

Διερεύνηση απόψεων του ρόλου των Διευθυντών/ντριών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια ποιοτική προσέγγιση

Βασιλική Χατζηευθυμίου

Φιλόλογος-*M.Sc. Resilience in Educational Contexts*,
Φιλοσοφική Σχολή-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
vchatzieftimiou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και διασφάλισης ποιότητας, οι οποίες τα τελευταία χρόνια δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, της λογοδοσίας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των Διευθυντών και Διευθυντριών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, η έρευνα εξετάζει τον ρόλο, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας. Η μελέτη εστιάζει στην περίοδο επανεισαγωγής των διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία συνέπεσε με σημαντικές θεσμικές μεταβολές και αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Για την επίτευξη των στόχων της, υιοθετήθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη σε βάθος κατανόηση των εμπειριών, των στάσεων και των πρακτικών που ανέπτυξαν οι Διευθυντές/ντριες κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με δέκα Διευθυντές και Διευθύντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Κεντρικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι Διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται, οργανώνουν και διαχειρίζονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, να αναδειχθούν οι διοικητικές και ηγετικές πρακτικές που αξιοποίησαν κατά την υλοποίησή της, καθώς και να αποτιμηθεί η επίδραση της διαδικασίας στη λειτουργία των σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση, Σχολική Μονάδα, Διευθυντές/ντριες, Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η συστημική θεωρία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση και θεωρείται μία από τις σημαντικότερες θεωρίες στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η οργανωσιακή συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ρόλου που καλείται κάποιος να διαδραματίσει στο σύστημα και της προσωπικότητας του ατόμου (Parsons, 1951). Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στην εκπαιδευτική διοίκηση και ενδεικτικά στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε τις έρευνες των Getzels & Guba (1957, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Για το συγκεκριμένο μοντέλο κοινωνικών συστημάτων, δύο είναι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν ένα κοινωνικό σύστημα: το θεσμικό/οργανωτικό/δομικό και το ατομικό στοιχείο. Αξιοποιώντας μάλιστα οι ερευνητές τη μαθηματική ορολογία, αναφέρουν ότι ισχύει η παρακάτω εξίσωση: Συμπεριφορά = (Ρόλος) x (Προσωπικότητα) (Πασιαρδής, 2004). Μόνο όταν αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών ενός συστήματος τότε μπορούν να κατανοηθούν και οι επιπτώσεις (Πασιαρδής, 2004). Η σχολική μονάδα βέβαια διαφέρει από τους άλλους οργανισμούς, εξαιτίας του παιδαγωγικού χαρακτήρα που έχει



(Κωνσταντίνου, 1994). Υιοθετώντας την παραπάνω θεώρηση, το σχολείο αποτελεί ένα αντίστοιχο κοινωνικό σύστημα με: α) εισδοχές/εισροές, όπως είναι οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, τα δημογραφικά δεδομένα της περιοχής κ.ά., β) χαρακτηριστικά διαδικαστικά συστήματα, όπως είναι οι διδακτικές μέθοδοι, οι πόροι κ.ά., και γ) οι εκροές, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά αποτελέσματα όπως είναι οι στάσεις και γνώσεις των μαθητών/τριών, οι στάσεις του προσωπικού, οι αποφάσεις και οι λύσεις προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004). Στη διοικητική ιεραρχία μίας σχολικής μονάδας ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια βρίσκεται στην κορυφή, έχοντας την ευρύτερη εξουσία και ευθύνη σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, συγκεντρώνοντας πολλούς ρόλους και έχοντας ποικίλες αρμοδιότητες στο ελληνικό σχολείο (Σαϊτής, 2002: 42). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2002: 93), ο όρος «ρόλος» για κάποιους ερευνητές σχετίζεται με το σύνολο των δραστηριοτήτων που ασκεί κάποιος σε μία θέση, ενώ κατά άλλους ερευνητές σχετίζεται με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο μέσα σε μια ομάδα είτε αυτό αφορά το σύνολο των αναμενόμενων συμπεριφορών είτε των προσδοκιών που απορρέουν από μία θέση. Σε αντίθεση με τους Διευθυντές ή τις Διευθύντριες άλλων διοικητικών μονάδων υπερτερεί ο ανθρώπινος παράγοντας έναντι των «συντελεστών παραγωγής» και του «προϊόντος». Ασκεί αμιγώς διοικητικά καθήκοντα, αλλά ταυτόχρονα διευθύνει την εκπαιδευτική μονάδα (διάκριση των όρων διοίκηση/διεύθυνση, “administrivia”). Ο όρος ενώνει τις έννοιες “administration” και “trivial” για να αποδώσει τις διεκπεραιωτικές εργασίες της μονάδας.

Η εργασία διερευνά τον ρόλο Διευθυντών και Διευθυντριών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με ιδιαίτερη έμφαση την τελευταία περίοδο εφαρμογής της το σχολικό έτος 2021-2022. Συγκεκριμένα αφορά την υλοποίηση ποιοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων σε Διευθυντές και Διευθύντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία και Αν. Μακεδονία και Θράκη.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και διασφάλισης ποιότητας, οι οποίες τα τελευταία χρόνια προωθούν μηχανισμούς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της λογοδοσίας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική αναφερόμαστε στο σύνολο του μηχανισμού για την επίτευξη της πραγματοποίησης στόχων της εκπαίδευσης και του σχολείου και περιλαμβάνει αρχές, κανόνες και διαδικασίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των διευθυντών/ντριών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, η μελέτη διερευνά τον ρόλο, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των Διευθυντών και Διευθυντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η έρευνα εστιάζει ιδιαίτερα στην περίοδο επανεισαγωγής των διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ένα περιβάλλον έντονων θεσμικών αλλαγών και αυξημένων διοικητικών απαιτήσεων για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Η μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς επιδιώκει τη σε βάθος κατανόηση των εμπειριών, των στάσεων και των πρακτικών που ανέπτυξαν οι Διευθυντές/ντριες κατά την υλοποίηση της αξιολόγησης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα Διευθυντές και



Διευθύντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

2.1. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο έχουν αναδείξει τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως βασικές προτεραιότητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσης των σχολικών οργανισμών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας, λογοδοσίας και συλλογικής ευθύνης (Gold, 1999). Η έννοια της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση συνδέεται με τις διαδικασίες μέσω των οποίων πολλαπλοί θεσμικοί φορείς και επίπεδα διοίκησης επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, αξιοποιώντας πολιτικές, εργαλεία και μηχανισμούς ελέγχου, παρακολούθησης και αξιολόγησης (Dean, 2006, όπ. αναφ. στο Σαρακινιώτη-Τσατσαρώνη, 2011).

Η ανάπτυξη πολιτικών διασφάλισης ποιότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ενισχύθηκε ιδιαίτερα μετά τη Διαδικασία της Μπολόνιας, ενώ τα τελευταία χρόνια επεκτάθηκε και στη σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (Bologna Declaration, 1999). Η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει ένα πλέγμα διαδικασιών, όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η εξωτερική αξιολόγηση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και η αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η ύπαρξη αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση της εκπαιδευτικής αριστείας, της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής, ενώ παράλληλα ενισχύει τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη προς τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ήδη από το 1998, ομάδα εμπειρογνομόνων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ανέπτυξε ένα σύνολο δεικτών ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση, οι οποίοι αφορούσαν την επίδοση των μαθητών, τη σχολική επιτυχία, την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους διαθέσιμους πόρους και δομές, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συστηματικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ομάδα κατέληξε σε 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση, η επιλογή των οποίων έγινε με βάση τρία κριτήρια: την πολιτική σχέση με την περιοχή, τη συγκρισιμότητα και την αξιοπιστία των στοιχείων. Οι δείκτες ποιότητας κάλυπταν 4 ευρείες περιοχές: α) επίδοση, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση και έλεγχο της σχολικής εκπαίδευσης και, δ) πόρους και δομές (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015).

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση συνδέονται παράλληλα με την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των Διευθυντών και Διευθυντριών αναβαθμίζεται σημαντικά, καθώς καλούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο ως διοικητικοί προϊστάμενοι αλλά και ως ηγέτες εκπαιδευτικής αλλαγής. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των στελεχών της εκπαίδευσης να κινητοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, να διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα και να αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές εντός της σχολικής κοινότητας (Pashiaridis, 2001; Σαΐτης, 2002; Πασιαρδής, 2004). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται και με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Parsons (1951), σύμφωνα με την οποία η λειτουργία ενός



οργανισμού αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης θεσμικών και ατομικών παραγόντων και το σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα, επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών του, τις δομές διοίκησης και τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2020 μετά και τις επιπτώσεις της πανδημίας συμφώνησε σε μία σειρά προτάσεων και αλλαγών ώστε να προωθηθεί ο μετασχηματισμός και η μεταρρύθμιση των οικονομιών των ευρωπαϊκών κρατών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική η επένδυση στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την ανακοίνωσή της «η Επιτροπή θα στηρίξει τα κράτη μέλη στον προσδιορισμό αποτελεσματικών μεταρρυθμίσεων πολιτικής που να στηρίζουν τη βελτίωση των επιδόσεων όσον αφορά βασικές δεξιότητες. Αυτό θα αφορά ιδίως τα Προγράμματα Σπουδών και την αξιολόγηση, καθώς και την ικανότητα των ιδρυμάτων και του προσωπικού να καινοτομούν και να αναπτύσσουν τις δικές τους μαθησιακές προσεγγίσεις και περιβάλλοντα». Η Επιτροπή θα προτείνει επίσης ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ θα ακολουθήσει πλήρης Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης το 2025.

Η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά μια διαδικασία συλλογής στοιχείων για την επίδοση της εργασίας ενός ατόμου, η οποία καταλήγει σε μια «ανάλυση των συνολικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων, επιτρέποντας μια απόφαση που πρέπει να γίνει σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Gold, 1999). Η αξιολόγηση της απόδοσης, ειδικά για τον δημόσιο τομέα, έχει συνδεθεί με ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο μέσα από το οποίο καθορίζονται τα κριτήρια για τις κρίσεις και κυρίως τις προαγωγές των υπαλλήλων. Τα κριτήρια και η διαδικασία αξιολόγησης στον Δημόσιο Τομέα καθορίζονται σε σχετικές διατάξεις. Ειδικά στην παρούσα φάση η αξιολόγηση στον δημόσιο τομέα είναι το ζητούμενο τόσο σε επίπεδο υπηρεσίας, όσο και σε επίπεδο ατόμου (Κομσελή, 2016).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο έντονου επιστημονικού και πολιτικού διαλόγου. Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως αυτόβουλη και συστηματική προσπάθεια αναστοχασμού μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την ανάπτυξη και ποιοτική αναβάθμιση του παραγόμενου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2005). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα αρκετά συγκεντρωτικό σύστημα με τις περισσότερες και σημαντικότερες αρμοδιότητες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης της εκπαίδευσης να είναι συγκεντρωμένες σε κεντρικό επίπεδο, υπό την ευθύνη του Υπουργού Παιδείας Θρησκευμάτων & Αθλητισμού. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια ώστε να δοθεί η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και δράσεων και να ενισχυθεί η αυτονομία του και μέσα και από τον θεσμό της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το 2011 έγινε στην Ελλάδα μία απόπειρα εφαρμογής του Μοντέλου Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)-Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (Παρατηρητήριο και το Δίκτυο της ΑΕΕ). Μία δεκαετία περίπου μετά επιχειρήθηκε εκ νέου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αρχικά και στη συνέχεια και των εκπαιδευτικών. Ο Νόμος υπ' αριθμ. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» έκανε ιδιαίτερη αναφορά στο άρθρο 47 για τον «Προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων». Στις 3 Αυγούστου του 2021 δημοσιεύθηκε ο ν. 4823 'Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις'. Το Κεφ. Γ'-τιτλοφορούνταν «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού» (άρθρα 66-80) όπου ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας



παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς διπλά: ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους.

Ακολούθησε τον Σεπτέμβριο του 2021 η υπ. αριθμ. απόφαση 108906/ΓΔ4 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η απόφαση αυτή ουσιαστικά εφαρμόζει το μοντέλο της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που προκρίνει και η ΕΕ. Οι Διευθυντές/ντριες θα πρέπει να εφαρμόσουν απαρέγκλιτα τον νόμο ακόμη και αν ο Σύλλογος έχει ενστάσεις με ότι αυτό συνεπάγεται για το σχολικό κλίμα της μονάδας. Σε περίπτωση μάλιστα που κάποια σχολεία δεν υποβάλλουν την αξιολόγηση, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων έχουν κυρώσεις. Για τις ανάγκες της υλοποίησης της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Ένα μεθοδολογικό σχήμα αποτύπωσης και ανάλυσης (δείκτες-κριτήρια, αλγόριθμοι ανάλυσης) που, επιτρέπει την καταγραφή της πληροφορίας με πειστικό και κατατοπιστικό τρόπο, τη χρήση μεθόδων συμπερίληψης πληροφορίας από ποιοτικά-ποσοτικά δεδομένα, τη διερεύνηση ύπαρξης τάσεων-συσχετίσεων μεταξύ δεικτών, κριτηρίων, τον προσδιορισμό των κατανομών που υποκρύπτουν τα δεδομένα (Άρθρο 9).

Παρά τη σημασία των μεταρρυθμίσεων αυτών, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στις θεσμικές διαστάσεις της αξιολόγησης, στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης. Αντίθετα, περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει διερευνήσει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες βίωσαν και διαχειρίστηκαν την εφαρμογή της αξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, παρότι αποτελούν τους βασικούς φορείς υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, η πρώτη εφαρμογή του νέου πλαισίου συνέπεσε με την περίοδο της πανδημίας COVID-19, κατά την οποία τα σχολικά στελέχη επιφορτίστηκαν με πρόσθετες διοικητικές και οργανωτικές ευθύνες, γεγονός που επηρέασε σημαντικά τις συνθήκες υλοποίησης της αξιολόγησης. Υπό το πρίσμα των παραπάνω, καθίσταται εμφανής η ανάγκη διερεύνησης του ρόλου, των αντιλήψεων και των πρακτικών των Διευθυντών και Διευθυντριών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, αναδεικνύοντας τις εμπειρίες των στελεχών της εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του νέου συστήματος αξιολόγησης και προσφέροντας χρήσιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση των πολιτικών εκπαιδευτικής διοίκησης, ηγεσίας και διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό σχολείο.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας (ερευνητικά ερωτήματα-σκοπός και υποθέσεις της έρευνας, δείγμα, τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων)

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι: α) Πώς περιγράφονται από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες οι πραγματώσεις της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα σχολεία τους; β) Πώς προσδιορίζουν τον ρόλο τους στη διαδικασία και ποιες πρακτικές/στρατηγικές διοίκησης δηλώνουν ότι ανέπτυξαν κατά την υλοποίησή της στη σχολική τους μονάδα προκειμένου να τον επιτελέσουν; γ) Πώς αποτιμούν τη διαδικασία εφαρμογής και το πιθανό αποτύπωμα της διαδικασίας για τα σχολεία σε διοικητικό επίπεδο;



Η έρευνα διενεργήθηκε σε δέκα Διευθυντές και Διευθύντριες (3 άντρες και 7 γυναίκες) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά και στη διοίκηση. Για τις ανάγκες της έρευνας αναπτύχθηκε σύντομος οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης με ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να γίνει εις βάθος διερεύνηση του θέματος (Cohen & Manion, 1997). Για την εγκυρότητα του περιεχομένου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο Οδηγός της συνέντευξης, ο οποίος δημιουργήθηκε ύστερα από προσεκτική ανάγνωση του θεωρητικού πλαισίου (θεωρίας και σχετικών ερευνών) και στο κύριο μέρος του περιέχει έξι ερωτήσεις με βάση θεματικούς άξονες που συνάδουν με τον σκοπό της έρευνας. Κάθε βασικό ερώτημα αποτελείται από 2-3 υποερωτήματα. Βέβαια στην πορεία της συνέντευξης, όπως μπορεί να διαπιστώσει κάποιος κατά την ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων και από τα ηχογραφημένα αρχεία και ανάλογα με τις απαντήσεις, προέκυπταν και επιπλέον απαντήσεις/ερωτήσεις στην προσπάθεια εμβάθυνσης του θέματος, όπως προβλέπουν οι κανόνες της ποιοτικής έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάιο-Ιούνιο 2022, δια ζώσης και εξ αποστάσεως μέσω πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων (zoom) με ταυτόχρονη ηχογράφηση. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 28 λεπτά με μία απόκλιση +/-5 λεπτών και στηρίχτηκε κυρίως στο ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε γι' αυτόν το σκοπό. Πριν τη συνέντευξη δόθηκαν οι απαραίτητες προκαταρκτικές εξηγήσεις που αφορούσαν τους στόχους της συνέντευξης, την προσφορά πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας κ.ά. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και απολύτως ανώνυμη και οι απαντήσεις τους θα ήταν εμπιστευτικές και σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR). Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε κωδικοποίηση των συνεντευξιαζόμενων ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία τους. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συστήματος CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing), με στόχο την όσο το δυνατόν πιο πιστή μεταγραφή των δεδομένων. Στην συνέχεια μελετήθηκε προσεκτικά το κείμενο με το υλικό που αντλήθηκε και ακολούθησε η θεματική ανάλυση των δεδομένων.

