναντιώνονται στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, όπως προτάθηκε στο ΦΕΚ 140B/20-01/2021, ισχυριζόμενοι πως δεν συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζοντας προβλήματα στοχοθεσίας, κατάτμησης και συμβολής των αξόνων στην αυτοαξιολόγηση του έργου της μονάδας. Το πόρισμα αυτό συνάδει με τα γεγονότα που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.6 και την επισήμανση ότι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας συντάχθηκε με το κάλεσμα της Δ.Ο.Ε. για απεργία – αποχή, αφήνοντας ανενεργή την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, τουλάχιστον στην πλειοψηφία των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Π.Ε.

Αξίζει να σταθεί κανείς στο σημείο διαφωνίας περί λογοδοσίας και εξωτερικής αξιολόγησης που εκπαιδευτικοί και Συνδικαλιστές ανέφεραν. Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 4.2, παρατηρείται σε όλες τις χώρες της Ευρώπης τάση παράλληλης αύξησης των απαιτήσεων βελτίωσης και λογοδοσίας, σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των

δύο διαδικασιών χωρίς, όμως, να υποστηρίζεται εθνικό πλαίσιο αξιολόγησης αποκλειστικά για σκοπούς απόδοσης λόγου (Janssens, van Amelsvoort, 2008). Έτσι, φαίνεται να υιοθετείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μια προσπάθεια συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Kyriakides, Campbell). Οι απόψεις, όμως, των εκπαιδευτικών και των μελών Συνδικαλιστικών Φορέων έρχονται σε σύγκρουση με τα παραπάνω αγνοώντας, μάλιστα, το γεγονός ότι το νεοσύστατο αξιολογικό σύστημα της Ελλάδας όφειλε να ακολουθήσει τα Ευρωπαϊκά πρότυπα, ακριβώς επειδή οι δημόσιες σχολικές μονάδες λαμβάνουν κρατική οικονομική υποστήριξη και οφείλουν να αποδείξουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των δημοσίων πόρων (Θεοφιλίδης, 2014).

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι παράγοντες εκείνοι, που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην απεργία - αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Πιο συγκεκριμένα, σημαντικότεροι λόγοι συμμετοχής στην απεργία – αποχή αναδείχθηκαν η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κυνηγότοπους χορηγιών, η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε «επαρκή» και «μη επαρκή», καθώς και το γεγονός ότι η επρόκειτο για απόφαση του Υπουργείου χωρίς να προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα, επιβεβαιώνοντας ότι στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που επιβάλλεται έξωθεν και μάλιστα σε συνθήκες «από πάνω προς τα κάτω» (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως στην απόφαση τους για απεργία - αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, συντέλεσε η δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των εκθέσεων από τους Συντονιστές και το ΠΕΚΕΣ, η καχυποψία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης και ότι δεν λήφθηκαν υπόψιν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο της σχολικής μονάδας. Τέλος, σε μεγάλο βαθμό συντέλεσε στο να απεργήσουν η ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία, η μη πιλοτική εφαρμογή και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Μελετώντας τις απόψεις των Συνδικαλιστικών μελών σχετικά με τις αντιρρήσεις τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, εντοπίζονται αρκετές ομοιότητες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι κυριότερες αντιδράσεις αφορούν την ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, των γραφειοκρατικό χαρακτήρα της προτεινόμενης αυτοαξιολόγησης, την δημοσιοποίηση

των αποτελεσμάτων της, τη διαμόρφωση του νομοθετήματος από «πάνω προς τα κάτω» αλλά και τα στοιχεία εξωτερικής αξιολόγησης που αυτή φέρει, σε αντίθεση με την βιβλιογραφία, όπου ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης θεωρείται ότι συμβάλλει προς την κατεύθυνση της εγκυρότητας (Nevo, 2001·Kyriakides, Campbell, 2004). Ακόμα, τονίστηκε ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, δεν εφαρμόστηκε πιλοτικά, απουσιάζει η ευελιξία και η αντικειμενικότητα, ενώ υπογραμμίστηκε η απουσία διαλόγου με την ΔΟΕ και τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Ωστόσο, δεν υπάρχει πλήρης ταύτιση όσον αφορά τους παράγοντες που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε απεργία – αποχή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην θεώρησαν ως σημαντικό παράγοντα την χρονική συγκυρία της πανδημίας του Covid-19 στην απόφασή τους για συμμετοχή στην απεργία – αποχή. Ακόμα, σε πολύ μικρό βαθμό συντέλεσε στην, εν λόγω, απόφαση το ενδεχόμενο της επερχόμενης ατομικής αξιολόγησης ή το φόβος για το «άγνωστο». Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τις εξαγγελίες της ΔΟΕ, οι οποίες αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.6. Συγκεκριμένα, τα Συνδικαλιστικά μέλη υποστήριξαν ότι η Υπουργική Απόφαση περί αυτοαξιολόγησης προαναγγέλλει την ατομική αξιολόγηση, καθώς και ότι η πανδημία του Covid-19 αποτέλεσε βασικό κριτήριο των εκπαιδευτικών για να μην συμμετάσχουν στην αυτοαξιολογική διαδικασία. Τέλος, όλα τα μέλη θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν αμυντικά απέναντι στο ΦΕΚ της αυτοαξιολόγησης, φοβούμενοι για ενδεχόμενη υποκρύπτουσα λογική.

Ουσιαστικά, πολλά από τα επιχειρήματα που πρόβαλε εξ αρχής η ΔΟΕ ενάντια στην αυτοαξιολόγηση του ΦΕΚ 140B, απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνονται σκεπτικοί ως προς τους τομείς της εκπαιδευτικής καθημερινότητας που θα επηρεάσει η αυτοαξιολογική διαδικασία, διόλου όμως, φοβισμένοι ή/και παρασυρμένοι από τις εξαγγελίες των Συνδικαλιστικών Φορέων.

Η παραπάνω αναντιστοιχία απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Συνδικαλιστών διαφαίνεται και ως προς τους λόγους που μερίδα εκπαιδευτικών συμμετείχε στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Συγκεκριμένα σημαντικότερος λόγος συμμετοχής ήταν η εκπλήρωση του υπαλληλικού καθήκοντος και η υποχρέωση, ο οποίος, όμως, υποστηρίχτηκε σε μέτριο βαθμό. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν διέκριναν ιδιαίτερους λόγους συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση, διαφωνώντας, μάλιστα, με το γεγονός ότι συμμετείχαν εξαιτίας των πιθανών κυρώσεων

(οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης), των μόνους ή των πιέσεων από το Σύλλογο Διδασκόντων ή/και τον Διευθυντή.

