

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και τη Σκωτία.  
Συγκριτική μελέτη**

της

**Φρειδερίκης Σιάλδα**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

**Μαρία Νίκα**

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

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος, 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

## Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 14 Οκτωβρίου, 2019

Η Δηλούσα:

**Σιάλδα Φρειδερίκη**

## Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μια δομική παράμετρο και ταυτόχρονα μια ουσιαστική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Δια μέσου της αξιολόγησης, διαμορφώνεται μια κουλτούρα λογοδοσίας και υπευθυνότητας, όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός και τα μέλη του βρίσκονται σε έναν συνεχή διάλογο με το κοινωνικό περιβάλλον, ελέγχουν το κατά πόσο υλοποιούνται οι στόχοι και εντοπίζουν αδυναμίες, ελλείψεις και στοιχεία βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να νοείται ως ένας μηχανισμός επιβολής ελέγχου και κυρώσεων που διαμορφώνεται «εκ των άνω», αλλά ως μια διαδικασία για την οποία ουσιαστικά αρμόδιοι είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η οποία διαμορφώνεται και υλοποιείται ως μηχανισμός αυτό-βελτίωσης και προόδου.

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία γίνεται σύγκριση μεταξύ του συστήματος αυτοαξιολόγησης δύο χωρών: της Ελλάδας και της Σκωτίας. Κατά την μελέτη, αρχικά γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την έννοια και τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης, ενώ, ακολούθως γίνεται επισκόπηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο αυτών χωρών και σύγκριση των συστημάτων αυτοαξιολόγησης σε πέντε άξονες: τον σκοπό της αυτοαξιολόγησης, τα κριτήρια, τις διαδικασίες, την χρήση της και τα εμπλεκόμενα μέρη στην διαμόρφωση και πραγματοποίησή της.

Από την συγκριτική μελέτη διαπιστώνεται ότι ενώ υπάρχουν συγκλίσεις σε ορισμένους άξονες, όπως στην διαμόρφωση των διαδικασιών και στα εμπλεκόμενα μέρη, ωστόσο καταγράφονται αποκλίσεις, κυρίως όσον αφορά την γενική φιλοσοφία του συστήματος αυτοαξιολόγησης. Στην Ελλάδα, παρ' ότι απουσιάζει η κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης και υπάρχει ένα κλίμα καχυποψίας ως προς τον σκοπό και την χρήση της, ωστόσο το νομικό πλαίσιο προσεγγίζει το ζήτημα με μια φιλοσοφία ενδυνάμωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως αυτή που έχει υιοθετηθεί από την Σκωτία.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, ποιότητα εκπαίδευσης, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικό σύστημα Σκωτίας.

## **Abstract**

Evaluation is a structural parameter and, at the same time, an essential function of the education system. Through the evaluation, a culture of accountability and responsibility is formed, where the educational organization and its members are in constant dialogue with the social environment, monitoring the achievement of the objectives and identifying weaknesses, deficiencies and elements of educational improvement.

In recent years it has been increasingly recognized that evaluation should not be understood as a 'top-down' mechanism of control and sanctions, but as a process for which teachers themselves are essentially responsible, being formulated and implemented as a mechanism for self-improvement and development.

In this context, the current study compares the self-evaluation system of two countries: Greece and Scotland. During the study, a bibliographical overview of the meaning and function of self-assessment is first carried out, followed by an overview of the educational systems of these two countries and a comparison of self-assessment systems on five axes: the purpose of self-assessment, the criteria, the procedures, its use and the parties involved in its design and implementation.

The comparative study shows that while there are convergences in some axes, such as in the shaping of processes and in the parties involved, divergences are noted, notably in the general philosophy of the self-evaluation system. In Greece, although the culture of self-assessment is absent and there is a climate of suspicion about its purpose and use, the legal framework approaches the issue with a philosophy of empowering educational institutions themselves, such as that adopted by Scotland.

**Keywords:** Self-evaluation, quality of education, Greek education system, Scottish education system.

## **Γλωσσάρι**

E.E. – European Union

HGIOS - How Good is our School?

HMIE – Her Majesty Inspectorate of Education

SSE - School Self-Evaluation

ΑΕΕ - Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract .....	5
Κατάλογος σχημάτων.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1. Ποιότητα σχολικών μονάδων .....	13
1.1. Η έννοια της Ποιότητας .....	13
1.2 Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	14
1.3 Αναγκαιότητα της Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	16
1.4 Μοντέλα Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	18
1.5 Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση .....	19
1.6 Θέσεις και τάσεις της Ε.Ε. για την ποιότητα στην εκπαίδευση .....	20
1.7 Ποιότητα και εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο .....	23
Κεφάλαιο 2 . Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας .....	27
2.1. Προσδιορισμός της αυτοαξιολόγησης .....	27
2.2. Η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο.....	30
2.3 Βασικοί σκοποί και λειτουργία της αυτοαξιολόγησης .....	32
2.6 Διεθνείς τάσεις στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου .....	33
Κεφάλαιο 3. Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και τη Σκωτία .....	40
3.1. Η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στη Ελλάδα– ιστορική αναδρομή .....	40
3.2. Η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στη Σκωτία – ιστορική αναδρομή.....	51
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας.....	57
4.1. Ερευνητική προσέγγιση .....	57
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	61
5.1. Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στην Ελλάδα.....	61
5.2. Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στη Σκωτία .....	83
Κεφάλαιο 6. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	95
Κεφάλαιο 7. Επίλογος - Συμπεράσματα.....	100
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113

## **Κατάλογος σχημάτων**

Σχήμα 1. Εσωτερικά, εξωτερικά και προς τα εμπρός.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**91

Σχήμα 2. Τριγωνοποίηση δεδομένων .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**92



## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική παράμετρο της συνολικής λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την κριτική αποτίμηση της προόδου των μαθητών και του έργου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Howell & Nolet (1999) η αξιολόγηση αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται στοιχεία και γίνεται επεξεργασία της πληροφορίας, αναφορικά με την εκτέλεση συγκεκριμένων διεργασιών, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και την λήψη αποφάσεων. Όπως σημειώνει ο Καψάλης (1998), κατά την αξιολόγηση τίθενται ορισμένα κριτήρια και βάσει των επιδόσεων που έχει ο κάθε αξιολογούμενος ανά κριτήριο γίνεται η αντίστοιχη πρόσδοση αξίας. Στο ίδιο πλαίσιο, τόσο ο Δημητρόπουλος (1991), όσο και ο Κασσωτάκης (1992 και 2005) επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία κρίνεται η αξία του αξιολογούμενου –που μπορεί να είναι πρόσωπο, αντικείμενο, αγαθό, προϊόν, γεγονός, κατάσταση, διαδικασία- τόσο στην διάσταση του πλαισίου του οργανισμού της αξιολόγησης – για παράδειγμα, στην αξία που έχει το άτομο στην εργασία του, στην αξία που έχει το παραγόμενο προϊόν στην παραγωγική διαδικασία, κ.ο.κ.- όσο και στην διάσταση της σύγκρισης με τα λοιπά αξιολογούμενα υποκείμενα –π.χ. τους λοιπούς εργαζομένους, τα λοιπά παραγόμενα προϊόντα, κ.ά.

Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), συγκεκριμενοποιείται ως διατύπωση της αξιολογικής κρίσης όσον αφορά διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εκπαιδευτική πράξη, η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων και η συνολική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, σε σχέση και σε σύνδεση με την κοινωνική αποστολή και ρόλο που έχει το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Παραδοσιακά, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, νοείται ως μια διαδικασία η οποία σχεδιάζεται «εκ των άνω» και εφαρμόζεται «προς τα κάτω» και εκτελείται από εξωτερικά θεσμικά όργανα. Ωστόσο, εδώ και κάποιο χρονικό διάστημα, καθώς αναγνωρίζεται ότι το σχολείο αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό γνώσης, το οποίο ναι μεν λειτουργεί εντός ενός συγκροτημένου, θεσμοθετημένου πλαισίου, έχοντας ωστόσο αυξημένη αυτονομία και ευρισκόμενο σε δυναμικό διάλογο και επαφή με την κοινωνία, μεγάλη έμφαση

δίδεται στην αυτοαξιολόγηση, της οποίας ο πρωταρχικός στόχος είναι να βοηθήσει τα σχολεία να διατηρήσουν και να βελτιωθούν μέσω της κριτικής αυτο-αντίληψης (self reflection), ώστε να μην χρειάζεται να βασίζονται σε μια εξωτερική άποψη (MacBeath, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου δεν ορίζεται με έναν ενιαίο, καθολικό τρόπο, αλλά διαφοροποιείται μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ επίσης καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις και στον τρόπο υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Οι εν λόγω διαφοροποιήσεις αποτυπώνουν την διαφορετική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, άρα, κατ' επέκταση, τις διαφορετικές κουλτούρες μεταξύ των χωρών σε θέματα όπως ο βαθμός αναγνώρισης της αυτονομίας, της αυτο-έκφρασης και της διαμόρφωσης ενός κλίματος συνεργασίας (Wieleman & Chan, 1992, Jarlais, 2009).

Ωστόσο, παρόλες τις εν λόγω διαφοροποιήσεις, τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα κυρίως των ανεπτυγμένων χωρών, αναγνωρίζουν πλέον την αξία και τη σημασία της αυτοαξιολόγησης. Στον βαθμό που η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2002, σελ. 30), στον ίδιο βαθμό όλα τα παραπάνω μπορούν να συντελεστούν όχι ως επιβαλλόμενα μέτρα, πλήρως ομοιογενή σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος και στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά ως τμήμα μιας συνεχούς διαδικασίας. Η αυτοαξιολόγηση δεν αναιρεί την έννοια και τη σημασία της αξιολόγησης. Αντιθέτως, την ενισχύει, εισάγοντας ορίζουσες όπως η προσωπική συμμετοχή του κάθε εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, η κριτική εξέταση των προσωπικών πεπραγμένων και η ενίσχυση της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί παράμετρο ενίσχυσης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σε διεθνές επίπεδο, η προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώθησε πλήθος χωρών στην υιοθέτηση ποικίλων διαδικασιών μεταξύ των οποίων η διεργασία της αυτοαξιολόγησης (Peng et al., 2006).

Εντός του παραπάνω πλαισίου, η παρούσα εργασία επιχειρεί τη συγκριτική μελέτη των συστημάτων εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης δύο χωρών, της Ελλάδας και της Σκωτίας, ως μέτρα και διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολικό επίπεδο.

Ειδικότερα, η εργασία μελετά τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της αυτοαξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου και κριτική αξιολόγησή του. Εξετάζει συγκεκριμένα τη διεργασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία εισήχθη πιλοτικά από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το σχολικό έτος 2010-2011, στα πλαίσια της κριτικής προσέγγισης του «νέου σχολείου». Όπως επισημαίνεται στην εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010 του ΥΠΔΒΜΘ, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων αποβλέπει στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, σε μία προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, με Υπουργική Απόφαση στις 15/03/2013, ορίστηκε ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα καθώς και οι αρμόδιοι φορείς για την εποπτεία και την αξιολόγηση, τόσο σε περιφερειακό όσο και σε κεντρικό επίπεδο, ενώ δημιουργήθηκε επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). Με την Εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013 αποφασίσθηκε η γενίκευση της εφαρμογής του θεσμού, κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Βασικό αντικείμενο της παραπάνω διαδικασίας ήταν, η αποτίμηση 15 δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με σκοπό να αξιολογηθούν τα επιτεύγματα του σχολείου και να αναδειχθούν τα αδύνατα σημεία του, ως μία προσπάθεια ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων για τη βελτίωσή τους.

Παράλληλα, μελετάται το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Σκωτίας, ως χαρακτηριστικό παράδειγμα και πρότυπο αυτοαξιολόγησης. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας έχει ισχυρή ιστορία και παράδοση στην αυτοαξιολόγηση, και οι διαδικασίες της συνιστούν μια πρακτική καλά ενσωματωμένη στα σχολεία της, με στόχο τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, και των διδακτικών πρακτικών.