3.1. Παρουσίαση-Ανάλυση-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια να κωδικοποιηθούν κάποια συμπεράσματα ανάλογα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων και να δοθεί μία κατά το δυνατόν συνολική εικόνα με τις όποιες συμφωνίες και διαφωνίες αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια σε σχέση και με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που τέθηκαν στην αρχή.

Όσον αφορά το 1ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον τρόπο που περιγράφονται οι πραγματώσεις της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συνολικά από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν, αποτυπώνεται μία αισιοδοξία και ταυτόχρονα μία επιφυλακτικότητα από μέρους των Διευθυντών/ντριών καθώς η σύνδεση της αξιολόγησης με το εκπαιδευτικό έργο είναι ιδιαίτερα σημαντική με στόχευση την ανάπτυξη ενός αυτόνομου σχολείου, τη βελτίωση της ποιότητας και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες Διευθυντές/ντριες κλήθηκαν να περιγράψουν το πλαίσιο και τη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας όπως ακριβώς εφαρμόστηκε στο σχολείο τους. Επίσης, έπρεπε να αναφερθούν στον δικό τους ρόλο και εάν αξιοποίησαν κάποια μέσα και στρατηγικές/πρακτικές για την υλοποίηση της διαδικασίας. Να επισημανθεί ότι τέσσερα από τα συμμετέχοντα σχολεία είχαν αρνηθεί να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης την προηγούμενη χρονιά με βάση και τις κατευθυντήριες γραμμές των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ). Μετά την τελεσίδικη όμως απόφαση που



κήρυξε παράνομη την απεργία η πλειονότητα τουλάχιστον των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο συμμετείχε.

Δ3: «Υπήρχε μία πολύ μεγάλη άρνηση από μέρους των εκπαιδευτικών. Δε θέλουν να δεχτούν την αξιολόγηση και επειδή είχε προκηρυχθεί μία απεργία, αποχή από την ΟΛΜΕ, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακολούθησε την απεργία, αποχή από όλες τις διαδικασίες που είχε σχέση με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Δ3: «Η γνώμη μου είναι ότι υπολειτουργεί όλη αυτή η διαδικασία γιατί ο Σύλλογος ήταν πάρα πολύ κουρασμένος και την προηγούμενη χρονιά με τις καραντίνες και φέτος γιατί το σχολείο έχει αλλάξει εντελώς μορφή και ασχολούμαστε συνεχώς με τα κρούσματα και την ιχνηλάτηση και τις μάσκες και τις αποστάσεις. Είναι μια πάρα πολύ δύσκολη σχολική χρονιά, επειδή διδάσκουμε με μάσκες. Κάποια πράγματα δηλαδή θα έπρεπε να τα σκεφτεί το υπουργείο παιδείας και ίσως να προσπαθούσε να αναβάλει, θα ήταν καλό να αναβάλει την αξιολόγηση για κάποια άλλη χρονιά. Ήταν πολύ δύσκολη η φετινή χρονιά. Παρόλα αυτά υπήρχε μία επιμονή και υπομονή».

Σε σχέση με το 2ο ερευνητικό ερώτημα για το πώς προσδιορίζουν οι Διευθυντές/ντριες τον ρόλο τους στη διαδικασία και ποιες πρακτικές/στρατηγικές διοίκησης ανέπτυξαν προκειμένου να τον επιτελέσουν συνολικά καταγράφηκε ότι ο ρόλος τους ήταν ιδιαίτερα σημαντικός καθώς έπρεπε να συντονίζουν και ταυτόχρονα να ενθαρρύνουν τις δράσεις και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Από τους/τις Διευθυντές/ντριες καταβλήθηκε προσπάθεια σε όλη τη διάρκεια να καθοδηγήσουν και ταυτόχρονα να διατηρήσουν ένα καλό σχολικό κλίμα λειτουργώντας ως ηγέτες/τριες και εμπυχωτές/τριες της όλης διαδικασίας. Βέβαια οι Διευθυντές/ντριες συμφώνησαν ότι ο ρόλος τους μετατράπηκε σταδιακά σε εκτελεστικό και γραφειοκρατικό ρόλο (οργάνωση και χωρισμός ομάδων, συμπλήρωση εντύπων, οργάνωση συναντήσεων, έλεγχο ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων). Όπως διαφάνηκε ήταν υποχρεωμένοι/ες να ακολουθήσουν μία γραφειοκρατική διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα και προθεσμίες χωρίς παρέκλιση καθώς υπήρχαν κυρώσεις σε περίπτωση που δεν ολοκληρωνόταν η διαδικασία. Κάποιοι/ες από τους/τις Διευθυντές/ντριες με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αξιοποίησαν όπως ανέφεραν την πρότερη εμπειρία τους από την αξιολόγηση που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί το 2011 και στην οποία συμμετείχαν σε σχέση με την ανάπτυξη των Σχεδίων δράσεων και τον χωρισμό των ομάδων. Τέλος, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εφάρμοσαν μία ποικιλία πρακτικών και εργαλείων ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Υιοθέτησαν επίσης δημοκρατικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ομάδες εργασίας και επέλεξαν με ποιους άξονες και δείκτες ήθελαν να ασχοληθούν. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις όπου λόγω μεγάλης αντίδρασης η Διεύθυνση ανέλαβε όλο το βάρος του σχεδιασμού των δράσεων και την καταγραφή των τελικών Εκθέσεων καθώς διοικητικά υπεύθυνοι/ες για την ολοκλήρωση της διαδικασίας ήταν οι Διευθυντές/ντριες. Οι Διευθυντές/ντριες σύμφωνα με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν συμφώνησαν ότι είχαν συντονιστικό, υποβοηθητικό και εκτελεστικό ρόλο (οργάνωση και τον χωρισμό των ομάδων), καθώς το βασικό έργο το κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Την ίδια στιγμή όμως οι Διευθυντές/ντριες ήταν εκ του νόμου δεσμευμένοι ότι θα ολοκληρώσουν τη διαδικασία και δεν υπήρχαν περιθώρια για διαφοροποιήσεις. Ενδεικτικά παραθέτονται τα εξής:

Δ6: «Ο καθένας έχει τα δικά του πιστεύω αλλά εγώ είμαι υποχρεωμένος κάθε φορά να τούς τονίζω ότι αυτό πρέπει να γίνει κι αυτό είμαι υποχρεωμένος να τούς λέω εγώ κάθε φορά. Ό,τι πρέπει να γίνει και από κει και πέρα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Όποιος δεν κάνει τη διαδικασία».



Δ8: «Το βασικότερο είναι νομίζω να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα. Όπως σάς είπα πριν τούς ενθάρρυνα. Τούς έδωσα παραδείγματα, τούς παρέπεμψα στο τι να διαβάσουν, τούς οργάνωσα επιμόρφωση. Και νομίζω ότι βοήθησε πολύ σε αυτό ότι εφάρμοσα συμμετοχική διοίκηση, όχι ατομοκεντρική, ότι όλοι μαζί ενεργοποιήθηκαν συλλογικά, δούλεψα και εγώ ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, και εγώ ανέλαβα έναν άξονα, έναν δείκτη και ασχολήθηκα με αυτόν και ανέλαβα μία δράση. Έτσι με είδαν κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων αλλά θεωρώ ότι ήταν πολύ σημαντικό που τούς ενθάρρυνα, προσπάθησα να τούς διευκολύνω... Και επειδή είναι αρχή της αξιολόγησης προσπάθησα να τα κάνω πιο εύκολα νομίζω στο σχολείο. Γιατί νομίζω ότι μας λείπει μία κουλτούρα αξιολόγησης».

Η σημασία του σχολικού κλίματος όπως αποτυπώνεται και από τις απαντήσεις είναι μεγάλη, καθώς επιδρά σημαντικά μεταξύ της ηγεσίας και της ποιότητας της διδασκαλίας και η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων. Επιπλέον, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για τον χειρισμό μιας σύγκρουσης εξαρτάται από τις συνθήκες που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση. Γενικά όμως με βάση τη βιβλιογραφία διακρίνονται πέντε βασικές στρατηγικές που μπορεί να επιλέξει κάποιος για να αντιδράσει σε μια συγκρουσιακή κατάσταση: Αποφυγή, Αποδοχή, Ανταγωνισμός, Συνεργασία, Συμβιβασμός (Κομσελή, 2016β). Οι Διευθυντές/ντριες του δείγματος επιστράτευαν διάφορα μέσα και στρατηγικές ώστε να μειώσουν την ένταση στη σχολική κοινότητα και ταυτόχρονα να φέρουν εις πέρας την υποχρέωση της αξιολόγησης.

Τέλος όσον αφορά το 3ο ερευνητικό ερώτημα, για το πώς αποτιμούν τη διαδικασία εφαρμογής και το πιθανό αποτύπωμα της διαδικασίας για τα σχολεία σε διοικητικό επίπεδο συνολικά, υπήρξε σε αρκετές περιπτώσεις σθεναρή άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Ιδιαίτερα σε μεγάλα σχολεία με πολυπληθή σύλλογο η αντίδραση ήταν μεγαλύτερη. Στην πλειοψηφία τους, οι Διευθυντές/ντριες συμφώνησαν ότι ένας λόγος της άρνησης των εκπαιδευτικών ήταν η ελλιπής ενημέρωση καθώς δημιουργούνταν μία αίσθηση σύνδεσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης (θετικό ή αρνητικό) του σχολείου με μία ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση του και συνεπώς ενδεχόμενη μείωση της χρηματοδότησης που αυτό λαμβάνει.

Δ3: «...Οπότε είχα υποχρέωση και καθήκον να κάνω μόνη μου την έκθεση αυτή. Αναγκάστηκα να τη γράψω εγώ και να την ανεβάσω στην πλατφόρμα του ΙΕΠ. Ήταν ένα μπλοκάρισμα δηλαδή γιατί δεν ήθελαν. Δεν ήθελαν γιατί δεν πίστευαν ότι γινόταν με καλές προθέσεις. Η προσωπική μου γνώμη είναι ότι δε γινόταν με καλές προθέσεις ύστερα από πολλά πράγματα που έχουμε δει και που μου λέει η εμπειρία. Στη θεωρία μπορεί να ακουγόταν πολύ καλά αλλά στην ουσία οι προθέσεις ίσως να ήταν κι άλλες. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στο Σύλλογο Διδασκόντων του δικού μου σχολείου η πρόθεση ήταν η κατηγοριοποίηση των σχολείων ίσως και αργότερα απολύσεις των καθηγητών. Αρνούνταν πεισματικά να συμμετέχουν οπότε κάθε φορά που συγκαλούσα Σύλλογο δεν μπορούσε να συγκληθεί λόγω της απουσίας των περισσότερων καθηγητών».