Τα Συνδικαλιστικά μέλη, από την άλλη πλευρά, θεώρησαν ότι εξαγγέλθηκαν πειθαρχικές κυρώσεις, οι οποίες δέσμευαν ιδιαιτέρως τα στελέχη εκπαίδευσης, ενώ μεγάλη ήταν και η επιρροή του Διευθυντή στην απόφαση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ακόμα, υποστηρίχθηκε πως η συμμετοχή αποτέλεσε δημοσιοϋπαλληλικό καθήκον των εκπαιδευτικών, επήλθε εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών ή στη βάση των προσωπικών φιλοδοξιών περί ανέλιξης στην ιεραρχία.

Μελετώντας τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την απόφαση των εκπαιδευτικών, προέκυψε πως η πλειοψηφία έχει μελετήσει εξ ολοκλήρου το ΦΕΚ 140B/20-01-2021, με τους περισσότερους να έχουν ενημερωθεί για τις διατάξεις του από προσωπική μελέτη της Υπουργικής Απόφασης. Παράλληλα, ανέφεραν ότι δεν πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα, ενώ στις περιπτώσεις που αυτό συνέβη, η επιρροή ήταν μικρή. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που διαμόρφωσαν την απόφαση των εκπαιδευτικών ήταν οι απόψεις/στάση του Συλλόγου Διδασκόντων, οι εξαγγελίες/ ενημερωτικά της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών φορέων και η στάση της πλειοψηφίας, χωρίς ωστόσο να υποστηρίζονται έντονα αλλά σε μέτριο βαθμό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι δεν επηρεάστηκαν από τις απόψεις και τη στάση του/της Διευθυντή/ντριας, τη μη περικοπή χρημάτων αλλά και τις φημολογούμενες κυρώσεις. Ωστόσο, τα Συνδικαλιστικά μέλη υποστήριζαν ότι στην απόφαση των εκπαιδευτικών περί απεργίας ή συμμετοχής συνέβαλαν τόσο οι επισκέψεις/ενημερώσεις από Συνδικαλιστές όσο και το γεγονός ότι δεν υπήρξε κανέναν οικονομικό κόστος σε περίπτωση απεργίας. Αντιθέτως, σωστά ανέφεραν την αίσθηση του «ανήκειν», που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στο να απεργήσουν ή να συμμετέχουν στις αυτοαξιολογικές διαδικασίες. Ακόμα, αναγνώρισαν την επιρροή των εξαγγελιών της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών Φορέων, ενώ ορισμένοι υποστήριζαν ότι η απόφαση των εκπαιδευτικών καθορίστηκε από παράγοντες, όπως η κούραση από τη συνεχόμενη άρνηση στην αξιολόγηση.

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των συμμετεχόντων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Προέκυψε ότι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλει στην διοικητική λειτουργία και

στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, καθώς και ότι η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση έγινε λόγω φόβου/πίεσης. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω φόβου/πίεσης σε σχέση με τους διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό, ίσως, θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι συνήθως νεαροί σε ηλικία, οπότε και το συγκεκριμένο ΦΕΚ αποτελεί την πρώτη τους επαφή με την αξιολόγηση. Αντιθέτως, ένας μόνιμος εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας έχει έρθει αντιμέτωπος με ποικίλα νομοθετήματα περί αξιολόγησης, τα οποία παραδοσιακά δεν εφαρμόζονταν με αποτέλεσμα να υπάρχει, ενδεχομένως, η αίσθηση πως κάτι τέτοιο θα επαναληφθεί.

Ενδιαφέρον είναι, ακόμα, το γεγονός ότι οι διευθυντές/τριες ή υποδιευθυντές/τριες επηρεάστηκαν για απεργία από συνδικαλιστικά όργανα σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τούτο, ίσως, επαληθεύει τα λεγόμενα των Συνδικαλιστών περί συμμετοχής εξαιτίας πειθαρχικών κυρώσεων, παρά το γεγονός ότι, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν επ' αυτού.

Ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων είναι και η ειδικότητα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 θεωρούν λιγότερο σημαντικούς τους λόγους συμμετοχής στην απεργία - αποχή από την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με εκείνους που έχουν κάποια άλλη ειδικότητα.

Θα περίμενε κανείς οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, με πολλά έτη υπηρεσίας, να είναι αρνητικότεροι απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, πιθανώς εξαιτίας των παλαιότερων, αυστηρότερων αξιολογήσεων (π.χ. Π.Δ. 152). Αντίθετα, δεν φαίνεται να ασκεί επιρροή στις απόψεις των εκπαιδευτικών ο παράγοντας έτη υπηρεσίας ούτε ο παράγοντας τίτλοι σπουδών.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται να διαμορφώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή του σχολείου στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολείο που συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι είναι σημαντική η αυτοαξιολόγηση, ότι θα υπάρξει επίτευξη των στόχων του ΦΕΚ 140B, ότι συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας και στη σωστή διοικητική λειτουργία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που το σχολείο τους δεν συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. Ακόμη, εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολείο που

συμμετείχε στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 διαφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με το ότι συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση λόγω φόβου/πίεσης και ότι επηρεάστηκαν στην απόφασή τους για απεργία – αποχή. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που συμμετέχουν στην απεργία είναι 73,4%, αυτό μειώνεται στο 50,0% όταν πρόκειται για σχολεία που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 και αυξάνεται στο 82,8% όταν πρόκειται για σχολεία που δεν συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που δεν απεργούν είναι 26,6%, αυτό αυξάνεται στο 50,0% όταν πρόκειται για σχολεία που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 και μειώνεται στο 17,2% όταν πρόκειται για σχολεία που δεν συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε.

Λαμβάνοντας υπόψιν όσα παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.4, αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. 2010-2014 απέκτησαν μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, διέκριναν πλεονεκτήματα ως προς τη βελτίωση του έργου της μονάδας, απομυθοποίησαν, ίσως, αντιρρήσεις και αντιδράσεις, ανέπτυξαν κουλτούρα αξιολόγησης και ως εκ τούτου παρουσιάστηκαν θετικότεροι ως προς την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ. Απόδειξη επ' αυτού αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. το 2010-2014 εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην απεργία - αποχή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Προστρέχοντας στα λεγόμενα των Συνδικαλιστικών μελών σχετικά με τα δύο νομοθετήματα διαπιστώθηκε ομοιότητα στις αντιδράσεις του κλάδου και της ΔΟΕ, ποσόστωση και απουσία συναίνεσης και διαλόγου. Αντίθετα, διαφορές εντόπισαν σε ό,τι αφορά την πιλοτική εφαρμογή, την επιρροή υπερεθνικών οργανισμών, το ότι η ευθύνη πλέον μετατίθεται στον εκπαιδευτικό και ότι το νέο αυτοαξιολογικό σύστημα παρουσιάζει μεγαλύτερη αυστηρότητα. Στη βάση, όμως, που συζητήθηκε προηγουμένως, δηλαδή ότι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Α.Ε.Ε. έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση του ΦΕΚ140Β, φαίνεται να μην επηρεάζονται από τα μειονεκτήματα ή τις διαφορές που εντοπίζουν οι Συνδικαλιστές. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα Συνδικαλιστικά μέλη ανέφεραν πως εντοπίζουν βελτιωτικές ρυθμίσεις συγκριτικά με την Α.Ε.Ε. και αφορούν βελτιώσεις στον παιδαγωγικό τομέα, τη δομή και τις τιμωριστικές διατάξεις.