Για τους σκοπούς της σύγκρισης, γίνεται ανάλυση περιεχομένου των βασικών σχετικών θεσμικών κειμένων των δύο χωρών με βάση πέντε άξονες: τον σκοπό της αυτοαξιολόγησης, τα κριτήρια, τις διαδικασίες, την χρήση της και τα εμπλεκόμενα μέρη στην διαμόρφωση και πραγματοποίησή της. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση αυτή και την ταξινόμηση στις παραπάνω κατηγορίες συγκρίνονται μεταξύ τους για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει δύο Κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση με ειδική αναφορά στην αναγκαιότητα διασφάλισής της, στα μοντέλα ποιότητας, καθώς και στις σχετικές τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στο Κεφάλαιο 2, προσδιορίζεται η έννοια, η φιλοσοφία και η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο, ενώ περιγράφονται συνοπτικά οι βασικές αρχές της και η μεθοδολογία της, καθώς και οι διεθνείς τάσεις όσον αφορά στην εφαρμογή της. Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο επιχειρείται ιστορική αναδρομή στη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα και τη Σκωτία, προκειμένου να αναδειχθεί το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται τα συστήματα που μελετώνται στην παρούσα εργασία.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας (Κεφάλαιο 4) και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά χώρα (Κεφάλαιο 5) και συγκριτικά (Κεφάλαιο 6). Τέλος, στο Κεφάλαιο 7 καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας με βάση τη σύγκριση των παραμέτρων των συστημάτων αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στις δύο χώρες.

## **Κεφάλαιο 1. Ποιότητα σχολικών μονάδων**

### **1.1. Η έννοια της Ποιότητας**

Η διαθέσιμη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συζήτηση γύρω από το ζήτημα της «ποιότητας» εξελίχθηκε εστιάζοντας στην εκβιομηχάνιση, καθώς η αναγκαιότητα διασφάλισης της συμμόρφωσης των προϊόντων με τις ισχύουσες προδιαγραφές κλιμακώθηκε, ενώ οι πελάτες από την πλευρά τους στράφηκαν προς τη διεκδίκηση της αξίας των χρημάτων τους (Sallis, 1996). Παράλληλα, οι Wadsworth και συνεργάτες (2002) υποστήριξαν ότι στο παρόν στάδιο η εστίαση ήταν περισσότερο στα προϊόντα παρά στην ποιότητα.

Σταδιακά, η εκβιομηχάνιση οδήγησε στη μαζική παραγωγή και τον καταμερισμό της εργασίας σε μικρά επαναλαμβανόμενα καθήκοντα, μεταβάλλοντας έτσι την ευθύνη ελέγχου της ποιότητας από τους εργαζομένους προς τις διαδικασίες και τα συστήματα των οργανισμών. Η έννοια του ελέγχου ποιότητας, η οποία ήταν υπό έλεγχο μέχρι το 1940, σύντομα άρχισε να κυριαρχεί στις γραμμές παραγωγής για να ανιχνεύσει ελαττωματικά προϊόντα, εμποδίζοντας τα να φθάσουν στους πελάτες. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, δηλαδή τη δεκαετία του 1960, υπήρξε μια μετάβαση από τον έλεγχο των στατιστικών διαδικασιών προς τη διασφάλιση της ποιότητας. Η ώθηση ήταν τώρα να αποφευχθεί η παραγωγή ελαττωματικών προϊόντων στην πρώτη θέση. Αυτή η εστίαση εντατικοποιήθηκε περαιτέρω οδηγώντας στην εμφάνιση της έννοιας της Ολικής Διαχείρισης Ποιότητας (TQM) τη δεκαετία του '80 (Jain & Prasad, 2018).

Καθώς οι κοινωνικές υπηρεσίες όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η άμυνα επεκτάθηκαν και πήραν μεγάλα ποσά δημόσιων πόρων, οι κυβερνήσεις και οι κοινότητες άρχισαν να ζητούν βελτίωση της ποιότητας, από την άποψη της προστιθέμενης αξίας των χρημάτων. Η εκπαίδευση δεν εξομαλύνθηκε καθώς τα σχολεία συναγωνιζόταν με άλλα σχολεία για την απόκτηση μαθητών. Συνεπώς, τα ζητήματα ποιότητας ξεπέρασαν τα όρια μεταξύ του εταιρικού κόσμου και του δημόσιου τομέα και οι έννοιες της ποιότητας και της υπηρεσίας προσαρμόστηκαν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο τις μεταρρυθμιστικές δυνατότητες του επόμενου αιώνα (Jain & Prasad, 2018).

## 1.2 Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Μολονότι, η συζήτηση για την ποιότητα επικράτησε για μεγάλο χρονικό διάστημα, δεν υπήρξε κάποιος καθολικά αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα. Πλήθος μελετητών, τοποθέτησαν την έννοια της ποιότητας σε διαφορετικά πλαίσια, καθώς εντοπίζονται δύο διαστάσεις της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του (συμπεριλαμβανομένων των σχολείων και των συναφών φορέων, του περιβάλλοντος διδασκαλίας και εκμάθησης και των εκπαιδευτικών πολιτικών), ενώ η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την ποιότητα της προσφοράς προς τη μαθητική κοινότητα, δηλαδή στην ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διεργασίας και των προγραμμάτων σπουδών. Όροι όπως η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, η ισότητα και η ποιότητα έχουν συχνά χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμα (Adams 1993). Επομένως, δεν είναι εύκολος ο καθορισμός της έννοιας της ποιότητας εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Jain & Prasad, 2018).

Σύμφωνα με τους Hoy κ.ά. (2000), η ποιότητα στην εκπαίδευση συνιστά μία διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης, η οποία ενισχύει την ανάγκη επιτυχίας και ανάπτυξης των ταλέντων – δεξιοτήτων των μαθητών και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί στο σύνολο των ευθυνών – αρμοδιοτήτων που καθορίζουν οι ανάγκες των μαθητών, μέσα από τη διδακτική και τη μαθησιακή διεργασία. Από την πλευρά του οι Goddard και Leask (1992) περιέγραψαν την έννοια της ποιότητας ως μια απλή ικανοποίηση των απαιτήσεων των πελατών. Στον τομέα της εκπαίδευσης στην κατηγορία των πελατών ανήκουν οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες, οι οποίοι αναζητούν διαφορετικά χαρακτηριστικά ποιότητας.

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μία σύνθετη έννοια και ιδεολογικά επιβαρυσμένη, με το εννοιολογικό της πλαίσιο να επιδέχεται σε κάθε περίπτωση μία διαφορετική ερμηνεία, αντικατοπτρίζοντας την εκάστοτε ιστορική συγκυρία. Ο Τριλιανός (2009) από την δική του οπτική, υποστήριξε ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην διδακτική διεργασία συνιστά μία πολύπλευρη διεργασία, η οποία καθιστά αναγκαία την ενθάρρυνση και την προσπάθεια των μαθητών, ένα υποστηρικτικό και κοινωνικό περιβάλλον και παράλληλα διαφοροποιημένες ευκαιρίες για μάθηση.

Σύμφωνα με τους Grisay & Mahlek (1991), η εκπαίδευση συνιστά μια υπηρεσία και όχι ένα προϊόν, η ποιότητά της οποίας δεν μπορεί να βρίσκεται αποκλειστικά στην τελική παραγωγή. Η ποιότητά της εκπαίδευσης θα πρέπει λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία της παράδοσης. Η ποιότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη καθοριστικούς παράγοντες όπως η μέριμνα για τους εκπαιδευτικούς, τις κτηριακές εγκαταστάσεις, τα προγράμματα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή, τα εγχειρίδια και τις διαδικασίες διδασκαλίας.

Για τους παραπάνω παράγοντες, η ποιότητα της εκπαίδευσης προσεγγίζεται βάσει τριών διαστάσεων συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας τόσο των ανθρώπινων όσο και των υλικών πόρων, τα οποία διατίθενται στη εκπαίδευση (εισροές), στις εκπαιδευτικές πρακτικές (διαδικασίες) και στα αποτελέσματα (εκροές). Επιπλέον, σύμφωνα με αυτούς, υπάρχουν ορισμένοι δείκτες όπως οι επαναλήψεις στη φοίτηση, εγκατάλειψη του σχολείου, προώθηση και μεταβατικά ποσοστά τα οποία λαμβάνονται υπόψη από τους υπεύθυνους σχεδιασμού, προκειμένου να καταλήξουν σε μια μέτρηση της ποιότητας κατά προσέγγιση (Jain & Prasad, 2018).

Το 1990, η Παγκόσμια Διάσκεψη για την «Εκπαίδευση για Όλους», που πραγματοποιήθηκε στο Jomtien της Ταϊλάνδης, κατέδειξε ότι για την επίτευξη του θεμελιώδους στόχου της δικαιοσύνης, η ποιότητα της εκπαίδευσης ήταν καθοριστική για τη διασφάλιση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης της UNESCO έδωσε έμφαση στην «διά βίου μάθηση» και τη «συνάφεια» ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες (Delors et al., 1996). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση βασίζεται σε τέσσερις άξονες: στη μάθηση, στη γνώση της μάθησης, στην επικέντρωση στην πρακτική εφαρμογή όσων μαθαίνουμε, στη μάθηση για την από κοινού διαβίωση όπου όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης και μάθησης, εστιάζοντας στις δεξιότητες που απαιτούνται για τον καθένα ατομικά, προκειμένου να μπορεί να αναπτύξει το σύνολο των δυνατοτήτων του προσέγγιση (Jain & Prasad, 2018).

Επιπρόσθετα, σχεδόν πριν από μία δεκαπενταετία η UNISEF επίσης έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις επιθυμητές διαστάσεις της ποιότητας, όπως αυτή προσδιορίστηκε στο πλαίσιο του Ντακάρ. Ενώ, με το έγγραφο «Καθορισμός της Ποιότητας στην Εκπαίδευση», αναγνωρίζονται πέντε διαστάσεις της ποιότητας: οι μαθητές, το περιβάλλον, το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα, που βασίζονται στα

«δικαιώματα κάθε παιδιού μεμονωμένα και του συνόλου των παιδιών, στην επιβίωση, στην προστασία, στην ανάπτυξη και τη συμμετοχή» (UNISEF, 2000).

Εντός αυτού του πλαισίου, το 2009 στο ανακοινωθέν που εκδόθηκε στα πλαίσια της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Ανώτατη Εκπαίδευση τονίστηκε ότι, «τα κριτήρια ποιότητας θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν το στόχο της καλλιέργειας στους μαθητές της κριτικής, της ανεξάρτητης σκέψης και της ικανότητας μάθησης εφόρου ζωής. Ενώ, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη καινοτομία και την πολυμορφία (UNESCO 2009). Έτσι, καθίσταται σαφές ότι η ποιότητα δεν συνιστά μια ενιαία έννοια, αλλά περικλείει πολλαπλές προοπτικές.

### **1.3 Αναγκαιότητα της Ποιότητας στην Εκπαίδευση**

Μετά την αύξηση των σχολικών εγγραφών ανά τον κόσμο, υπήρξε η ανάγκη για μετατόπιση της προτεραιότητας από την αύξηση της πρόσβασης στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, πλήθος διεθνών οργανισμών αντιλήφθηκαν ότι η πρόσβαση και η ποιότητα δεν αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία, αλλά αντίθετα ο ρόλος της ποιότητας μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση της πρόσβασης. Λόγω της τρέχουσας κατάστασης της εκπαίδευσης τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις εκβιομηχανισμένες χώρες, το ζήτημα της ποιότητας έχει γίνει το επίκεντρο ανησυχίας (Jain & Prasad, 2018).