Δ5: «Βέβαια, εγώ σε προηγούμενο Σύλλογο Διδασκόντων έβαλα από μόνος μου τις ομάδες. Έκανα από μόνος μου τις ομάδες έτσι όπως επιβαλλόταν από το νομικό πλαίσιο. Έπρεπε δηλαδή να δημιουργηθούν οι ομάδες που θα καταγράφανε τους δείκτες αξιολόγησης. Από τη στιγμή που δε θέλαν οι συνάδελφοι βάση συνδικαλιστικών αδειών αναγκάστηκα να τις κάνω μόνος μου. Τις ομάδες τις είχα κάνει εγώ ήδη. Έπρεπε ήδη να καταγράφουν οι ομάδες. Εγώ τις είχα διαμορφώσει ήδη τις ομάδες και από εκεί και πέρα απλά τους το ανέφερα και τους λέω ότι: «Από τη στιγμή που θα συμμετέχετε οι ομάδες είναι αυτές».



Ένας άλλος πιθανός λόγος της απροθυμίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών που αποτυπώθηκε ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ελάχιστα περιθώρια και δυνατότητες να αυτενεργήσουν και έπρεπε να ακολουθήσουν τις προδιαγραφές και τους δείκτες που ορίζονταν από τη νομοθεσία είτε να κάνουν Σχέδια Δράσης σε συγκεκριμένα πεδία.

Δ1: «Έπρεπε πάντα να τους υπενθυμίζω τι πρέπει να κάνουν. Από μόνοι τους δεν είχαν κάποια πρωτοβουλία. Αυτό θα ήταν λίγο κουραστικό θα έλεγα, μία δυσκολία. Και νομίζω ότι καταντάει μετά να γίνεται περισσότερο διεκπεραιωτικό και όχι ουσιαστικό όταν υπάρχει έτσι αυτή η απροθυμία από τους/τις εκπαιδευτικούς... Κι αισθανόμουν έτσι ότι πραγματικά ήταν πολύ αγγαρεία για να τελειώνουν. Δεν ήταν μία αίσθηση που έβγαινε μέσα από την χαλαρή διάθεση να επικοινωνήσουν ή να συνεργαστούν ή να διορθώσουν».

Αποτιμώντας την όλη διαδικασία θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα από τα βασικότερα θέματα που αντιμετωπίζουν ιδίως τα διευθυντικά στελέχη ενός οργανισμού, είναι η δημιουργία ή ο εντοπισμός των κατάλληλων παρακινητικών μηχανισμών για τους υφισταμένους τους με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας ή/και της αποτελεσματικότητάς τους, την ανάπτυξη ομαδικότητας και του αισθήματος ανάληψης πρωτοβουλιών και γενικότερα την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενεργοποίηση και προσήλωσή τους προς τον σκοπό και την αποστολή του Οργανισμού (Κορσελή, 2016α). Διαπιστώθηκε ότι σημαντικός αριθμός παραγόντων είναι ικανοί να λειτουργήσουν θετικά ή ανασταλτικά στη διαμόρφωση κατάλληλου πλαισίου για την εφαρμογή της αξιολόγησης όπως ο έντονος συνδιακαλισμός, η απροθυμία των εκπαιδευτικών κ.ά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όπως διαφάνηκε η έναρξη της διαδικασίας της αξιολόγησης επέφερε αρκετή αναστάτωση στα σχολεία και επιφόρτισε τους/τις εκπαιδευτικούς με επιπλέον αρμοδιότητες. Σε συνδυασμό με τη συγκυρία της πανδημίας το εγχείρημα της αξιολόγησης σε κάποιες περιπτώσεις αποτιμήθηκε ως ιδιαίτερα κοπιώδες και αιτία πρόκλησης ψυχολογικής πίεσης στη σχολική μονάδα και φυσικά στους/στις Διευθυντές/ντριες, οι οποίοι θα έπρεπε να επιστρατεύσουν διάφορα μέσα και πρακτικές για να ενεργοποιήσουν τη διαδικασία αλλά και να μη διαταράξουν το καλό κλίμα στον Σύλλογο Διδασκόντων.

Δ2: «α) Η έλλειψη ενημέρωσης στην αρχή της αξιολόγησης σε σχέση με την επιλογή των αξόνων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αυτενεργούν καθώς δεν υπήρχε η ανάλογη καθοδήγηση από το Υπουργείο. β) Η συγκυρία του κορωνοϊού που δεν μπορούσαμε να συνεδριάσουμε οποιαδήποτε στιγμή χρειαστεί για να λύσουμε ή να παρέμβουμε σε κάποια θέματα για να είναι καλύτερη και αποδοτικότερη η δουλειά μας. γ) Προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής που δύσκολα καλυπτόταν».