Διερευνήθηκε, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής στην απεργία – αποχή και των απόψεων των ερωτηθέντων για την αυτοαξιολόγηση (ΦΕΚ 140Β). Προέκυψε ότι, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην απεργία/αποχή αποδίδουν

μικρότερη σημασία/σημαντικότητα στους λόγους αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας, μικρότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης ΦΕΚ 140 στην βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης του ΦΕΚ, σε σχέση με αυτούς που δεν έκαναν αποχή. Επιπροσθέτως, όσοι συμμετείχαν στην απεργία – αποχή θεωρούν μικρότερη τη συμβολή της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 140), σε σχέση με αυτούς που δεν απέργησαν.

Αξιοσημείωτο, ακόμα, το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην απεργία - αποχή επηρεάστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από Συνδικαλιστικά Όργανα σημειώνοντας περισσότερους λόγους για αποχή. Εδώ, ίσως, διαφαίνεται η επιρροή της ΔΟΕ, που ανέφεραν οι Συνδικαλιστές ως έναν από τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής απόφασης των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην απεργία - αποχή θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, δεν συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της απόφασης για συμμετοχή ή απεργία - αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, προέκυψε ότι, οι διευθυντές/ντρίες ή υποδιευθυντές/ντρίες συμμετείχαν σε μικρότερο ποσοστό στην απεργία σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην απεργία σε σχέση με τους υπόλοιπους. Άλλωστε ανευρέθηκε ότι, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που συμμετέχουν είναι 73,4%, αυτό μειώνεται στο 54,4% όταν πρόκειται για άτομα που είναι διευθυντές/ντρίες ή υποδιευθυντές/ντρίες και αυξάνεται στο 82,5% όταν πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, ενώ το συνολικό ποσοστό των ατόμων που δεν απεργούν είναι 26,6%, αυτό αυξάνεται στο 45,6% όταν πρόκειται για διευθυντές/ντρίες ή υποδιευθυντές/ντρίες και μειώνεται στο 17,5% όταν πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω έρχονται να συμπληρώσουν τα όσα επισημάνθηκαν στο κεφάλαιο 4.6 σχετικά με τις πειθαρχικές κυρώσεις που εξαγγέλθηκαν.

Απαντώντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκαν πιθανοί προβλεπτικοί παράγοντες της απεργίας - αποχής. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί που οδηγούνται στο να απεργήσουν είναι οι μόνιμοι ή οι αναπληρωτές, αυτοί που

διαφωνούν με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης του ΦΕΚ 140B στην βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί που επηρεάστηκαν από διάφορους παράγοντες για τη συμμετοχή στην απεργία – αποχή.

7.1 Συγκριτική αποτίμηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δύνανται να συγκριθούν με την αποτίμηση της ΑΕΕ 2010-2014, σε μια προσπάθεια κριτικού αναστοχασμού, τόσο για τον χειρισμό από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και για το ρόλο των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων. Στην πλειονότητά τους τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα όσα αναφέρθηκαν στα κεφάλαια 3.3, 3.4, 3.5.

Σχετικά με τα μειονεκτήματα της ΑΕΕ 2010-2014, όπως καταγράφηκαν επίσημα (και ανεπίσημα) από τους εκπαιδευτικούς αφορούν τον φόρτο εργασίας, τις ανάγκες για επιμόρφωση και την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης (Πασίας, Παπαχρήστος, 2016). Υποστηρίχθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν σε μια γραφειοκρατική αποτίμηση, με έμφαση σε επιφανειακές δραστηριότητες, χωρίς, εν τέλει, να συμβάλλει στην ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014). Επτά χρόνια αργότερα, στο νέο αυτοαξιολογικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται στο ίδιο μειονέκτημα προσδίδοντας στην αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, σαφή γραφειοκρατικό χαρακτήρα, ενώ όπως προαναφέρθηκε, δεν θεωρούν ότι με την εφαρμογή του ΦΕΚ θα επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κουλτούρα αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (2010-2014) θεώρησαν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάδειξη των ισχυρών σημείων του σχολείου και στον εντοπισμό των αδυναμιών του, με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας (2021) να συμφωνούν επ' αυτού. Εντούτοις όμως, το 2010-2014 θεωρήθηκε, ότι η τελική έκθεση δεν αποτυπώνει όλη την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας (Αργύτη, 2015), με αποτέλεσμα, την επιφανειακή συμπλήρωση της φόρμας και την αντιγραφή μεταξύ των σχολείων σε μια προσπάθεια κάλυψης του κενού επαρκούς ενημέρωσης που δημιουργήθηκε (Φωτιάδου, 2021). Η ίδια επιφανειακή συμπλήρωση επαναλαμβάνεται και σήμερα, με τη ΔΟΕ να αποστέλλει κοινά, ενιαία κείμενα – Σχέδια Δράσης, ως μέσο αντίστασης στην εφαρμογή του ΦΕΚ.

Στα αρνητικά σημεία της ΑΕΕ 2010-2014 αναφέρθηκε, επίσης, η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη

διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων, η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, γονείς και τοπική κοινωνία, διότι ήταν απαραίτητη η ενεργοποίηση μεγάλου αριθμού γονέων και προβλήματα εξαιτίας αλλαγής μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και καθυστέρησης τοποθέτησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012). Παρά το ότι ερευνητικά δεν αναδείχθηκαν αυτού του είδους αντιρρήσεις, αντιλαμβάνεται κανείς πως δεν έχουν γίνει ενέργειες από πλευράς Υπουργείου προς εξομάλυνση των αδυναμιών αυτών, με αποτέλεσμα τη διαιώνισή τους και στο νέο αυτοαξιολογικό σύστημα, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί το 2010-2014 ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της Α.Ε.Ε., καθώς οι δείκτες κάλυπταν όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως, επίσης, εξαιτίας της ανοικτότητας του συστήματος διερεύνησης, οι σχολικές μονάδες είχαν την δυνατότητα να δώσουν βαρύτητα σε δείκτες αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων τους (Πεδή, Αυγητίδου, 2013). Σε πλήρη αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί και οι Συνδικαλιστές της έρευνας αντιτίθενται με τους τομείς και τους δείκτες του ΦΕΚ140B, αναφερόμενοι στο γεγονός της οριζόντιας εφαρμογής χωρίς να ληφθούν υπόψιν οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.