Η παγκόσμια έκθεση παρακολούθησης της UNESCO το 2005, υπογράμμισε την αναγκαιότητα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία μέσω της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διεργασίας. Συσχετίζει την ποιοτική εκπαίδευση με υψηλότερα εισοδήματα διάρκειας. Σύμφωνα με την έκθεση, η βελτίωση της ποιότητας των σχολείων ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις τους στην αγορά εργασίας από πλευράς ατομικών αποδοχών, μεγαλύτερης παραγωγικότητας και οικονομικής ανάπτυξης. Τα σχολεία συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη επιθυμητών μη γνωστικών αποτελεσμάτων μεταξύ των μαθητών, όπως η ειλικρίνεια, η αξιοπιστία και η αποφασιστικότητα. Ενώ, επιβεβαίωσε ότι η επίτευξη της καθολικής συμμετοχής στην εκπαίδευση εξαρτάται ουσιαστικά από τη διαθεσιμότητα της ποιότητας της εκπαίδευσης (UNESCO, 2005a, b).



Από την άλλη πλευρά, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) στην έκθεση της για την Ποιότητα στη Σχολική Εκπαίδευση, υπογράμμισε ότι η υψηλότερη πολιτική προτεραιότητα και η ανησυχία όλων των κρατών μελών ήταν η ποιότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έκθεση με τίτλο «Υψηλά Επίπεδα Γνώσης», οι ικανότητες και οι δεξιότητες θεωρούνται ως η βασική προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2000).

Μια μελέτη του Reddy (2007) κατάδειξε ότι παγκοσμίως, η σχολική αποτελεσματικότητα ή η ποιότητα έχει εξεταστεί από την άποψη των γνωστικών αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται από τους μαθητές όπως, το επίτευγμα που μετράτε εύκολα μέσω τυποποιημένων δοκιμών. Μολονότι και αυτό είναι πράγματι το κύριο μέλημα της σχολικής εκπαίδευσης, πρέπει να επισημανθεί ότι αναδύεται η αναγκαιότητα καθορισμού της ποιότητας του σχολείου όχι μόνο από την άποψη των γνωστικών επιτευγμάτων των παιδιών αλλά και από μη γνωστικά / συναισθηματικά αποτελέσματα όπως, οι στάσεις και οι αξίες που είναι τόσο κρίσιμες για την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε παιδιού.

Ένας από τους διάσημους εκπαιδευτικούς, ο Eric Hanushek (2002), επισημαίνει ότι ενώ οι τυπικές μελέτες συνήθως σχετίζουν τον αριθμό των μορφωμένων ατόμων με τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας, θεωρεί ότι ένα τέτοιο μέτρο γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων των ανθρώπων, είναι άστοχο καθώς η σχολική φοίτηση μπορεί να μην αποτελεί την πραγματική αιτία ανάπτυξης, αλλά μπορεί να αποκαλύψει άλλες ιδιότητες της οικονομίας που είναι επωφελείς για την ανάπτυξη. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, η έρευνα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα τα επιτεύγματα των μαθητών και εστιάζει περισσότερο στην ατομική παραγωγικότητα και τις αποδοχές και τις συνδέει με την ταχύτερη ανάπτυξη της οικονομίας του έθνους. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον ίδιο, η ικανότητα μιας οικονομίας να αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου σχετίζεται εν μέρει με την ποιότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος.

## 1.4 Μοντέλα Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τρία κύρια μοντέλα τα οποία σχετίζονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση:

**Έλεγχος Ποιότητας:** Πρόκειται για μία ρυθμιστική διεργασία μέσω της οποίας είναι δυνατή η μέτρηση των ποιοτικών αποδόσεων, την οποία συγκρίνουμε με τα πρότυπα και ενεργούμε με τη διαφορά (Wadsworth et al., 2002). Πρόκειται για μία διεργασία μετά το συμβάν και σχετίζεται με την ανίχνευση και την απόρριψη ελαττωματικών αντικειμένων. Μια τέτοια στρατηγική για τη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής και εγγενώς ελλιπής λόγω δύο λόγων: πρώτον, ο έλεγχος γίνεται μόνο στο τέλος της διαδικασίας από επιθεωρητές που δεν εμπλέκονται σε πρακτικές διδασκαλίας και δεύτερον, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα στο σχολικό περιβάλλον και όχι απλώς να ανιχνευθεί.

**Διασφάλιση Ποιότητας (Quality Assurance):** Ο Wadsworth και οι συνεργάτες (2002) την προσδιόρισαν ως ένα σύστημα δραστηριοτήτων το οποίο διασφαλίζει ότι ο γενικός έλεγχος ποιότητας γίνεται αποτελεσματικά. Πρόκειται για μια διαδικασία πριν και κατά τη διάρκεια του συμβάντος. Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στην πρόληψη των ελαττωμάτων παρά στην απλή ανίχνευσή τους. Ο Stephens (2003) υποστήριξε με τη σειρά του ότι, πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο το θεσμικό όργανο εκπληρώνει τις υποσχέσεις του. Ωστόσο, η ποιοτική βοήθεια συνιστά μια διαδικασία πρόληψης των ελαττωμάτων, η οποία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσο για την ικανοποίηση των πελατών.

**Διαχείριση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management):** Η έννοια του TQM προτάθηκε από τον Deming (1986). Ο Deming θεώρησε την ποιότητα ως μια συνεχή βελτίωση διαδικασιών και υπηρεσιών για να συμβαδίζει με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πελατών. Υποστήριξε ότι η ποιότητα είναι η ικανότητα για την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων - πελατών ανά πάσα στιγμή.

## 1.5 Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση

Ο μετασχηματισμός του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου στην κοινωνία της γνώσης, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαμορφώνοντας νέα δεδομένα και εγείροντας νέες προκλήσεις. Εντός αυτού του πλαισίου, το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο καλείται να καταστεί περισσότερο ανταγωνιστικό, ικανό να αναπτύξει περισσότερο ευέλικτες δομές ικανές να μπορούν να μετασχηματιστούν και προς την εδραίωση μηχανισμών και διαδικασιών αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας (Arcaro, 1995).

Η ποιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, συνιστά βασική προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα, στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Η διασφάλιση της ποιότητας περιλαμβάνει, τη συστηματική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών για τη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας και της αποτελεσματικότητας. Ενώ, ο σχεδιασμός των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας (εργαλεία, διαδικασίες και συντελεστές) ποικίλλει μεταξύ των εθνικών πλαισίων. Ωστόσο, ο κοινός στόχος τους είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, με απώτερο σκοπό την υποστήριξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Τα σχολικά συστήματα και τα σχολεία εστιάζουν σε αυτόν τον στόχο (European Commission, 2016-2018).

Τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας εμπεριέχουν αντίστοιχα εξωτερικούς κι εσωτερικούς μηχανισμούς για τα σχολικά περιβάλλοντα. Οι εξωτερικοί μηχανισμοί μπορεί να περιλαμβάνουν εθνικές ή περιφερειακές σχολικές αξιολογήσεις ή / και μεγάλες αξιολογήσεις μαθητών. Οι εσωτερικοί μηχανισμοί μπορεί να περιλαμβάνουν τη σχολική αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση του προσωπικού και τις αξιολογήσεις των μαθητών σε επίπεδο τάξης. Αυτοί οι μηχανισμοί έχουν διαφορετικούς αλλά και συμπληρωματικούς σκοπούς. Στην ιδανική περίπτωση, αποτελούν μέρος ενός συνεκτικού, ολοκληρωμένου συστήματος, με τους διάφορους μηχανισμούς που υποστηρίζουν και ενισχύουν ο ένας τον άλλον. Αυτό το είδος της παραγωγικής συνέργειας μπορεί να εξασφαλίσει σαφή εστίαση στην ανάπτυξη του σχολείου, παρέχοντας δεδομένα σχετικά με ποικίλες πτυχές όπως είναι το σχολικό κλίμα και η ευημερία του συνόλου της σχολικής κοινότητας, την αποτελεσματική διδασκαλία και

τη μάθηση, καθώς και τον αντίκτυπο των καινοτομιών (European Commission, 2016-2018).

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι σημαντική για την ευθύνη καθώς και για τη στήριξη της συνεχιζόμενης ανάπτυξης των σχολείων, της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διεργασίας. Τα ανθεκτικά συστήματα διαθέτουν μηχανισμούς υποστήριξης και αντιστάθμισης της κάθετης και οριζόντιας εσωτερικής και εξωτερικής ευθύνης. Η διασφάλιση της ποιότητας που εστιάζει στην ανάπτυξη, με σκοπό την υποστήριξη των σχολείων ώστε αυτά να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το επίκεντρο δεν είναι μόνο η βελτίωση, αλλά και η καινοτομία - δηλαδή η ανάπτυξη ή η πειραματική δοκιμή προσεγγίσεων σε διαφορετικά πλαίσια - για τη στήριξη της ποιότητας, της ισότητας και της αποτελεσματικότητας. Με τη σειρά τους, τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας ενδέχεται να απαιτούν αναπροσαρμογή με την πάροδο του χρόνου, προκειμένου να ανταποκρίνονται καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες ευρύτερα των συστημάτων (European Commission, 2016-2018).

### **1.6 Θέσεις και τάσεις της Ε.Ε. για την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, απασχόλησε τους διεθνείς οργανισμούς περίπου τη δεκαετία του 1970. Τα ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν ήταν *«τί σημαίνει καλό σχολείο και καλή εκπαίδευση;»*, αντανακλώντας τους προβληματισμούς αναφορικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών στον τομέα της εκπαίδευσης (Βουβουράκη κ.ά., 2007).

Σε δεύτερο χρόνο στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το θέμα της αξιολόγησης και της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, ήταν ψηλά στην ατζέντα της Ε.Ε.. Εξέλιξη η οποία συνδέθηκε με την αλλαγή των αντιλήψεων, αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το κράτος στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο, με βασικά χαρακτηριστικά την οπισθοχώρηση του κράτους παρέμβασης και την υποστήριξη των νέο-φιλελεύθερων απόψεων, οι οποίες υποστήριζαν τη ελάττωση του μεγέθους και την υποστήριξη του στρατηγικού ρόλου του κράτους εντός μίας ελεύθερης αγοράς (Ρουσσάκης & Πασσιάς, 2006).

Εντός του παραπάνω πλαισίου, οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης μετατοπίστηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού είχαν ήδη ισχυροποιηθεί σε πλήθος άλλων τομέων σε παγκόσμια εμβέλεια. Παράλληλα, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον και το αίτημα για μεγαλύτερη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά ζητήματα από τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας. Συνεπώς, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προβλήθηκε ως μοχλός ανάπτυξης στις παραπάνω προκλήσεις με τη θεώρηση του ανθρωπίνου δυναμικού να συνιστά την βασική πηγή της Ε.Ε. (Βουβουράκη κ.ά., 2007).

Μετάπειτα, στην έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα της Πορτογαλίας, η Ε.Ε. έθεσε ως βασικό στόχο να καταστεί η οικονομία της γνώσης περισσότερο ανταγωνιστική και δυναμική σε παγκόσμια εμβέλεια και συνάμα ικανή για την επίτευξη μίας περισσότερο βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, με τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (European Council, 2000). Εντός αυτού του πλαισίου, η ποιότητα απέκτησε καταλυτικό ρόλο προς την ανάπτυξη μίας διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, εναρμονισμένη με τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο. Ενώ, ταυτόχρονα η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτέλεσε τον υπο-τομέα της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασσιάς, 2006).

Η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί Ευρωπαϊκής συνεργασίας με σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (2001), ανέδειξαν τη σπουδαιότητα και συνάμα τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου (quality education), με φόντο τις πολιτικές οι οποίες σχετίζονταν με την αγορά εργασίας, την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και την αναγνώριση των διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων. Παράλληλα, η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης συνδέθηκε άρρηκτα με την έννοια της «αποδοτικότητας» και κατ' επέκταση με την διαδικασία της αξιολόγησης των «αποτελεσμάτων» της, μέσω διαδικασιών οι οποίες υπερβαίνουν τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα (Council of E.U. & European Commission, 2002)

Η υιοθέτηση της «Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού», με σκοπό τη διασφάλιση της σύγκλισης των κρατών μελών της Ε.Ε. βάσει των στόχων που τέθηκαν Σύνοδο του

Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα, προέβλεπε: α) τον καθορισμό των κατευθυντήριων γραμμών, σε συνδυασμό με τον καθορισμό χρονικών πλαισίων, με σκοπό την μακροπρόθεσμη ή μεσοπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, β) την εναρμόνιση των κατευθυντήριων οδηγιών, με τις πολιτικές και τις όποιες ιδιαιτερότητες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, με τη συγκρότηση νέων στόχων και τη θέσπιση μέτρων, γ) τον καθορισμό βελτιωμένων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών εναρμονισμένων με τις ανάγκες των κρατών μελών, ως μέσο σύγκριση των βέλτιστων πρακτικών και δ) την τακτική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση.