Το πλαίσιο υλοποίησης κρίθηκε σαφές, καθώς ήταν ιδιαίτερα αναλυτικό και καθοδηγητικό για το τι έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί και πότε. Βέβαια υπήρχαν αρκετές διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας του διαφορετικού προφίλ του σχολείου (τύπος, βαθμίδα, μαθητικό δυναμικό) αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού. Οι πιέσεις που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της αξιολόγησης σε συνδυασμό με τις εξαιρετικά στρεσογόνες συνθήκες της πανδημίας κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων μετέτρεψαν το εγχείρημα της αξιολόγησης συχνά σε μία ακόμη γραφειοκρατική διαδικασία. Οι Διευθυντές/ντριες ανέφεραν ότι η Αυτοαξιολόγηση απαιτεί, τη διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» κάτι που δεν έχει επιτευχθεί απόλυτα στην παρούσα φάση εφαρμογής της και γι' αυτό τον λόγο ίσως δημιουργήθηκαν πολλών ειδών ενστάσεις και εντάσεις με αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί ικανοποιητικά η αξιολόγηση σε όλες τις περιπτώσεις. Η διαδικασία, πολλές φορές, μετατράπηκε σε γραφειοκρατική διαδικασία με τους/τις Διευθυντές/ντριες να εκτελούν οδηγίες και να εφαρμόζουν τη νομοθεσία. Είναι



βέβαια σε ένα βαθμό αναπόφευκτο να συμβεί αυτό όταν η αξιολόγηση της απόδοσης, τα κριτήρια και η διαδικασία αξιολόγησης καθορίζονται σε σχετικές διατάξεις ειδικά για τον δημόσιο τομέα, και κατά συνέπεια να συνδεθεί με ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας των φορέων/ οργανισμών (Moorhead & Griffin, 1998; Κομσελή, 2016α).

Αποτιμώντας οι Διευθυντές/ντριες την επίδραση της αξιολόγησης στην αυτονομία της σχολικής μονάδας όλοι/ες συμφώνησαν ότι δεν υπήρξε κάποια θετική κατ' ουσίαν επίδραση καθώς δεν υπάρχει αυτονομία στη χρηματοδότηση. Παρόλα αυτά επισημάνθηκαν από τους/τις Διευθυντές/ντριες κάποια στοιχεία που βοηθούν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτονομίας, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα υλοποίησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων και η ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων στον Σύλλογο Διδασκόντων που όμως δεν αποτελούν κατά τους ίδιους βασικό κριτήριο για την προσδοκώμενη ενίσχυση της αυτονομίας. Η όποια αυτονομία συνεπώς αναπτύχθηκε δεν ήταν επί της ουσίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, καθώς το σχολείο δεν έχει οικονομική ανεξαρτησία και δεν μπορεί να διαχειρίζεται τα οικονομικά του και ενδεχομένως το ανθρώπινο δυναμικό του.

Δ3: «Θεωρώ ότι κάποια πράγματα ναι, ενισχύθηκαν έτσι. Όχι πολλά αλλά κάποια γιατί για πολλά χρόνια το σχολείο δεν είχε καθόλου αυτονομία. Βέβαια για κάποια άλλα που μάς δίνει τη δυνατότητα για να βρούμε πόρους και λοιπά εκεί υπάρχει αρκετά μεγάλη αντίδραση ως προς την εξεύρεση πόρων. Μήπως αυτό οδηγήσει στην υποχρηματοδότηση και στο να πρέπει να βρίσκουμε από μόνοι μας πόρους. Υπάρχουν δηλαδή αντιδράσεις. Δεν ξέρουμε πού θα καταλήξει όλο αυτό, αν είναι οι προθέσεις αγνές της αυτονόμησης ή δεν είναι».

Δ4: «Έχουν γίνει βέβαια βήματα θετικά προς την απλοποίηση αλλά δεν υπάρχει αυτονομία. Όπως δεν υπάρχει αυτονομία και στην επιλογή προσωπικού. Νομίζω βαθιές αλλαγές θα δούμε και βελτίωση του σχολείου θα δούμε όταν θα μπορεί ο διευθυντής να διαχειρίζεται ο ίδιος τους χώρους και να μπορεί να επιλέγει ο ίδιος, ή να έχει λόγο στην επιλογή του προσωπικού. Την στιγμή που δεν μπορεί να έχει κανένα λόγο παρόλες τις αξιολογήσεις, την αυτό αξιολόγηση μέχρι στιγμής, δεν θεωρώ ότι γίνονται μεγάλες αλλαγές. Μία βελτίωση ναι».

Οι Διευθυντές/ντριες, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, διατηρούν πολύ επιφυλακτική στάση. Συνολικά εξέφρασαν την άποψη ότι μπορεί να υπάρχει θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο του σύγχρονου σχολείου εάν η αξιολόγηση γίνει μία πάγια διαδικασία και λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε συνθήκες και συγκυρίες όπως αυτή της πανδημίας κάτι που δεν έγινε αυτή τη χρονιά (Σαΐτης, 2000). Πολύ σημαντικό εύρημα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η αξιολόγηση δημιούργησε έντονη ανησυχία για το μέλλον στα περισσότερα συμμετέχοντα σχολεία καθώς υπήρχε η εντύπωση ότι θα συνδεθεί ο χαμηλός βαθμός της αξιολόγησης με χαμηλή χρηματοδότηση των σχολικών τους μονάδων.

Δ3: «Είναι λογικό να φοβούνται οι εκπαιδευτικοί ότι δεν θα έχουμε εμείς τα ίδια αποτελέσματα συγκριτικά με ένα σχολείο που το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο των γονέων είναι πολύ υψηλό. Οπότε υπάρχει αυτός ο φόβος ότι σαν κατηγοριοποίηση μπορεί να βρεθούμε χαμηλά κι αυτό να έχει μία υποχρηματοδότηση. Υπάρχει δηλαδή αυτό στο πίσω μέρος στο μυαλό των εκπαιδευτικών».