Ακόμα, η ΑΕΕ φαίνεται να δημιουργήσει αισθήματα φόβου και άγχους στους εκπαιδευτικούς, καθώς πίστευαν πως θα τους οδηγήσει σε απόλυση ή υποβίβαση (Κασίδου, Γαλαρινιώτης, 2014), με την πλειονότητά τους να συμφωνεί πως τα αρνητικά σημεία της Α.Ε.Ε. αφορούν την σύνδεσή της με σκοπιμότητες, όπως η μοριοδότηση και η αύξηση μισθού, τις πιθανές υποκειμενικές αξιολογήσεις, την έλλειψη καταρτισμένων αξιολογητών και την έλλειψη οργάνωσης από την πλευρά της πολιτείας (Κιρκιλιανίδου, Κωνσταντίνου, 2016). Οι ίδιες ανησυχίες εκφράζονται και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, καθώς ανησυχούν για πιθανή υποκρύπτουσα λογική και για την αντικειμενικότητα των εξωτερικών εκθέσεων. Σε αντίθεση, δεν παρουσιάστηκαν φοβισμένοι απέναντι σε ενδεχόμενη ατομική αξιολόγηση ή παρασυρμένοι από τις φημολογούμενες κυρώσεις. Τα επιχειρήματα αυτά, ωστόσο, υποστηρίχθηκαν από τους Συνδικαλιστές δείχνοντας, ίσως, περισσότερο προσκολλημένοι στις αντιρρήσεις του παρελθόντος.

Σχετικά με τις Συνδικαλιστικές Ομοσπονδίες το 2010-2014 απέρριψαν το τότε νομοσχέδιο με μια σειρά ανακοινώσεων επιθετικού χαρακτήρα. Μάλιστα, είχαν κάλεσαν τα μέλη τους να μη συμμετάσχουν προβάλλοντας επιχειρήματα περί σύνδεσης της Α.Ε.Ε. με την ατομική αξιολόγηση, με απολύσεις, κατηγοριοποίηση και, εν τέλει,

κλείσιμο σχολείων (Σαλτερής, Κρασσάς, 2014). Σε τούτο, δεν μπορεί να διαφωνήσει κανείς, πως υπάρχει πλήρης ταύτιση και για το τωρινό νομοσχέδιο. Μάλιστα, αναφέρθηκε από τα ίδια τα μέλη των Συνδικαλιστικών Φορέων, ότι οι αντιρρήσεις και οι αντιδράσεις της ΔΟΕ για την ΑΕΕ επαναλήφθηκαν εκ νέου και για το ΦΕΚ140Β.

Σε έρευνα της Αργύτη (2015) αναφέρεται ότι η επίδραση των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών συνέβαλλε στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολογική διαδικασία του 2010-2014. Συγκεκριμένα η φημολογία περί σύνδεσης της αυτοαξιολογήσης με την ατομική αξιολόγηση δημιούργησε κύμα αντιδράσεων, που εκφράστηκε μέσω των εκπροσώπων και λειτούργησε ανασταλτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Τα ίδια επιχειρήματα, με ορισμένες προσθήκες, αποτέλεσαν την έναρξη του αγώνα απεργίας – αποχής που εξήγγειλε η ΔΟΕ τον Ιανουάριο του 2021, με εκπαιδευτικούς και Συνδικαλιστές να αποδέχονται την επιρροή της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων στην απόφαση των εκπαιδευτικών να μην συμμετάσχουν στην αυτοαξιολογική διαδικασία, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ.

Ομοιότητες και στο λόγο των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, καθώς το 2010-2014 η κριτική τους αφορούσε τις «πολιτικές των μνημονίων», την ακατάλληλη χρονική περίοδο, τις εξωτερικά επιβαλλόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών προς ένα είδους κρυφό πολιτικό πρόγραμμα, το οποίο θα επέτεινε την ήδη υπάρχουσα ρευστή πραγματικότητα (Πασιάς, Παπαχρήστος, 2016). Στην έρευνα αναδείχθηκαν ως κομβικά σημεία των αντιρρήσεων των Συνδικαλιστών, οι φημολογούμενες κυρώσεις, η χρονική περίοδος του Covid-19, η κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και η διαμόρφωση του νομοθετήματος από «πάνω προς τα κάτω», χωρίς διάλογο με την ΔΟΕ και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ουσιαστικά και πρακτικά, επιβεβαιώνεται ότι η Ομοσπονδία διατηρεί διαχρονικά αντίθετη στάση σε οποιοδήποτε αξιολογικό σύστημα προτείνεται από το Υπουργείο προβάλλοντας, μάλιστα, έννοιες όπως η τιμωρία, ο έλεγχος, η απόλυση, η χειραγώγηση ως επιχειρήματα αποτροπής διαδικασιών υλοποίησης της αξιολόγησης (Λογιώτης, Καλεράντε, 2016).

Παρατηρείται, συνεπώς, μια επίκληση επιχειρημάτων, εν πολλοίς παρωχημένων, που όπως αποδεικνύεται από την έρευνα χαρακτηρίζει διαχρονικά το λόγο των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων. Η αυτοαξιολόγηση, αντιθέτως, αποτελεί την αντιπρόταση των εκπαιδευτών οδηγώντας εύλογα στο συμπέρασμα της αυτοϋπονόμευσης. Φυσικά, ευθύνες επιρρίπτονται και στο Υπουργείο Παιδείας, το

οποίο μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται τα λάθη του παρελθόντος ή έστω να προχωρά σε ενέργειες αποτροπής και βελτίωσης. Ίσως, όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (2021), η πολιτική ηγεσία υπηρετεί μια σαφή πολιτική ατζέντα με γνώμονα τις επιταγές της ΕΕ και των υπερεθνικών οργανισμών, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συνεχώς στρατηγικές αντίστασης προκειμένου να μην υποκύψουν σε ένα αξιολογικό σύστημα για πρώτη φορά μετά το 1982. Η «λύση» για ακόμη μια φορά εντοπίζεται στο διάλογο μεταξύ Υπουργείου, εκπαιδευτικών και Συνδικαλιστικών Οργανώσεων, προκειμένου να κατατεθεί μια ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης, με όρια, όρους και προϋποθέσεις.

7.2 Περιορισμοί έρευνας

Παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικά), φυσικά δεν απαντήθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Συνεπώς, ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να γενικεύσει ακόμη περισσότερα τα αποτελέσματα. Ακόμη, σχετικά την ποιοτική έρευνα τα όσα συμπεράσματα εξήχθησαν αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των Συνδικαλιστικών μελών. Θα ήταν δόκιμο να διεξαχθούν έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας (ποσοτικής και ποιοτικής) προκειμένου να επαληθευτούν ή να απορριφθούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του ίδιου θέματος μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του νέου αυτοαξιολογικού συστήματος (2022-2023).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην/Ιων.