Σε συνέχεια της Συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα, με βασική επιδίωξη την ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των χωρών μελών της Ε.Ε., για την ενίσχυση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέθεσε έκθεση στην οποία υιοθετούσε δεκαέξι (16) ποιοτικούς δείκτες, οι οποίοι αντιστοιχούσαν σε τέσσερις άξονες όπως είναι α) η επίδοση, β) η επιτυχία και η μετάβαση, γ) η παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) οι πόροι και οι δομές, όπως αυτοί εμφανίζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.1.

*Πίνακας 1. Δείκτες ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Πηγή: European Commission, 2000*

<b>Κατηγορία</b>	<b>Δείκτες</b>
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές Επιστήμες 4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) 5. Ξένες Γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθητή να μάθει 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών 14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Μετέπειτα, στα πλαίσια του Συμβουλίου της Στοκχόλμης το 2001, εγκρίθηκε η έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας της Ε.Ε., η οποία έθετε συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών και ως βασικός πυλώνας σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η παραπάνω έκθεση δομήθηκε σε τρία μέρη, με το πρώτο μέρος να αναφέρεται στις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον. Το δεύτερο επίπεδο της έκθεσης αναφερόταν αναλυτικά στους στόχους του Προγράμματος 2010 και το τρίτο επίπεδο στον ρόλο που καλείται μελλοντικά να διαδραματίσει η εκπαίδευση και η κατάρτιση, καθώς και η συμβολή αυτών στην προώθηση των στόχων που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των εργασιών της Συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα (Βουβουράκη κ.ά., 2007).

Το «Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», έθετε τρεις στρατηγικούς στόχους οι οποίοι παρουσιάζονταν μέσω 13 επιμέρους στόχων. Οι τρεις αρχικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν : α) η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης, β) η διευκόλυνση της πρόσβασης του συνόλου των πολιτών σε προγράμματα διά βίου μάθησης και γ) το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

### **1.7 Ποιότητα και εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο**

Στον ευρωπαϊκό χώρο, αντιλαμβανόμενοι τις πρωτοβουλίες για εκσυγχρονισμό και ενίσχυση του εκπαιδευτικού τομέα, αναπτύχθηκε έντονη ερευνητική δραστηριότητα αποβλέποντας στο σχηματισμό κοινών ποιοτικών δεικτών, μέσω των οποίων θα μπορούσε να διασφαλιστεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Jakobsen κ.ά, 2000). Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και ιδιαίτερα η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κλήθηκε να αξιολογήσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της και ταυτόχρονα να σχεδιάσει την αναπτυξιακή της πορεία εντός του χρονικού πλαισίου 2007-2013 (Βλάχος, 2008).

Η οριστικοποίηση του αναπτυξιακού οράματος για την παιδεία για την προγραμματική περίοδο 2007-2013, τέθηκε ως Στρατηγικός Στόχος στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» από το

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η υλοποίηση δράσεων στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος, απέβλεπε στην επίτευξη καθορισμένων ποσοτικών δεικτών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εντός αυτού του πλαισίου, μεταξύ των στρατηγικών στόχων που τέθηκαν ήταν η ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ο συγκεκριμένος στόχος απέβλεπε στην ενίσχυση των επενδύσεων στον τομέα της αναμόρφωσης, του εκσυγχρονισμού και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι η στοχοθέτηση ενός προγράμματος ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί, καθ' εαυτή, μια εξαιρετικά πολύπλευρη διαδικασία, αφού τόσο οι αναφορές στο σε τι συνίσταται η ποιότητα, όσο και στους τομείς αναφοράς της ποιότητας διαμορφώνονται με βάση το κοινωνικό, ιστορικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, άρα οι επιλογές και οι αλλαγές σε αυτούς τους τομείς έχουν άμεση επίδραση στο πώς γίνεται αντιληπτή η ποιότητα και στο πώς αυτή καταγράφεται και απομετράται (Βλάχος κ.ά, 2007).

Για παράδειγμα, ενώ σε μια πρώτη ανάγνωση μπορεί να γίνει αναφορά σε τέσσερα κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης που αναφέρουν οι Gray κ.α (2001) ως καθολικώς ισχύοντα, τα οποία αφορούν (i) στην προσβασιμότητα, (ii) τη διδασκαλία / μάθηση, (iii) τα επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων και (iv) την εγκυρότητα και επίτευξη των στόχων, ωστόσο σε μια πιο διεξοδική ανάλυση μπορεί να διαπιστωθεί ότι τα η αναγνώριση της σημασίας, της βαρύτητας αλλά και του ίδιου του εννοιολογικού πλαισίου των εν λόγω κριτηρίων δεν είναι καθολική, ούτε είναι κοινή μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επί παραδείγματι, ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η προσβασιμότητα δεν είναι κοινός σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται αυξημένες ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ακόμη και σε ανεπτυγμένες χώρες, σε εκπαιδευτικά συστήματα που, κατά τα λοιπά, έχουν θέσει την ποιότητα ως κεντρική έννοια (Broer κ.ά, 2019).

Ακριβώς σε αυτή τη διάσταση, οι δράσεις της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα είχαν συμπεριλάβει ως στόχο την ενθάρρυνση της κινητικότητας των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοχεύοντα στην διαχείριση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και συνεπακόλουθα του κοινωνικού αποκλεισμού (Βλάχος, 2008). Έτσι, εντός του



συγκεκριμένου πλαισίου, προωθήθηκε η ενίσχυση της προσβασιμότητας και της ισότιμης συμμετοχής του συνόλου των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μεριμνώντας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ενέργειες οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και την ισότητα των ευκαιριών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια της κοινωνικής συνοχής δεν μπορεί παρά να έχει, ως διάσταση και ως θεμελιώδη παράμετρο, την ισότιμη πρόσβαση των πολιτών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως όλων των ειδικών δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών.

Η αναβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων, λογίζεται ως ένας εκ των σημαντικότερων στρατηγικών στόχων, εντός του διευρυμένου κοινωνικού ευρωπαϊκού πλαισίου. Με γνώμονα την προσαρμογή στις ανάγκες της αειφόρου ανάπτυξης, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται σε αναπροσαρμογή των πολιτικών τους. Ωστόσο, η έννοια της ποιότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνιστά σε κάθε περίπτωση ένα δύσκολο εγχείρημα, επηρεαζόμενο από τις εκάστοτε πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται. Παράλληλα, η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων διαβαθμίζεται σύμφωνα με τη συμβολή αυτών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα της όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία. Αντίστοιχα, οι ποιότητες εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων διαμορφώνονται βάση των πραγματικών αναγκών των ομάδων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ενώ, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα των εισροών και των εκροών (Βλάχος, 2008).

Η έννοια της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνιστά μία συνάρτηση πολλών μεταβλητών από τις οποίες χαρακτηρίζεται και θα πρέπει να αντανακλούν το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου ορίζεται ο τομέας της εκπαίδευσης και συνάμα στις αναγκαιότητες του μαθητικού πληθυσμού, για την ομαλή ένταξη αυτών στο κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο. Συνεπώς, για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να οριστούν παράμετροι οι οποίοι αποτυπώνουν, καθορίζουν και προσδιορίζουν την

υφιστάμενη πραγματικότητα, με σκοπό την λήψη αποφάσεων για την ενίσχυση των τομέων που απαιτούν βελτίωση, λαμβάνοντας υπόψη τους ποιοτικούς δείκτες (Βλάχος, 2008).

Βάση του συγκεκριμένου πλαισίου, το τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 2005 υλοποίησε ερευνητικό πρόγραμμα διερευνώντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με πλάνο ολοκλήρωσης το Σεπτέμβριο του 2008 μετά τη δημοσίευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Οι ποιοτικοί παράμετροι οι οποίοι καθορίστηκαν εντός του θεωρητικού πλαισίου ήταν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό, η υλικοτεχνική υποδομή και ο μηχανισμός ανατροφοδότησης και υποστήριξης. Παράμετροι άμεσα εξαρτώμενοι από οικονομικούς πόρους και την κοινωνική αποδοχή, καθώς και από το βαθμό της μεταξύ τους συνοχής.

Όσον αφορά το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στο ευρωπαϊκό δίκτυο «Eurydice», κατά την τελευταία δεκαετία είναι ιδιαίτερο το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ φαίνεται ότι το ζήτημα της «διασφάλισης της ποιότητας» βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντός αυτού του πλαισίου, εμπίπτει η προσπάθεια η οποία καταβάλλεται για την ένταξη στη θεσμοθετημένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, μία σειρά μέτρων, στρατηγικών προγραμματισμού, αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (αυτοαξιολόγησης) καθώς και η αξιολόγηση, τα οποία συντελούν και συνδράμουν συμπληρωματικά, για την υποστήριξη των δράσεων ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε διαφορετικά επίπεδα (Eurydice, 2019).

Με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση, με τον Νόμο 4547/2018 επικυρώθηκε σε θεσμικό επίπεδο ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, με σκοπό τη βελτίωση της ατομικής τους απόδοσης μεμονωμένα και συνολικά της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, στο παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο προβλέπεται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διοικητικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο ΙΕΠ ή σε άλλες συναφείς υπηρεσίες και φορείς και ασκούν διοικητικά καθήκοντα, θα πρέπει να αξιολογούνται σύμφωνα με τις διατάξεις του

συστήματος αξιολόγησης των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα, όπως αυτές ορίζονται με το Νόμο 4369/2016. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο προβλέπει την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και προσδιορίζει τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα ως μια συνεχή δυναμική και συμμετοχική διαδικασία εντοπισμού, ανάλυσης και αντιμετώπισης προβλημάτων και αναγκών, που αποβλέπει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Eurydice, 2019).

## **Κεφάλαιο 2 . Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας**

### **2.1. Προσδιορισμός της αυτοαξιολόγησης**

Τις τελευταίες δεκαετίες, η αυτοαξιολόγηση απέκτησε εξέχουσα θέση στη σχολική διαδικασία (McNamara & O'Hara., 2008). Με αφετηρία τη δεκαετία του 1980, στα πλαίσια της κυβερνητικής πολιτικής στις Δυτικές χώρες καταγράφηκε μία πρωτοβουλία για αποκέντρωση και απελευθέρωση των κυβερνητικών διεργασιών (OECD, 2012), με αποτέλεσμα την απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία και συνεπακόλουθα μεγαλύτερη ευθύνη για την παρακολούθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Hooge et al., 2012).

Ταυτόχρονα, η έννοια της αυτοαξιολόγησης άρχισε να αποκτάει ολοένα και μεγαλύτερη σημασία (Ehren et al., 2015). Για τα σχολεία, η έννοια της αυτοαξιολόγησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μια διαδικασία, η οποία ξεκινάει από το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όπου οι προσεκτικά επιλεγμένοι συμμετέχοντες προβαίνουν σε συστηματική περιγραφή και αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου να λάβουν αποφάσεις ή να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη συνολικά του σχολείου και της σχολικής πολιτικής του» (Van Petegem, 2005).

Αντίστοιχα, η έννοια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να προσδιοριστεί ως η διεργασία της συγκέντρωσης των αναγκαίων πληροφοριών από το σύνολο των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας, με σκοπό τον απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων της. Η διεργασία της αυτοαξιολόγησης, επιτρέπει στη σχολική μονάδα ως οργανισμό να εντοπίσει τόσο τα δυνατά σημεία του

όσο και τους τομείς στους οποίους μειονεκτεί και απαιτείται περαιτέρω προσπάθεια για βελτίωση (Simons, 1987).