Δ5: «Λένε ας πούμε ότι θέλουν να δούνε μία σχολική μονάδα αν είναι δραστήρια, αν δεν είναι δραστήρια, αν κάνει πράγματα, δεν κάνει πράγματα, αν έχει επαφές με τον εξωτερικό χώρο, με το κοινωνικό περιβάλλον, με άλλα σχολεία, αν κάνει δράσεις. Οκay, εντάξει. Αυτό τι σημαίνει όμως; Ότι κάποιοι θα πάρουν τα εύσημα και κάποια άλλοι δε θα πάρουν τα εύσημα; Και τι σημαίνει αυτό; Που θα πάρουν τα εύσημα. Επί της ουσίας δε γνωρίζω αυτή τη στιγμή. Περιμένουμε και θα δούμε».



4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με διάφορα υποσυστήματα που το ένα επηρεάζει το άλλο με τις εισροές ποικίλων πόρων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό στήριξης, δημογραφικά δεδομένα, οικονομικοί πόροι), με τα διαδικαστικά υποσυστήματα (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι, τεχνολογία κ.ά.) και με τα χαρακτηριστικά αποτελέσματα (στάσεις μαθητών/τριών, προσωπικού, γνώσεις μαθητών/τριών, αποφάσεις) (Σαϊτής, 2002: 69-75). Η σχολική κοινότητα στο πλαίσιο της αξιολόγησης καλείται να ανταποκριθεί σε μια πολύπλοκη απαίτηση για αναβάθμιση, βελτίωση και εξέλιξη, με κεντρικό πυρήνα τη σχολική Διεύθυνση. Σήμερα ειδικά είναι πολύ σημαντικό ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων βάσει του εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, ώστε η όλη εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, στην οποία λειτουργεί (Σαϊτής, 2008). Βέβαια, στην εκπαίδευση δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα ούτε ορατά καθώς διάφορες διεργασίες σχετίζονται με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την απόδοση, την ευελιξία, την οργάνωση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2018).

Η υλοποίηση της αυτο-αξιολόγησης πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης συλλογικών δράσεων που όμως δεν αναπτύχθηκαν σε ικανοποιητικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις ή ήταν επιφανειακές και γραφειοκρατικές είτε μετατράπηκε σε αυτοσκοπό σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/Διευθυντριών. Έγινε φανερό κατά τη διάρκεια της έρευνας ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης σε σχέση με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών δε συνίσταται μόνο στην απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων και την τήρηση απλά ενός χρονοδιαγράμματος. Αντίθετα θα πρέπει να στοχεύει στην αποτελεσματική λειτουργία του μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων, όπως και στη συγκεκριμένη περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Σαϊτής, 2008). Η συνεχής παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει στόχο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης του οργανισμού και στις διάφορες λειτουργίες του (μορφωτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές) (Σαϊτής, 2002). Η εμπλοκή των Διευθυντών/Διευθυντριών στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τους επιφόρτισε με επιπλέον αρμοδιότητες και η νομοθεσία έδωσε έμφαση στον καταλυτικό ρόλο της διεύθυνσης για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Κατά την περίοδο της πανδημίας, Covid 19, οι Διευθυντές/ντριες επιφορτίστηκαν με επιπλέον καθήκοντα και υποχρεώσεις, σύμφωνα με τις εγκυκλίους που αποστάλθηκαν στα σχολεία. Τα καθήκοντα αυτά πολλές φορές μάλιστα απαιτούσαν προσεκτικούς χειρισμούς και αυξημένες ικανότητες και γνώσεις.

Συμφωνώντας ότι μεταξύ των μερών ενός συστήματος, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), υπάρχουν αλληλεπιδράσεις και μόνο όταν αναγνωρίζονται αυτές μπορούν να κατανοηθούν και οι επιπτώσεις, η αναβάθμιση του ρόλου του/της Διευθυντή/Διευθύντριας από πλευράς της Πολιτείας κρίνεται απαραίτητη. Το ίδιο σημαντική κρίνεται και η περαιτέρω ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύτηκε η παρούσα μελέτη σε σχέση με τον ρόλο τους στην υλοποίηση και εφαρμογή της αξιολόγησης. Η Δημόσια οργάνωση εισέρχεται στη φιλοσοφία του κύκλου συγκριτικής μάθησης που εκκινεί από τον Προγραμματισμό (τι, πόσο, πότε, με ποιον), συνεχίζει με τη Συλλογή, Μέτρηση και Σύγκριση, την Ανάλυση των πεδίων για μάθηση, την Εφαρμογή των καλών πρακτικών και την Αξιολόγηση της προόδου. Το σημείο ολοκλήρωσης αυτού το κύκλου αποτελεί και το σημείο επανεκκίνησης του επόμενου κύκλου μάθησης στο αέναο ταξίδι βελτίωσης του Δημοσίου οργανισμού.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bologna Declaration. (1999, June 19). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, Italy.
- Bologna Process. (2001, May 19). *Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Prague, Czech Republic.
- Gold, J. (1999). Performance appraisal. In G. Bratton & J. Gold (Eds.), *Human resource management: Theory and practice*. Basingstoke, England: Macmillan, 214–215.
- MacBeath, J., & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1998). *Organizational behavior* (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 (COM (2020) 625 final). (2020). Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Κομσελή, Φ. (2016α). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Κομσελή, Φ. (2016β). *Η τεχνική της διαπραγμάτευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.), Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Παρατηρητήριο και Δίκτυο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://aee.iep.edu.gr>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σαΐτης.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum.
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και γνώση στην κοινωνία των ικανοτήτων. Στο Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου: Δέκα χρόνια μετά... Χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 240–267.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Κάλλιπος). Ανακτήθηκε από <https://www.kallipos.gr>
- Τσατσαρώνη, Α., Σαρακινιώτη, Α., & Σιφακάκης, Π. (2015). Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 43–63.