Αργύτη, Ι. (2015). *Η Α.Ε.Ε. κατά τον πρώτο χρόνο γενικευμένης εφαρμογής και η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Βέρδης, Α., Τσέκου, Αικ. (2016). Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Βλάχος, Δ. (2007). *Πρόλογος*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.

Βλάχος, Δ, Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α.(2007). *Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.

Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2), 268-277.

Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δήμου, Π., Σούρτη, Ξ. (2016). Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Αθήνα.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1998). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη 1096, 1153.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2021α). Απόφαση Δ.Σ. Αριθμός Πρωτοκόλλου 1313. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <http://doe.gr/%ce%b1%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%87%ce%ae-%ce%b1%cf%80%cf%8c->

[%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%cf%8c%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7/](#)

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2021β). Απόφαση Δ.Σ. Αριθμός Πρωτοκόλλου 1334. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <http://doe.gr/%ce%b5%ce%bd%ce%ad%cf%81%ce%b3%ce%b5%ce%b9%ce%b5%cf%82-%ce%b2%ce%ae%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b1-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%85%ce%bb%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7/>

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2021γ). Απόφαση Δ.Σ. Αριθμός Πρωτοκόλλου 1347. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <http://doe.gr/%cf%80%ce%b1%ce%bd%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c-%cf%83%cf%85%ce%bb%ce%bb%ce%b1%ce%bb%ce%b7%cf%84%ce%ae%cf%81%ce%b9%ce%bf-%cf%80%ce%ad%ce%bc%cf%80%cf%84/>

Δούκας, Χ., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2001) (επιμ.-μετφρ). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δράκοπουλος, Θ. (2013). [Διδακτορική Διατριβή]. Σχολή Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Απόψεις εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 11/10/2021 από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/bitstream/10442/29356/1/29356.pdf>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 135-151.

Θεοφιλιδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου - Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Καλτσονούδη, Κ., Τσούρμας, Λ. (2016). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: συγκριτική θεώρηση με το ευρωπαϊκό μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 322-341). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραγιάννη Ε. (2018). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 373-384.

Κασίδου, Σ., Γαλαρινιώτης, Ν. (2014). Αυτοαξιολόγηση, «η γραφειοκρατία στο μεγαλείο της» ή «τρόπος βελτίωσης των δομών του Σχολείου»; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας για τον θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), Πρακτικά του 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Τόμος Β' (σσ. 114-126). Αθήνα: Διάδραση.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης Α. Γ., (2004), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κελπανίδης Μ., Αντωνιάδη Φ., Παπαδοπούλου Σ., Ποιμενίδου Δ. (2007). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44, 157-177.

Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγική Σχολή.

Κιρκιλιανίδου, Μ., Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Κορδιστός, Κ. (2018). *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Η οπτική και ο ρόλος των συνδικαλιστικών παρατάξεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- συγχρονική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Πάτρα, ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.

Κουτούζης, Μ. (2021). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ένα κακόγουστο σίριαλ*. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <https://ipp.gr/axiologisi-stin-ekpaideysi-ena-kakogousto-sirial/>

- Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σ.79- 88. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιάκου, Ε. (2013). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» στη Δημοτική Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγική Σχολή.
- Λογιώτης, Γ., Καλεράντε, Ε. (2016). Συνδικαλιστικός λόγος για την αξιολόγηση: αποχρώσεις των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και νοημάτων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.
- Ματθαίου. Δ. (2007). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές- Μια Συγκριτική θεώρηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacibcent, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μερτίκα, Ε., Τρίγκα, Ε. (2016). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 392-404). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Μιχαλόπουλος, Γ. (2013). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγική Σχολή.

Μπάρδα, Δ., Κουτούζης, Μ. (2021). *Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση*. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 1-22.

Μπινιάρη, Λ., Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης κα ανάπτυξης του σχολείου, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ., (1991). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του '80: μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων. Στο: Κανάκης, Ι., Πυργιωτάκης Ι.(επιμ.). *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 42-59.

Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην. (Μετάφραση: Θεοδωρακάκου, Α.)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «*Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου*». Τεύχος Β'. Αθήνα, 2000.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαδόπουλος, Π. (2015). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα*. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική Ανάλυσης*. *Υλικό Στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιάς Γ., Λάμιας, Κ. , Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012). *Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Τόμοι Ι-V*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «*Αυτοαξιολόγηση*» και «*Αξιολόγηση ομότεχνων*»: *Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού*

του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 7ο Τεύχος, σσ. 25-35.

Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ. (2016). Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 236-257). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Πεδή Ε., Αυγητίδου Σ. (2013). *Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας "Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55, 153 – 171.

Πίος (2013). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7

Σαϊτής,Χ,(2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα:Αυτοέκδοση

Σαλτερής Ν., & Κρασσάς Στ. (2014). *Ελλάδα 2010 – 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Edupolicies με θέμα «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση και οι επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Τόμος Α, 53 – 64.

Σιαβίκη, Α. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας για την εφαρμοσμένη Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγική Σχολή.

Σκαρπέλου, Μ. (2018). *Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Σκούφη, Δ. (2006). Η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο σχεδιασμού της ανάπτυξης στην ποιότητα της εκπαίδευσης – Τα παραδείγματα της Καταλωνίας (Βαρκελώνη) και της Σουηδίας (Uppsalla). *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"* (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζαφέρη, Π. (2016). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του σχολείου που προέκυψε από την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) στη Σχολική Μονάδα, κατά το έτος 2013-2014, βασισμένη στις αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Τσακίρη, Δ., Θεοχάρη, Ι., Σαμαρά, Α.Θ. (2016). Αυτοαξιολόγηση στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία και τα παράδοξα στη διαμόρφωση της φήμης τους. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής*

Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 204-211). Αθήνα: Χαροκόπειο.

Τσανίδου, Χ. (2015). *Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας – Από τη σκοπιά των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διατμηματικό Πρόγραμμα.

Τσέμπα, Χ. (2015). *Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή.

Τσιώλης, Δ. (2019). *Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο: σχέση προϋποθέσεις και περιορισμοί στο ελληνικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.

ΥΠΑΜΘ-ΚΕΕ. (2007). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*.

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ)/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2012). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα (τ.1, Βασικό Πλαίσιο)*. Αθήνα.