Η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι, η αυτοαξιολόγηση θα έπρεπε να περιλαμβάνει τόσο έναν προσανατολισμό προς τη διασφάλιση της ποιότητας (καθορίζοντας τι είναι καλό και τι πρέπει να βελτιωθεί) όσο και τη βελτίωση της ποιότητας (παρέχοντας έμπνευση για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βελτιωθούν τα πράγματα). Ωστόσο, η υλοποίηση αυτής της διπλής λειτουργίας φαίνεται σε αρκετές περιπτώσεις να είναι μάλλον δύσκολη στην πράξη (Geijsel et al., 2010).

Στο ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τους Κυριακίδη και Πασιαρδή (2006), η διεργασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στη σχολική μονάδα να αναγνωρίσει τις δυνατότητες της, καθώς και τα πεδία όπου απαιτείται περαιτέρω βελτίωση. Ενώ, οι Kyriakides & Campbell (2004), υποστήριξαν ότι ένας δεύτερος στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η αναβάθμιση της διδακτικής και μαθησιακής διεργασίας η οποία συντελείται στα σχολικά περιβάλλοντα.

Μέσω του ορισμού, γίνεται αντιληπτό ότι η διεργασία της αυτοαξιολόγησης αποδέχεται ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δύναται να βελτιωθεί, υπό προϋποθέσεις. Τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διέπουν της διεργασία της αυτοαξιολόγησης είναι πρωτίστως η συμμετοχικότητα – συλλογικότητα, η οποία αναφέρεται στην καλή συνεργασία μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, με τους μαθητές και τις οικογένειες τους, οι οποίοι θα πρέπει να εργαστούν συλλογικά με γνώμονα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συνεπώς, η διεργασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας αναφέρεται σε μία διαδικασία η οποία ουσιαστικά διεκπεραιώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα, αποβλέποντας στη συστηματική συλλογή πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται τόσο με τον τρόπο λειτουργίας της, όσο και με τη λήψη αποφάσεων οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (McBeath, 2001). Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία διέπουν την διεργασία της αυτοαξιολόγησης είναι τα ακόλουθα (Σοφού, 2014):

- Η συμμετοχικότητα / συλλογικότητα, υπό την έννοια ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ότι η διεύθυνση του σχολείου μαζί με τους εκπαιδευτικούς του και σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς θα εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που «παράγει» η σχολική μονάδα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Βασικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η ευρεία σχολική κοινότητα, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλα τα ενδιαφερόμενα / εμπλεκόμενα μέρη.
- Ο αναστοχασμός, υπό την έννοια ότι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας εμπλέκονται σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σχετικά με το έργο που «παράγει» η σχολική μονάδα αλλά και με τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωσή του.
- Η εξαγωγή συμπερασμάτων και η λήψη αποφάσεων με βάση δεδομένα / στοιχεία τα οποία θα πρέπει να είναι αξιόπιστα.
- Η ευελιξία, καθώς η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ευελιξία, δημιουργικότητα και ετοιμότητα για αποτίμηση και αναθεώρηση των πρακτικών του σχολείου από την πλευρά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου
- Ο συνεχής και διαρκής χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης, καθώς κάθε φάση ή στάδιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανήκει σε έναν διαρκή κύκλο που εστιάζει στη βελτίωση του έργου του σχολείου και της μάθησης. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτούν τις δράσεις βελτίωσης, οι οποίες με τη σειρά τους αξιολογούνται
- Η στόχευση στην βελτίωση της διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται όχι μόνο στο πόσο μέρος / όγκο της ύλης δίδαξε, αλλά στο κατά πόσο η διδασκαλία ήταν προσιτή κατανοητή και ενδιαφέρουσα
- Η στόχευση στη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων
- Η επικοινωνία –και μάλιστα η αμφίδρομη- καθώς η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εστιάζει στο άνοιγμα του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα

## 2.2. Η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης, της επιθεώρησης και της αποτίμησης στη δημόσια σκηνή αποδίδεται στις έντονες πολιτικές ιδεολογίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από τους αντιπάλους τους ως νεοφιλελευθερισμός και διαχειριστικός ρόλος και από τους υποστηρικτές τους ως μία νέα μορφή δημόσιας διοίκησης και πολύ αναγκαία μεταρρύθμιση (Olssen et al., 2004). Ωστόσο, αυτού του είδους η πολιτική κατεύθυνση χαρακτηρίστηκε ως χαμηλής εμπιστοσύνης από τους κριτικούς, οι οποίοι υποστήριζαν ότι αποτελεί μία επίθεση στην αυτονομία και στον σεβασμό, που παραδοσιακά παρέχεται στους επαγγελματίες (O' Neill, 2002). Αυτού του είδους οι ιδεολογίες, με μία συνδεδεμένη μεταρρυθμιστική ατζέντα, υποστηρίχθηκαν συστηματικά από πλήθος κυβερνήσεων και από τις διακρατικές υπηρεσίες όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ε.Ε. Λέξεις-κλειδιά και έννοιες οι οποίες έχουν καταλήξει να χαρακτηρίζουν αυτή την ατζέντα. Εντός αυτού του πλαισίου αναγνωρίζεται η επιλογή, η λογοδοσία, η διαφάνεια, η αξία για το χρήμα και την αποκέντρωση της ευθύνης για την απόδοση σε μεμονωμένους επαγγελματίες και ιδρύματα, όπως τα σχολεία. Αυτοί οι στόχοι, όταν επιτευχθούν, πρέπει να ελέγχονται μέσω διαδικασιών όπως η ρύθμιση, η διασφάλιση ποιότητας, ο έλεγχος ποιότητας, έλεγχος, η συγκριτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση και η επιθεώρηση (Bottery, 2004).

Ο αντίκτυπος αυτών των πολιτικών στις δημόσιες υπηρεσίες έγινε αισθητός σε πλήθος χωρών. Στον τομέα της εκπαίδευσης τέθηκε ως προτεραιότητα στην ατζέντα πολλών κυβερνήσεων με στόχο την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την σχολική ευθύνη. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, απαιτήθηκε τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι, αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη για τους προϋπολογισμούς, τον προγραμματισμό, την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική εξέλιξη. Εντούτοις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λογοδοσία υπό τη μορφή της διατήρησης και μάλιστα της σταθερής βελτίωσης των προτύπων, τα ίδια τα σχολεία και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο σύνθετων διαδικασιών επιτήρησης, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων διδασκαλίας, της συγκριτικής αξιολόγησης, της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης (McNamara & O' Hara, 2008).

Εντός του παραπάνω πλαισίου, αναφορικά με την αναγκαιότητα υιοθέτησης της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες ο Ματσαγγούρας (1999)

υποστήριξε ότι η διεργασία της αυτοαξιολόγησης παρέχει την αναγκαία ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό. Ενώ, σύμφωνα με τον Hopkins (1989), η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, η διεργασία της αυτοαξιολόγησης είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς εμπεριέχει την προσφορά της αποτελεσματικής και μεθοδικής ανατροφοδότησης με τρόπο ο οποίος καταδεικνύει τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, εντός του αυστηρού πλαισίου της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, μέσω της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης δύναται να διασφαλιστεί η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ατόμων, με την ταυτόχρονη εξυπηρέτηση των βαθύτερων αναγκών της σχολικής μονάδας, της οποίας ο εκπαιδευτικός αποτελεί αναπόσπαστο μέλος. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ενισχύει την κριτική τους ικανότητα και τον αναστοχασμό (reflective practitioner). Προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, απαιτείται η διερεύνηση και συνάμα η ενίσχυση – βελτίωση της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, η οποία έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής διεργασίας.

Επιπρόσθετα, η διεργασία της αυτοαξιολόγησης δύναται να συνδράμει καθοριστικά στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όπως επισημάνθηκε παραπάνω. Σε έρευνά τους οι Kyriakides και Pashiardis (2005) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία είχαν υιοθετήσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρουσίασαν μακροπρόθεσμα και συγκεκριμένα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος καλύτερα αποτελέσματα στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά. Ενώ, αντίστοιχες αξιολογήσεις κατέδειξαν αντίστοιχα υψηλά επίπεδα επίδοσης των μαθητών αυτών, έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα, καταδεικνύοντας με τον πιο έκδηλο τρόπο τη διατήρηση των θετικών επιδράσεων της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

### 2.3 Βασικοί σκοποί και λειτουργία της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών μορφών ευθύνης. Μπορεί να συμβάλει και στις δύο μορφές ανάληψης ευθυνών, παρέχοντας τις σχετικές πληροφορίες για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (π.χ. χρήση πόρων, ποσοστά εγκατάλειψης φοιτητών, καθοδήγηση των σπουδαστών και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού).

Όπως υποστήριξε ο MacBeath (1999), οι βασικές αρχές που διέπουν τη διεργασία της αυτοαξιολόγησης είναι τέσσερις: α) η έμφυτη κλήση των ανθρώπων για μάθηση, β) ο μετασχηματισμός του σχολικού πλαισίου, γ) η ανατροφοδότηση ως βασική αναγκαιότητα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ατόμων (εκπαιδευτικών) και των οργανισμών και δ) η ανάληψη της ευθύνης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η άμεση εμπλοκή και η ανάληψη της ευθύνης συμβάλλουν στην εστίαση προς ένα συγκεκριμένο σκοπό – έργο, ενώ, η επιτυχής εξέλιξη της διαδικασίας μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και καθολικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας (Kyriakides & Campbell, 2004).

Εντός αυτού του πλαισίου, ο Nevo (2002) υποστήριξε ότι η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση δύναται να επιφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, καθώς μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μπορεί να υπάρξουν αμοιβαία οφέλη, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Scheerens & Demeuse (2005), η διεργασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποσκοπεί στη συστηματική συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας της και στη λήψη αποφάσεων για την βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Η παραπάνω διεργασία συμβάλλει στην ανάληψη ενεργούς δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την κυρίαρχη κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς καθιστά αναγκαία την άμεση εμπλοκή του συνόλου των μελών της (Κυριακίδης, 2008).



Πρωταρχικός σκοπός της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης επομένως, είναι να μετατρέψει την άτυπη γνώση που αποκτάται σε αξιόπιστα δεδομένα, προκειμένου να εκτιμηθεί το επίπεδο της υφιστάμενης ποιότητας και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, μέσω μίας συστηματικής διεργασίας (Maroto & Cabrales, 2007).

Κάθε μία διεργασία εσωτερικής αξιολόγησης ή πλαίσιο διενέργειας της αυτοαξιολόγησης, εστιάζει σε διαφορετικούς τομείς και χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης, προκειμένου να επιτύχει την έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλης, 2008 · OECD, 2013). Σύμφωνα με τη Σοφού (2014), σε μη τυπικό επίπεδο, αναγνωρίζονται εντός της σχολικής μονάδας οι λειτουργικοί τομείς και ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι απαιτούν περαιτέρω βελτίωση.

## **2.6 Διεθνείς τάσεις στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου**

Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΟΟΣΑ ξεκίνησε την αναθεώρηση των πλαισίων αξιολόγησης και αξιολόγησης για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων το 2009 προκειμένου να παράσχει συμβουλές για την ανάλυση και συμβουλές πολιτικής στις χώρες αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικά εργαλεία εκτίμησης και αξιολόγησης μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα συνεπές πλαίσιο για την επίτευξη πραγματικών κερδών σχολικό σύστημα (OECD, 2013).