Φωτιάδου, Π. (2021). *Αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά: απόψεις, αντιδράσεις και προοπτικές* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?*. Qualitative research, 6(1), 97-113.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2nd Edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp.209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J.W., Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W. & Plano Clark V.L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Second Edition. London: SAGE Publications, Inc.
- Demailly, L., Gadrey, N., Deubel, P., Verdiere, J. (1998). Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats. Paris: l'Harmattan. In Τσακίρη, Δ., Θεοχάρη, Ι.,
- ET2020 Working Group Schools, (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. <https://www.eurydice.org/>
- Faddar, J., Vanhoof, J., De Maeyer, S. (2018). *School self-evaluation: self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results*. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 660-678.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.
- Janssens, F. J.G., Van Amelsvoort, G. H.W.C.H. (2008). *School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study*. *Studies in Educational Evaluation* 34, 15–23.
- Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In Tashakkori, A., Teddlie C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Kyriakides, L., Pashiardis, P. (2005). *Generating school performance indicators through self-evaluation: a complementary way of building the capacity for school improvement*. Paper presented at the ICSEI 2005 Conference, Barcelona, January.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation*. London: Routledge.
- MacDonald, D. (2003). *Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism?* *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-49.
- McNamara, G., O'Hara, J. (2005). *Internal review and self-evaluation — the chosen route to school improvement in Ireland?*, *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 267-282.
- McNamara, G., O'Hara, J. (2008). *The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy*. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.

- Nevo, D. (2001). *School evaluation: internal or external?* Studies in Educational Evaluation, 27(2), pp. 95-106.
- Normand, R. (2010). *Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education.* European Educational Research Journal, 9(3), pp. 407-421.
- OECD (1998). *Education at a glance.* Paris: OECD.
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L. (2004). *Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research.* The qualitative report, 9(4), 770-792
- Onwuegbuzie, A. J., Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications. In Δήμου, Π., Σούρτη, Ξ. (2016). Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), (σσ. 768-779). Αθήνα: Χαροκόπειο.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35–73). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J., Demeuse, M. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education.* University of Twente. Ανακτήθηκε 12/01/2022 από: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6069728/thesis_Schildkamp.pdf
- Solomon, J. ed. (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization.* Athens: Pedagogical Institute Department of Evaluation
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction.* Newbury Park. CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46).* Thousand Oaks, CA: Sage.
- van Amelsvoort, G. H. W. C. H., Bos, K. Tj., Janssens, F. J. G., Klaver, L., Lelyveld, J., Pol, M. (2006). *Proportional supervision and school improvement from an international perspective.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs (Education Inspectorate).
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., De Maeyer. (2009). *Attitudes towards school self-evaluation.* Studies in Educational Evaluation 35, 21–28.

Vanhoof, J., Petegem, P. V., Verhoeven, J. C., Buvens, I. (2009). *Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The View of School Leaders*. Educational Management Administration & Leadership, 37(5), 667–686.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurvdice.org>.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. <http://aee.iep.edu.gr/>

Αξιολόγηση: Συντριπτική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολείων στην Απεργία – Αποχή. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <http://fresh-education.gr/%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%80%CE%AC%CE%BD%CF%89-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%BF-95-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%85%CE%BB%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%B4/>

Αξιολόγηση: “Εκπνέει” σήμερα η προθεσμία για τους Συλλόγους Διδασκόντων με τους 9 στους 10 να βρίσκονται σε αποχή-απεργία. . Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: [https://www.esos.gr/arthra/72103/axiologisi-ekpneei-simera-i-prothesmia-gia-toys-sylogoys-didaskonton-me-toys-9-stoys](https://www.esos.gr/arthra/72103/axiologisi-ekpneei-simera-i-prothesmia-gia-toys-sylogoys-didaskonton-me-toys-9-stoys-10-na-briskontai-se-apochi-apergia)

Καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αποχή από την αξιολόγηση. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <https://www.efsyn.gr/node/283707>

Αντιδρούν στην αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί της Ιεράπετρας. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <https://www.cretalive.gr/kriti/antidroyn-stin-axiologisi-oi-ekpaideytikoi-tis-ierapetras>

Με καθολική συμμετοχή απαντούν οι εκπαιδευτικοί στο νομοσχέδιο της Κεραμέως. Ανακτήθηκε 19/01/2022 από: <https://www.presspublica.gr/me-katholiki-apochi-apantoy-n-oi-ekpaideytikoi-sto-nomoschedio-tis-kerameos-gia-tin-axiologisi/>

Νομοθεσία

Νόμος 1304/82. Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α, 30.09.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,.

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992). Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993. Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α΄/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26/2/1998. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998. Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24, 13.02.2002). 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. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Νόμος 3966/2011. Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος" και λοιπές διατάξεις.

Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012. Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων.

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

Προεδρικό διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/ 05-11-2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εγκύκλιος 157723/Γ1/23-10-2013. Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου 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.

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140B/20-01/2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-9-2021 (ΦΕΚ Β 4189/10-9-2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» με τίτλο:

«Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών»

Η έρευνα είναι εμπιστευτική και τα ερωτηματολόγια ανώνυμα. Σας ζητείται να καταγράψετε την προσωπική σας άποψη για την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και το νέο ΦΕΚ 140B/20-01/2021 που αφορά σε αυτή. Η συνεργασία σας για την διεξαγωγή της έρευνας έχει καθοριστική σημασία και συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή της. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να σας παρακαλέσω να συμβάλετε με την συμπλήρωσή του, η οποία δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και την ειλικρινή συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Κύρου Άρτεμις

kyroarte@outlook.com.gr

Μέρος Ι – Ατομικά Στοιχεία

*Οι παρακάτω πληροφορίες είναι πολύ σημαντικές για τη λεπτομερή ανάλυση των αποτελεσμάτων. Παρακαλώ, επιλέξτε το αντίστοιχο κουτάκι.

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Εργασιακή θέση

Διευθυντής/-ντρια	
Υποδιευθυντής/-ντρια	
Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός	
Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός	
Ωρομίσθιος/-α εκπαιδευτικός	

3. Ειδικότητα

4. Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου)

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	
Διδακτορικό δίπλωμα	
Πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	

5. Έτη υπηρεσίας

0-3	
4-6	
7-18	
18-25	
25+	

6. Το σχολείο που υπηρετούσατε συμμετείχε στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) 2010-2014;

Ναι	
Όχι	
Δεν υπηρετούσα εκείνη την εποχή	

7. Συμμετείχατε στην απεργία – αποχή από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (2020-2021);

Ναι	
Όχι	

Μέρος II – Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

Παρακαλείσθε να αποτυπώσετε την άποψη σας για την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας γενικότερα:

1. Θεωρείται ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Ναι	
Όχι	

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω λόγους αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Για να εντοπίζονται τα αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας και να βελτιώνονται				
Για να διαπιστώνεται το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας				
Για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών				
Για την ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας				
Για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα τη βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας				
Για την απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας				
Για να επιλέγεται η σχολική μονάδα από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της				
Για την διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα				

Για άλλο λόγο: _____

Σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας όπως προτείνεται στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (ΦΕΚ 140Β/20-01/2021) με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» :

3. Θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας;

Πάρα πολύ	
Πολύ	
Λίγο	
Καθόλου	

4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω στόχοι θα επιτευχθούν με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021);

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Εντοπισμός των αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και να βελτίωση				
Διαπίστωση του επιπέδου ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας				
Αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών				
Ενίσχυση της συνεργασίας και της συλλογικότητας				
Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα βελτιστοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας				
Απόδοση λόγου στην πολιτεία και τους γονείς ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας				
Επιλογή της σχολικής μονάδας από τους γονείς με βάση τα επιτεύγματά της				
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα				

5. Η Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένους θεματικούς άξονες και δείκτες. Σε

ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να συμβάλλει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση τους σχολικής μονάδας;

Α. Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Διδασκαλία μάθηση και αξιολόγηση				
Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση				
Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού				
Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις – διακρίσεις μαθητών/μαθητριών				
Φοίτηση – σχολική διαρροή				
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών				
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών				
Σχέσεις σχολείου – οικογένειας				

Β. Διοικητική λειτουργία

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Ηγεσία – Οργάνωση και διοίκηση τους σχολικής μονάδας				
Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών				
Σχολείο και κοινότητα				

Γ. Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε				

επιμορφωτικές δράσεις				
Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης				
Συμμετοχή του προσωπικού σε δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)				

Εάν **συμμετείχατε** στην απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021):

6. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή τους για απεργία – αποχή από τους διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Η χρονική συγκυρία της πανδημίας Covid-19				
Αυξημένος φόρτος εργασίας και γραφειοκρατία				
Δε λαμβάνονται υπόψη εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο της σχολικής μονάδας				
Καχυποψία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης				
Έλλειψη γνώσεων για την αυτοαξιολόγηση/ Φόβος για το «καινούργιο»				
Απουσία ενημέρωσης				

/επιμόρφωσης για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης				
Ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων σε «επαρκή» και «μη επαρκή»				
Δυσπιστία ως τους την αντικειμενικότητα των εκθέσεων από τους Συντονιστές και το ΠΕΚΕΣ				
Άγχος για την επερχόμενη ατομική αξιολόγηση που φημολογείται				
Μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κνηγότοπους χορηγιών				
Ανασφάλεια για την εξουσία που θα επωμισθεί ο Διευθυντής/μάνατζερ				
Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου				
Μη πιλοτική εφαρμογή				
Απόφαση του Υπουργείου – Δεν υπήρξε διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα				
Δεν υπάρχει γενικότερα λόγος για να αυτοαξιολογηθεί η σχολική μονάδα				

Για άλλο λόγο: _____

Εάν **ΔΕΝ συμμετείγατε** στην απεργία – αποχή από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ 140B/20-01/2021):

7. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους συντέλεσαν στην απόφασή σας για συμμετοχή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Συμφωνώ με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ				
Φόβος για πιθανές κυρώσεις (οικονομικές, απόλυση, στέρηση θέσης ευθύνης)				
Εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση				
Τα ενδεχόμενα «μπόνους» για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης				
Πίεση από το Σύλλογο Διδασκόντων ή/και τον Διευθυντή				
Η σχολική μονάδα αυτό-αξιολογούταν ανέκαθεν				

Για άλλο λόγο: _____

Μέρος III – Διαμόρφωση της απόφασης

1. Έχετε μελετήσει εξ ολοκλήρου το ΦΕΚ 140B/20-01/2021 για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας;

Ναι	
Όχι	

2. Ενημερώθηκα για τις διατάξεις του ΦΕΚ 140B/20-01/2021 από:

Διευθυντή/-ντρια	
Σύλλογο Διδασκόντων	
ΔΟΕ/ Συνδικαλιστικούς φορείς	
Ομάδες εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα	
Διαδίκτυο	
Προσωπική μελέτη του ΦΕΚ	

Άλλο : _____

3. Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη ενημέρωσης για την απεργία – αποχή από Συνδικαλιστικά Όργανα στην σχολική σας μονάδα;

Ναι	
Όχι	

4. Αν ναι, κατά πόσο θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας;

Πάρα πολύ	
Πολύ	
Λίγο	
Καθόλου	

5. Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλαν τα παρακάτω στη διαμόρφωση της απόφασής σας για συμμετοχή ή όχι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Απόψεις/Στάση του Συλλόγου Διδασκόντων				
Απόψεις/Στάση του Διευθυντή/-ντριας				
Εξαγγελίες/ Ενημερωτικά της ΔΟΕ και των Συνδικαλιστικών φορέων				
Η μη περικοπή χρημάτων παρά την απεργία – αποχή				
Η στάση της πλειοψηφίας				

Οι φημολογούμενες κυρώσεις				
----------------------------------	--	--	--	--

Άλλο : _____

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο; Παρακαλώ σημειώστε το:

.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία σας

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Πρωτόκολλο Συνέντευξης		
Ερευνητικά ερωτήματα	Άξονες	Ερωτήσεις συνέντευξης
Προφίλ		<ol style="list-style-type: none">1. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;2. Θα μπορούσατε να αναφέρετε το επίπεδο των σπουδών σας;3. Ποια είναι η θέση που κατέχετε στον Συνδικαλιστικό Φορέα;
Ποια η θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;	Θέση των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση γενικά και την αυτοαξιολόγηση όπως προτείνεται στο ΦΕΚ	<ol style="list-style-type: none">1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διχάζονται ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης γενικότερα στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ποσοστό 50,2% συμβάλλει, 49,8% δεν συμβάλλει). Ποια η θέση σας για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα;2. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέδειξαν ως σημαντικότερους λόγους αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό αδύναμων σημείων, την αυτογνωσία/αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και τη συνακόλουθη κινητοποίησή τους. Συμφωνείτε με αυτή τη θέση;3. Αντίθετα, ως λιγότερο σημαντικούς λόγους ανέδειξαν τη λογοδοσία στην Πολιτεία και τους γονείς, την επιλογή σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Ποια η θέση σας επ' αυτού;

		<p>4. Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 68,6%, θεωρούν ότι συμβάλλει λίγο έως καθόλου στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας. Πως το σχολιάζετε αυτό σε συνδυασμό με τη θέση της ΔΟΕ;</p> <p>5. Αναφέρθηκε προηγουμένως η γνώμη των εκπαιδευτικών για τους σημαντικότερους αλλά και λιγότερους σημαντικούς λόγους/στόχους της αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τους στόχους της αυτοαξιολόγησης, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως κανένας από αυτούς τους στόχους δεν μπορεί να επιτευχθεί (σε βαθμό λίγο έως καθόλου). Ποια η θέση σας για τους στόχους που, όντως, μπορούν να επιτευχθούν με την εφαρμογή του συγκεκριμένου ΦΕΚ;</p> <p>6. Αξιολογώντας τους θεματικούς άξονες σύμφωνα με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται και πάλι διχασμένοι ως προς τον βαθμό συμβολής τους στην συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας (συμψηφίζοντας τις απαντήσεις πάρα πολύ/πολύ και λίγο/καθόλου). Ωστόσο,</p>
--	--	---