Κάθε χώρα έχει κατά κανόνα προβλέψεις για την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των σχολείων και την αξιολόγηση του συστήματος. Ωστόσο, συχνά αυτές δεν είναι σαφώς ολοκληρωμένες και δεν υπάρχει στρατηγική προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενίσχυση μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών του πλαισίου. Εντός αυτού του πλαισίου, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, προχώρησε στην αναθεώρηση των πλαισίων εκτίμησης και αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, την παροχή αναλύσεων και συμβουλών πολιτικής σε χώρες, σχετικά με το ακόλουθο γενικό ερώτημα πολιτικής: *«Με ποιο τρόπο οι διεργασίες της εκτίμησης και της αξιολόγησης μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά, με σκοπό την προαγωγή της αποτελεσματικότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;»* (OECD, 2013).

Οι χώρες χρησιμοποιούν μια σειρά τεχνικών με σκοπό την εκτίμηση και την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και ευρύτερα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πλήθος χωρών δοκιμάζουν δείγματα ή το σύνολο των μαθητών σε βασικά σημεία και μερικές φορές παρακολουθούν τους μαθητές με την πάροδο του χρόνου (OECD, 2013).

Οι διεθνείς αξιολογήσεις, όπως η «PISA», παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες και χρήσιμα εξωτερικά στοιχεία σύγκρισης. Ορισμένες χώρες χρησιμοποιούν επίσης υπηρεσίες επιθεώρησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο. Το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), συνιστά μια τριετή διεθνή έρευνα η οποία στοχεύει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, με τη δοκιμή των δεξιοτήτων και της γνώσης των μαθητών έως 15 ετών (OECD, 2013).

Σε πλήθος χωρών, αναγνωρίζεται ευρέως ότι, τα πλαίσια εκτίμησης και αξιολόγησης έχουν καθοριστική σημασία για την οικοδόμηση ισχυρότερων και ισχυρότερων και περισσότερο δίκαιων σχολικών συστημάτων. Οι χώρες υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της εκτίμησης και της αξιολόγησης όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως σημαντικά εργαλεία για την επίτευξη περισσότερο αποτελεσματικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μολονότι, το πλαίσιο κάθε χώρας είναι μοναδικό, εντούτοις καλούνται να διαχειριστούν κάποιες κοινές πολιτικές προκλήσεις όπως:

**Η διακυβέρνηση και η υλοποίηση**, οι οποίες εξασφαλίζουν τις διαρθρωτικές αλλαγές εντός του πλαισίου εκτίμησης και αξιολόγησης. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων για αξιολόγηση και τη χρήση της διεργασίας της ανατροφοδότησης, τη διασφάλιση συνδέσεων με την πρακτική εντός της σχολικής αίθουσας και την αντιμετώπιση των προκλήσεων σε επίπεδο υλοποίησης.

**Η αξιολόγηση των μαθητών.** Εντός αυτού του πλαισίου, πλήθος κοινών πολιτικών αναδύονται σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευμένων, μεταξύ των οποίων η ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών προτύπων και η εκτίμηση των εκπαιδευομένων, η εξισορρόπηση των εξωτερικών αξιολογήσεων και των εκτιμήσεων που βασίζονται στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκτίμησης της μάθησης και στην

ενοποίηση της διαμορφωτικής εκτίμησης των μαθητών, εντός του πλαισίου της εκτίμησης και της αξιολόγησης.

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών – δασκάλων.** Σε αυτή την περίπτωση οι κοινές πολιτικές προκλήσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται, στο συνδυασμό των λειτουργιών της βελτίωσης και της λογοδοσίας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην καταμέτρηση των αποτελεσμάτων των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς.

**Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.** Η σχολική αξιολόγηση παρουσιάζει κοινές πολιτικές προκλήσεις όσον αφορά: την ευθυγράμμιση της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων με την εσωτερική σχολική αξιολόγηση, παρέχοντας ισορροπημένη δημόσια αναφορά σχετικά με τα σχολεία και τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης των δεδομένων των σχολικών πρακτόρων.

**Αξιολόγηση συστήματος.** Οι κοινές πολιτικές προκλήσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι: η κάλυψη των αναγκών πληροφόρησης σε επίπεδο συστήματος, η παρακολούθηση των βασικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος και η μεγιστοποίηση της χρήσης των πληροφοριών σε επίπεδο συστήματος.

Η διεργασία της αυτοαξιολόγησης σε πλήθος ευρωπαϊκών χωρών ποικίλλει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε επίπεδο περιεχομένου ή πρακτικών, καθώς και ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων τις οποίες επιδιώκει να ανιχνεύσει το σύστημα αξιολόγησης της κάθε χώρας. Την τελευταία δεκαετία, πλήθος χωρών υιοθέτησαν την διεργασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως μια υποχρεωτική διεργασία σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα η εσωτερική σχολική αξιολόγηση να έχει καταστεί πλέον υποχρεωτική περίπου για τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στις χώρες που η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει καταστεί υποχρεωτική, οι σχολικές μονάδες υποχρεούνται να επαναλαμβάνουν τη διαδικασία σε ετήσια βάση, ενώ όπου δεν καθίσταται υποχρεωτική, γενικά αποτελεί αντικείμενο συστάσεων (Eurydice, 2015).

Για παράδειγμα, στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), στο Λουξεμβούργο και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), η διεργασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων θα πρέπει να διενεργείται κάθε τρία χρόνια, ενώ στη Λετονία κάθε έξι έτη (Eurydice, 2015).

Συγκεκριμένα στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη κοινότητα), ιστορικά, η οργάνωση του σχολικού συστήματος δεν περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση των «σχολείων». Αντίθετα, οι επιθεωρητές εστιάζουν παραδοσιακά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μετά το διάταγμα του 2007, έχει καταστεί ως υποχρεωτική η αξιολόγηση του «επιπέδου σπουδών» στα σχολεία. Δηλαδή, αξιολογείτε ο βαθμός συμμόρφωσης των σχολείων με προγράμματα σπουδών τα οποία εγκρίνονται από την κυβέρνηση, ο βαθμός κατά τον οποίο το μαθησιακό υλικό και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η συνέπεια των εκπαιδευτικών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών αξιολόγησης.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, δεν υπάρχει έναν συγκεκριμένο μηχανισμό, αλλά η επιλογή αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, διακρίνονται δύο μηχανισμοί. Από το διάταγμα του 1997 βάση του οποίου καθορίστηκαν οι αποστολές προτεραιότητας της εκπαίδευσης, το σχολικό συμβούλιο κάθε σχολείου είναι υπεύθυνο για την παρακολούθηση του σχολικού σχεδίου, την αξιολόγηση της εφαρμογής του και την παρακολούθηση της έκθεσης δραστηριότητας του σχολείου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους έναν ετήσιο πίνακα αποτελεσμάτων που περιέχει μια σειρά διοικητικών και στατιστικών δεδομένων, τα οποία χαρακτηρίζουν το σχολείο και τη λειτουργία του. Αυτό το σύνολο των δεικτών είναι διαθέσιμο για τα δημοτικά σχολεία από το 2011 και για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2012. Αντίθετα, οι εξωτερικές αξιολογήσεις των σχολείων διεξάγονται από τη Γενική Υπηρεσία Επιθεώρησης, η οποία αποτελεί μέρος της Γενικής Διοίκησης Εκπαίδευσης και Επιστημονικής Έρευνας στο Υπουργείο της Γαλλικής Κοινότητας (Eurydice, 2015).

Στο Βέλγιο και συγκεκριμένα στην Φλαμανδική κοινότητα, οι σχολικές μονάδες συνιστούν τα κύρια όργανα που είναι υπεύθυνα για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Το διάταγμα του 2009 για την ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζει ότι κάθε σχολείο έχει την ευθύνη να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση και να παρακολουθεί την ποιότητά του. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, τα σχολεία είναι ελεύθερα να

αποφασίσουν πώς να διαμορφώσουν το εσωτερικό τους σύστημα ποιότητας και πώς να αποδείξουν την ποιότητα της παροχής τους. Ευρύτερα, δεν υπάρχει γενική υποχρέωση για τα σχολεία να εκτελούν αυτοαξιολόγηση ούτε το Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης καθορίζει τους τομείς που θα πρέπει να αξιολογηθούν. Ωστόσο, οι επιθεωρήσεις ελέγχουν εάν τα σχολεία μπορούν ή όχι να αποδείξουν τι μέτρα έχουν λάβει προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, το οποίο καταδεικνύει μίας μορφής αυτοαξιολόγησης η οποία είναι αναπόφευκτη. Ταυτόχρονα, οι υπηρεσίες παιδαγωγικών / σχολικών συμβουλών, οι οποίες συνδέονται με τα διάφορα εκπαιδευτικά δίκτυα, έχουν ως θεσμικό καθήκον να υποστηρίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στις προσπάθειές τους να προωθήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα σχολεία που λαμβάνουν κεφάλαια στο πλαίσιο της Πολιτικής για την Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών υποχρεώθηκαν προηγουμένως να προβούν σε αυτοαξιολόγηση προκειμένου να καταρτίσουν σχέδια για την αποτελεσματική χρήση των επιπλέον πόρων (Eurydice, 2015).

Αντίθετα, η διεργασία της εξωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου, εκτελείται από την Επιθεώρηση ως ανεξάρτητο όργανο στην άμεση δικαιοδοσία του Υπουργού Παιδείας και Κατάρτισης της Φλαμανδικής Κυβέρνησης. Η επιθεώρηση είναι συνδεδεμένη με τον Οργανισμό για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση, που είναι μέρος του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης. Ο ρόλος του Επιθεωρητή είναι να παρακολουθεί την ποιότητα της εκπαίδευσης και να λειτουργεί ως μοχλός για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Eurydice, 2015).

Από την άλλη πλευρά, στην Κύπρο η εσωτερική αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπόκειται στην σχολική αυτονομία, ενώ δεν εντοπίζεται η ύπαρξη κανονισμός από την κεντρική ή περιφερειακή αρχή για το θέμα αυτό. Οι σχολικοί επιθεωρητές ενθαρρύνουν και βοηθούν τα σχολεία να διεξάγουν εσωτερική αξιολόγηση και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν προγράμματα σχολικής βελτίωσης. Αντίθετα, η διεργασία της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Κύπρο, περιορίζεται στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2) και ασκείται από τις κεντρικές αρχές. Ενώ, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1) οι περιφερειακές αρχές παρέχουν συνεχή άμεση εποπτεία του έργου των

εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, και έμμεσα από τα σχολεία ως σύνολο (Eurydice, 2015).

Επιπρόσθετα, οι εξωτερικές αξιολογήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτελούνται από ομάδα επιθεωρητών υπό την εποπτεία της Γενικής Επιθεώρησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Οι κύριοι στόχοι της εξωτερικής σχολικής αξιολόγησης είναι: η παρακολούθηση της συμμόρφωσης σχολείων και σχολικών διευθυντών με κανονισμούς, και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών διαδικασιών των σχολείων, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παροχής εκπαίδευσης. Η επιθεώρηση λαμβάνει τη μορφή τακτικών γενικών επιθεωρήσεων (Eurydice, 2015).

Στην Εσθονία, κατατίθεται έκθεση αυτοαξιολόγησης τουλάχιστον κάθε τρία χρόνια και αυτό εξαρτάται από τη διάρκεια του σχεδίου ανάπτυξης που εφαρμόζει η σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, το 2006 το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας εισήγαγε την υποχρέωση για τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και τις επαγγελματικές σχολές να διεξάγουν εσωτερικές αξιολογήσεις. Εντός αυτού του πλαισίου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να καταρτίζουν μια εσωτερική έκθεση αξιολόγησης μία φορά κατά τη διάρκεια μιας περιόδου προγραμματισμού ανάπτυξης, η οποία διαρκεί τουλάχιστον τρία χρόνια. Στην έκθεση θα πρέπει να αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες των σχολείων. Μολονότι, δεν έχουν εισαχθεί υποχρεωτικές μορφές έκθεσης ή κριτήρια αξιολόγησης, η χρήση των δεικτών απόδοσης που είναι διαθέσιμες στο ΕΕΕ συνιστάται αλλά όχι υποχρεωτική. Αυτά περιλαμβάνουν: την ηγεσία και τη διαχείριση· διαχείριση προσωπικού· συνεργασία με τις ομάδες συμφερόντων· διαχείριση πόρων· την εκπαίδευση/ σχολική διαδικασία· ο μαθητής/ φοιτητής καταλήγει σε κρατικές εξετάσεις, ολοκλήρωση, ποσοστό διατήρησης βαθμού και απουσίας, προσωπικό και ομάδες συμφερόντων και στατιστικές του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Τα σχολεία μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν τους δικούς τους δείκτες, οι οποίοι είναι σύμφωνοι με τους στόχους διδασκαλίας και εκπαίδευσης που περιέχονται στο σχέδιο σχολικής ανάπτυξης. Οι μέθοδοι διεξαγωγής της εσωτερικής αξιολόγησης επιλέγονται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, είναι υπεύθυνες οι περιφερειακές αρχές από κοινού με τις τοπικές αρχές (Eurydice, 2015).

Στη Γερμανία, λόγω του ομοσπονδιακού χαρακτήρα του κράτους, κάθε κρατίδιο αποφασίζει για τη περιοδικότητα διενέργειας εσωτερικών αξιολογήσεων. Συγκεκριμένα, κατά κανόνα, οι σχολικές μονάδες υποχρεούνται από τα ομόσπονδα κράτη να διεξάγουν εσωτερική αξιολόγηση. Ο κύριος στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας των σχολείων. Οι περιοχές που πρέπει να αξιολογηθούν καθορίζονται από τα ίδια τα σχολεία, ενώ η συχνότητα των εσωτερικών αξιολογήσεων εξαρτάται από τους κανονισμούς που διέπουν το κάθε κρατίδιο της χώρας. Τα ειδικά προγράμματα για το σχολείο είναι αυτά τα οποία καθορίζουν τις μεθόδους και τα κριτήρια εσωτερικής αξιολόγησης και βασίζονται στις απαιτήσεις που ισχύουν για το ομόσπονδο κράτος (π.χ. προγράμματα σπουδών, χρονοδιαγράμματα). Οι περιοχές που πρέπει να αξιολογηθούν καθορίζονται ανεξάρτητα από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τα σχολικά προγράμματα τους. Τα προγράμματα που αφορούν ειδικά τα σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και δημογραφικές απαιτήσεις του κάθε σχολείου (π.χ., αν υπάρχουν πολλοί μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην περιοχή της λεκάνης απορροής, το συγκεκριμένο σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτό). Τα πλαίσια για τη σχολική ποιότητα των ομόσπονδων κρατιδίων έχουν κεντρική σημασία για την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων και παρέχουν στα σχολεία ένα πλαίσιο αναφοράς για εσωτερική αξιολόγηση (Eurydice, 2015).

Αντίθετα, η διεργασία της εξωτερικής αξιολόγησης στη Γερμανία σε 15 από τα 16 ομόσπονδα κράτη εκτελείται τακτικά αξιολόγηση εξωτερικού σχολείου. Την ευθύνη φέρουν είτε οι αρχές εποπτείας των σχολείων (κατά κανόνα τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού, μερικές φορές οι εποπτικές αρχές του μεσαίου επιπέδου) είτε τα ινστιτούτα σχολικής παιδαγωγικής. Η σχολική εξωτερική αξιολόγηση στη Γερμανία έχει διπλό στόχο: την παρακολούθηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και την παροχή συμβουλών και συμβουλών για τη βελτίωση της πρόνοιας (Eurydice, 2015).

Τέλος, στην Κροατία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, και τη Σουηδία, οι κανονισμοί περί της εσωτερικής αξιολόγησης δεν καθορίζουν συγκεκριμένη συχνότητα διενέργειας αυτοαξιολόγησης. Συγκριμένα, στη Σουηδία οι σχολικές μονάδες είναι υπεύθυνες για τον συνεχή προγραμματισμό, την παρακολούθηση και τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται, σύμφωνα με τον νόμο για την εκπαίδευση και τα

προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό γίνεται μέσω μιας διαδικασίας συστηματικής ποιοτικής εξασφάλισης, η οποία έχει ως στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους που ορίζονται στον νόμο για την εκπαίδευση, τους σχολικούς κανονισμούς και τα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο επικεφαλής του σχολείου αποφασίζει ποια συστηματική διαδικασία διασφάλισης ποιότητας χρησιμοποιεί. Τα περισσότερα σχολεία καταρτίζουν ετήσιες εκθέσεις ποιότητας που αναφέρουν τους στόχους για το έτος, τα μέτρα που ελήφθησαν και την αξιολόγηση της προόδου που σημειώθηκε. Αυτές οι αναφορές αποστέλλονται στο φορέα διατήρησης του σχολείου. Κάθε σχολείο πρέπει επίσης να αναφέρει τα αποτελέσματα των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις και βαθμούς τελικού σχολείου στο NAE. Το NAE υποστηρίζει το έργο της συστηματικής διασφάλισης της ποιότητας παρέχοντας γενικές κατευθυντήριες γραμμές (Eurydice, 2015).

### **Κεφάλαιο 3. Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και τη Σκωτία**

#### **3.1. Η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στη Ελλάδα– ιστορική αναδρομή**

Στον ελλαδικό χώρο, έως το 1980 η αξιολόγηση τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχε συνδεθεί με την διεργασία της εποπτείας και με το θεσμό του Σχολικού Επιθεωρητή. Ειδικότερα κατά τη διάρκεια του στρατιωτικού καθεστώτος του 1967-74, η επιθεώρηση ήταν συνδεδεμένη με τον πολιτικό έλεγχο. Ο επιθεωρητής επισκεπτόταν το σχολείο, εισερχόταν εντός της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στην συνέχεια συνέτασσε την έκθεση επιθεωρήσεως, στην οποία κατέγραφε τη εικόνα που είχε σχηματίσει ο ίδιος για το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και την εντύπωσή του για την προσωπικότητα, τη δράση και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η προαναφερόμενη σύνδεση του θεσμού του επιθεωρητή με τον πολιτικό έλεγχο συνίσταται στο ότι στην σύνταξη της έκθεσής του, ο επιθεωρητής διατύπωνε κρίσεις για το κατά πόσο οι απόψεις του εκπαιδευτικού και η στάση του ευθυγραμμίζονταν με τις επικρατούσες απόψεις για τα εκπαιδευτικά και τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα (Παπακωνσταντίνου, 1993).



Η έκθεση του επιθεωρητή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και την προαγωγή των εκπαιδευτικών, ως εκ τούτου ο κάθε εκπαιδευτικός φρόντιζε ώστε να ικανοποιεί τα ζητούμενα του επιθεωρητή, να παρουσιάζει απόλυτη ταύτιση με τις απόψεις του και να υιοθετεί άκριτα τις παραδοχές και απόψεις του επιθεωρητή για τα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Καθώς μια «καλή» έκθεση επιθεώρησης είχε ως αποτέλεσμα την ιεραρχική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, την ευμενή μετάθεση και την ευρύτερη αποδοχή, υπήρχε ο αυξημένος κίνδυνος συναλλαγής των δύο πλευρών, με υλικές ή άυλες ανταμοιβές και με πελατειακές σχέσεις (Δημητρόπουλος 2002).

Ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε το 1981 και έως το 1987 δεν υπήρξε (Δημητρόπουλος, 1991) διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Το 1982 εισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος όμως δεν προέβλεπε κάποια θεσμοθετημένη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) σημειώνει ότι ως κύριο σημείο αξιολόγησης αποτέλεσε το εκπαιδευτικό έργο, και όχι ο εκπαιδευτικός, όπως αυτό διαφαίνεται από την σύγκριση των νομοσχεδίων Ν. 1304/82 και Ν. 1566/85. Με αυτό τον τρόπο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται, παρά μόνο ως σημείο γενικών αναφορών, έως και το 1997, όπου στον Ν. 2525/97 (Παπακωνσταντίνου 1993) γίνεται και πάλι αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τον Ν. 2986/02 προβλέπεται διαδικασία αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό, η οποία δεν αποτελεί ελεγκτική διαδικασία και συμβαίνει σε δύο επίπεδα: στο πρώτο επίπεδο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς την συνέπεια άσκησης των καθηκόντων του και στο δεύτερο επίπεδο ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, καθώς και την παιδαγωγική του ικανότητα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, και ενάντια σε αυτό το ιστορικό υπόβαθρο, η επιθεώρηση καταργήθηκε και εισήχθη το σύστημα σχολικών συμβούλων, στους οποίους συμβούλους εκχωρήθηκαν οι αρμοδιότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών, καθώς και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον τότε νόμο (Ν.1304 του 1982) οι σχολικοί σύμβουλοι προοριζόνταν να αναλάβουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Ένας μεταγενέστερος νόμος (Νόμος 1566/1985), ο οποίος περιελάμβανε επίσης αναφορές στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, τελικά δεν υλοποιήθηκε.

Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων οδήγησε στη μεταστροφή από την ελεγκτική μέθοδο προς τη μέθοδο της συμβουλευτικής παρέμβασης και στην ανάπτυξη κινήτρων, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Εντός αυτού του πλαισίου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Πολλές προσπάθειες στη δεκαετία του 1990 για την εισαγωγή εκπαιδευτικής αξιολόγησης στα σχολεία συναντήθηκαν με έντονη αντίθεση από τα συνδικάτα των δασκάλων, τους δασκάλους και ακόμη και μερικούς μαθητές και τους γονείς, που οδήγησαν είτε στην ακύρωση της μορφής τους είτε στην μη εφαρμογή τους στην πράξη. Την ίδια χρονική περίοδο και συγκεκριμένα το 1995, ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) μέσα στο ίδιο έτος το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), το οποίο ανέθεσε σε ειδική ομάδα εργασίας τη σύνταξη τεκμηριωμένου κειμένου με σκοπό την επισκόπηση – αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεκριμένη μελέτη με τον τίτλο «Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος – Έκθεση για τον ΟΟΣΑ», υποβλήθηκε στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), από τον οποίο στη συνέχεια ζητήθηκε η σύνταξη συνολικής έκθεσης αξιολόγησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ, το 2006 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) προχώρησε σε επικαιροποιημένη έκδοση του «The Greek Education System in facts and figures» (ΙΕΠ, 2012).

Το 1996 ξεκινά η λειτουργία του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αποβλέποντας στην επεξεργασία προτάσεων με σκοπό την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των ίδιων των μαθητών ενώ την επόμενη χρονιά ρυθμίστηκαν ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών (ΙΕΠ, 2012).

Τον Μάιο του 1997, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανέλαβε το συντονισμό του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» και συγκεκριμένα για την υλοποίηση του σε πέντε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια), στα πλαίσια της υλοποίησης του προγράμματος με την επωνυμία «Socrates».