		<p>μεμονωμένα κυριαρχεί σε κάθε θεματικό άξονα η απάντηση πως πρέπει να συμβάλλει «πολύ» στην τελική αποτίμηση. Ποια η δική σας θέση για τις τρεις λειτουργίες και τους θεματικούς άξονες, όπως προτείνονται στο ΦΕΚ;</p> <p>7. Ποιες μεθοδολογικές αλλαγές θα προτείνατε, έτσι ώστε να είναι περισσότερο αποδεκτό για την ΔΟΕ το ΦΕΚ της αξιολόγησης; (εργαλεία, άξονες)</p>
<p>Ποιες οι αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;</p>	<p>Αντιρρήσεις/ αντιδράσεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων για την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ</p>	<p>1. Το 73,44% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα συμμετείχε στην απεργία-αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Οι κυριότεροι λόγοι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ήταν το γεγονός ότι δεν λαμβάνονται υπόψιν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η καχυποψία για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης, η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, η αντικειμενικότητα των εξωτερικών εκθέσεων, οι χορηγίες, η εξουσία του Διευθυντή/μάντζερ, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, η μη πιλοτική εφαρμογή και η απουσία διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα. Πως το σχολιάζετε αυτό σε συνάρτηση με τη θέση της ΔΟΕ;</p> <p>2. (Ποιοι άλλοι λόγοι οδήγησαν την ΔΟΕ στην</p>

		<p>κήρυξη απεργίας-αποχής από την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΦΕΚ;)</p> <p>3. Στα επιχειρήματα της ΔΟΕ κατά της εφαρμογής του ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται η χρονική συγκυρία του Covid-19 και η σύνδεση με την ατομική αξιολόγηση. Ωστόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι λόγοι αυτοί δεν συνέβαλαν στην απόφασή τους για απεργία-αποχή. Πως σχολιάζετε το γεγονός αυτό;</p> <p>4. Κατά τη γνώμη σας, ποιοι ήταν οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής στην αυτοαξιολογική διαδικασία;</p> <p>5. Μια μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος (η οποία αποτέλεσε και την πλειοψηφία), αναφέρει ως λόγο συμμετοχής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης την εκπλήρωση του υπαλληλικού καθήκοντος. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε «την ουσιαστική υποχρεωτικότητα που επέβαλε ο Νόμος (Η Πολιτεία) ». Συμφωνείτε με την παραπάνω δήλωση; (Αντιτίθεται, ουσιαστικά, η ΔΟΕ απέναντι στον Νόμο;)</p>
--	--	--

<p>Ποιες οι απόψεις των Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης;</p>	<p>Απόψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων περί διαμόρφωσης της απόφασης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή αποχή από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σε ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει εξ ολοκλήρου το ΦΕΚ για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, το 28,5% απάντησε αρνητικά. Μάλιστα, το 38,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος ενημερώθηκε για τις διατάξεις του ΦΕΚ από την ΔΟΕ και τους Συνδικαλιστικούς φορείς. Θεωρείτε ότι οι εξαγγελίες της ΔΟΕ άσκησαν επιρροή στους εκπαιδευτικούς; 2. Πώς διαμορφώνεται η θέση της ΔΟΕ; Ή αλλιώς ποια είναι τα κυρίαρχα στοιχεία; (Επιστημονική τεκμηρίωση; Πολιτική διαπραγμάτευση (κορπορατισμός); Αντίδραση και αντίσταση στην (όχι απαραίτητα εκπαιδευτική) πολιτική της κυβέρνησης;) 3. (Θεωρείτε ότι τα ενημερωτικά της ΔΟΕ πληροφορούσαν τους εκπαιδευτικούς για ορισμένα υποκρύπτοντα μηνύματα που μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να εντοπίσουν; Πχ κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων). 4. Σε πολλά σχολεία πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις Συνδικαλιστικών Οργάνων προς ενημέρωση για την απεργία – αποχή και για τις θέσεις της ΔΟΕ επ’ αυτού. Κατά τη γνώμη σας επηρεάστηκαν εκπαιδευτικοί ή άλλαξαν γνώμη; (Το 75% δήλωσε η επίσκεψη αυτή συνέβαλε λίγο έως καθόλου στην
--	--	--

		<p>διαμόρφωση της απόφασής τους)</p> <p>5. Σύμφωνα με τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν την απόφαση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή ή απεργία – αποχή από τις αξιολογικές διαδικασίες;</p> <p>6. Πως σχολιάζετε το γεγονός ότι ο κυριότερος παράγοντας που διαμόρφωσε την απόφαση των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν η στάση της πλειοψηφίας; (Αντίθετα, ο παράγοντας που δεν τους επηρέασε καθόλου ήταν οι φημολογούμενες κυρώσεις, μια από τις βασικότερες φημολογούμενες απειλές)</p>
<p>Πως αποτιμούν την ΑΕΕ (2010-2014) συγκριτικά με την Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ);</p>	<p>Συγκριτική αποτίμηση της ΑΕΕ (2010-2014) και Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΦΕΚ)</p>	<p>1. Σχετικά με την ΑΕΕ (2010-2014), ποια ήταν θέση της ΔΟΕ; (Ποιες οι αντιδράσεις/αντιρρήσεις της; Συγκλίνουν οι αντιδράσεις αυτές με τις τωρινές;)</p> <p>2. Η ΑΕΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά πριν την υποχρεωτική εφαρμογή της. Διαπιστώθηκαν, έτσι, μειονεκτήματα προς βελτίωση. Θεωρείτε πως θα έπρεπε να έχει συμβεί το ίδιο στο τωρινό ΦΕΚ αυτοαξιολόγησης;</p> <p>3. Εξετάζοντας τους τομείς και τους δείκτες σύμφωνα με τους οποίους πραγματοποιήθηκε η ΑΕΕ εντοπίζονται αρκετές ομοιότητες με τους αναδιαμορφωμένους θεματικούς άξονες του τωρινού ΦΕΚ. Κατά πόσο</p>

		<p>εντοπίζετε σημαντικές βελτιώσεις; (Συμφωνούσατε με τους τότε τομείς/δείκτες;)</p> <p>4. Τα βασικότερα μειονεκτήματα που εντοπίστηκαν με την εφαρμογή της ΑΕΕ ήταν ο γραφειοκρατικός όγκος, η επιφανειακή συμπλήρωση εντύπων και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Κατά τη γνώμη σας, τα μειονεκτήματα αυτά θα συνεχίσουν να υπάρχουν και στην τωρινή αυτό-αξιολογική διαδικασία ή έχουν καμφθεί;</p> <p>5. Επτά χρόνια μετά την ΑΕΕ, οδηγήθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα σε καλύτερο αξιολογικό σύστημα; (Αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της ΑΕΕ στην προσπάθεια θέσπισης του νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης;)</p>
--	--	--