Οι δείκτες που επιλέχθηκαν κατανεμήθηκαν σε τέσσερις τομείς: α) στα αποτελέσματα: ο τομέας αυτός σχετιζόταν με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών των σχολικών μονάδων, β) τις διεργασίες σε επίπεδο σχολικής αίθουσας: διδακτικός χρόνος, ποιότητα μαθησιακής και διδακτικής διεργασίας, υποστήριξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, γ) διεργασίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: όπου το εξετάστηκε η σχολική μονάδα ως χώρος μάθησης, ως περιβάλλον κοινωνικοποίησης των μαθητών και ως χώρος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και δ) το σχολικό περιβάλλον: σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Σε δεύτερο χρόνο, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποίησε πιλοτικά το πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική μονάδα», στα πλαίσια της υλοποίησης του έργου Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, Αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μποφυλάτος, 2001). Βασική επιδίωξη του παραπάνω έργου ήταν η ανάδειξη της σημαντικότητας της διεργασίας αυτοαξιολόγησης, προσανατολισμένη στο γνωστικό κομμάτι (παραγωγή γνώσης εντός της σχολικής αίθουσας), καθώς και στη χρήση του λόγου. Για τις ανάγκες υλοποίησης του έργου, σχεδιάστηκε ειδικό κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και δημιουργήθηκε το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης με τη μορφή ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης σχετικά με την αξιολόγηση, με διεθνή αλλά και εγχώρια βιβλιογραφία. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα σύστημα στοιχείων της σχολικής μονάδας, δηλαδή ένα εργαλείο καταγραφής περιγραφικών και ποσοτικών στοιχείων σχετικών με τις σχολικές μονάδες (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Το παραπάνω πιλοτικό σύστημα είχε την ικανότητα να καταρτίζει τους λειτουργικούς τομείς του σχολείου σε 20 δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι κατανέμονται σε 7 θεματικές περιοχές. Για την αξιολόγηση των 20 αυτών δεικτών ήταν δυνατή η χρήση πλήθους κριτηρίων ποιότητας. Επιπρόσθετα, οι επτά προαναφερθείσες θεματικές περιοχές διαχωρίζονται σε τρεις ομάδες: οι τρεις πρώτες συνιστούν τα δεδομένα φτάνουν από το εξωτερικό περιβάλλον προς τη σχολική μονάδα, οι τρεις επόμενες αναφέρονται στις διαδικασίες που αναπτύσσονται εντός

της σχολικής μονάδας και η τελευταία θεματική ενότητα σχετίζεται με τα αποτελέσματα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής μονάδας. Με σκοπό τη διερεύνηση κάθε δείκτη ήταν αναγκαίος ο καθορισμός συγκεκριμένων ποιοτικών κριτηρίων (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Αξίζει να επισημανθεί ότι, τόσο το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης όσο και το σύστημα στοιχείων της κάθε σχολικής μονάδας εντάχθηκαν στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (ΔΕΠ), το οποίο συνέδεε ηλεκτρονικά το σχολείο, με σκοπό τη μεταφορά – μεταβίβαση, τη μελέτη και αξιοποίηση των ποσοτικών δεδομένων σχετικά με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο της κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης δεν τέθηκε ποτέ σε λειτουργία, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα των σχολικών μονάδων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της υλοποίησης του Προγράμματος, συγκεντρώθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο αντίστοιχα δεν τα αξιοποίησε ποτέ (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Ωστόσο, καταγράφηκαν μεμονωμένες προσπάθειες αξιοποίησης της υποδομής του παραπάνω προγράμματος, τόσο από τα μέλη της επιστημονικής ομάδας όσο και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στο Πρόγραμμα. Προσπάθεια η οποία τελικά δεν ευδοκίμησε (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Συνέχεια κατά κάποιο τρόπο του παραπάνω προγράμματος, αποτέλεσε το Πρόγραμμα διεθνούς εμβέλειας «Bridges across Boundaries» τη χρονική περίοδο 1998-2000 το οποίο υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή της Ελλάδας, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Σλοβακίας, της Ουγγαρίας, της Πορτογαλίας, της Πολωνίας και της Ελβετίας, αποβλέποντας στην ενσωμάτωση της εσωτερικής αξιολόγησης εντός των σχολικών μονάδων (Brotto,2005 · Pol & Vastatkova, 2005α · Pol & Vastatkova, 2005β).

Από το 2002 έως 2005 έλαβε χώρα το Διεθνές Πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning» με κύριο συντονιστή το πανεπιστήμιο του Cambridge και τον καθηγητή J. MacBeath, με τη συμμετοχή χωρών όπως η Μ. Βρετανία, η Αυστραλία, η Αυστρία, η Δανία, η Ελλάδα, οι Η.Π.Α. και η Νορβηγία. Για την Ελλάδα χρέη συντονιστή ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Πατρών με βασικό υπεύθυνο τον καθηγητή Γ. Μπαγάκη. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απέβλεπε στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία και η λειτουργική ικανότητα των ατόμων ή των ομάδων, ως προς

τον προσανατολισμό των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, κ.α. 2007).

Κατά τη δεκαετία του 2000, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε περισσότερο συμμετοχικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες εστίασαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και όχι στην αξιολόγηση μεμονωμένα για κάθε εκπαιδευτικό (Βέρδης, 2001). Αλλά το πλαίσιο παρέμεινε ένα, στο οποίο ήταν πολύ δύσκολο να αναπτυχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης, καθώς συχνά θεωρήθηκε ως μέσο τιμωρίας και ελέγχου, θέτοντας σε κίνδυνο και όχι ενισχύοντας την αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών (ΙΕΠ, 2012).

Η εκκίνηση της διαδικασίας θεσμοθέτησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα πραγματοποιείται με την υπ' αριθμ. 37100/ Γ1/31-03-2010 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ) με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» σύμφωνα με την οποία προετοιμάζεται αρχικά η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας.

Στη χρονιά που ακολουθεί, το 2011, ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με το Νόμο 3966/2011, με σκοπό τη διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών σε θέματα σχετικά με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την υποστήριξη του σχεδιασμού και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εντός των παραπάνω θεμάτων. Σημαντική εξέλιξη αποτελεί και η καθιέρωση της Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΙΔΕ), με το Νόμο 4142/2013, με σκοπό την παρακολούθηση, μελέτη και αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Αρχή προβλεπόταν να αξιολογεί το έργο των σχολικών μονάδων και να επιβλέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η Αρχή για τη Διασφάλιση της Ποιότητας

στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος διασφάλισης της ποιότητας των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα δεν έχει ακόμα στελεχωθεί λόγω της έλλειψης των αναγκαίων πόρων (OECD, 2017).

Μετά την πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΑΕΕ), με την υπ' αριθμ. 14841/Γ1/13-02-2012 Εγκύκλιο του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ με θέμα: «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων» ξεκινά η προετοιμασία για την επίσημη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στο πλαίσιο αυτό, η διεργασία της αυτοαξιολόγησης εισήχθη το σχολικό έτος 2013-2014 μετά από ένα διετές πιλοτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, με την υπ' αριθμ. 30972/Γ1/15-03-2013 Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.

Τέλος, με την υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. με θέμα: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες» αρχίζει η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας. Η ετήσια αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων κατέστη υποχρεωτική για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, κάθε σχολική μονάδα ήταν υποχρεωμένη να θέσει τους δικούς της εκπαιδευτικούς στόχους και να σχεδιάσει τον τρόπο επίτευξής τους. Η σχολική αυτοαξιολόγηση περιελάμβανε μια ανασκόπηση της διδασκαλίας και της μάθησης βάσει ενός ειδικού πλαισίου δεικτών, το οποίο εκπονήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Βάσει του ειδικού πλαισίου, προβλεπόταν η υλοποίηση σχεδίου δράσης με σκοπό τη βελτίωση

εκπαιδευτικών τμημάτων ειδικού ενδιαφέροντος, η εφαρμογή σχεδίων βελτίωσης, η παρακολούθηση και αξιολόγηση της χρήσης αποδεικτικών στοιχείων και δεδομένων προόδου, προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Παράλληλα, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς οι εκθέσεις των σχολείων μέσω ενός κεντρικά προβλεπόμενου προτύπου αναφοράς, το οποίο θα μεταφορτώνεται στην ιστοσελίδα του σχολείου, θα υποβάλλεται στην αρμόδια περιφερειακή διεύθυνση. Ο σύμβουλος του σχολείου θα πρέπει να υποστηρίζει ολόκληρη την παραπάνω διαδικασία, προσφέροντας συμβουλές και κατάρτιση σε συγκεκριμένα θέματα αξιολόγησης ή εκπαίδευσης, εάν είναι απαραίτητο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση, δίνοντας στα σχολεία τη δυνατότητα να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν το δικό τους έργο, επεδίωξε να τους προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία (OECD, 2017).

Παράλληλα με την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 εισήγαγε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που επρόκειτο να εφαρμοστεί από το 2014/15, με σκοπό να συνδεθεί με την προώθηση των εκπαιδευτικών και τη θητεία τους στις θέσεις ευθύνης. Σύμφωνα με αυτή την πρόταση, το εκπαιδευτικό προσωπικό θα υπόκειται σε εκτίμηση από τους αντίστοιχους διευθυντές σε διοικητικά θέματα και τους σχετικούς εκπαιδευτικούς τους συμβούλους σε εκπαιδευτικά θέματα. Έτσι η αξιολόγηση του δασκάλου θα πραγματοποιείται από τον επικεφαλής του σχολείου και τον αντίστοιχο σύμβουλο του σχολείου αντιστοίχως και από τον επικεφαλής του σχολείου από τον διευθυντή της εκπαίδευσης και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό σύμβουλο. Τα κριτήρια, οι διαδικασίες και η μορφή της έκθεσης αξιολόγησης καθορίστηκαν κεντρικά. Ωστόσο, μετά τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και των συνδικάτων, τόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ανεστάλησαν (OECD, 2017).

Όπως επισημάνθηκε στην έκθεση του Οργανισμού (ΟΟΣΑ), δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα σχετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι αξιολογήσεις δεν πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Εντός του ίδιου πλαισίου, τα βασικά διοικητικά στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, θεωρούνται μερικές φορές αναξιόπιστα, καθώς υπάρχει περιορισμένη συνοχή μεταξύ των διαφόρων επιπέδων και της συνέπειας μεταξύ των δεδομένων που

συλλέγονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) και την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (OECD, 2017).

Ένα χρόνο σχεδόν αργότερα, το 2015, μετά την αλλαγή κυβέρνησης, οι διαδικασίες της ΑΕΕ ανεστάλησαν με σκοπό την έναρξη διαβούλευσης σχετικά με τον τρόπο αποτίμησης του διδακτικού έργου (Ομιλία Υπουργού Παιδείας, Αρ. Μπαλά, στη Βουλή, 10-02-2015). Χωρίς να λειτουργήσει ποτέ ουσιαστικά, η ΑΕΕ, όπως και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καταργήθηκε επίσημα με την κατάθεση του νομοσχεδίου από τον Υπουργό Παιδείας Κωνσταντίνο Γαβρόγλου. Συγκεκριμένα, καταργείται το ΠΔ 152/2013 για το οποίο το Υπουργείο Παιδείας κρίνει ότι «προκάλεσε προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων καθώς διαπνέονταν από ανορθολογικές προβλέψεις», και κρίνει ότι μόνο τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογούνται και όχι οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί και μάλιστα χαρακτηρίζει την αξιολόγηση τους «τιμωρητική». Έτσι, θεσμοθετείται ο νόμος 4547/2018 - (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), και ειδικότερα το άρθρο 47 "Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων" όπου δίνεται μεγαλύτερη εξουσία σε θέματα διοίκησης στους εκπαιδευτικούς.

Οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου ενισχύονται, καθώς τουλάχιστον τρεις φορές, στην έναρξη, στη μέση και στη λήξη του διδακτικού έτους, αναλαμβάνει την ευθύνη να προγραμματίζει συλλογικά και να αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στο σχολείο. Ο Σύλλογος «εντοπίζει τα σημεία υπεροχής, τα προβλήματα και τις αδυναμίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση δράσεων και αποτιμά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο, εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν, αναδιατυπώνοντας ή/και αναπλαισιώνοντας τους στόχους του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού»

Δημιουργούνται παράλληλα τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου καταθέτει τον συλλογικό προγραμματισμό του και την αποτίμηση του διδακτικού έργου του. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕ.Κ.Ε.Σ, που επιλέγονται από Περιφερειακά Συμβούλια, λειτουργούν υποστηρικτικά προς στον Σύλλογο Διδασκόντων και στο τέλος του διδακτικού έτους συντάσσουν εκθέσεις προς κάθε σχολείο για την βελτίωση στους τομείς που χρειάζεται, προτείνοντας συγκεκριμένες



λύσεις, πρωτοβουλίες και επιμορφώσεις που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη νέα σχολική χρονιά.

Στις αρχές του επόμενου έτους, το 2019, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης η Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019. «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων», με την οποία καθορίζονται ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για μια υπουργική απόφαση που εξειδικεύει τον ν.4547/2018, συμπληρώνοντας τα κομμάτια του πάζλ για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης/ αξιολόγησης σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ.

Η υπουργική απόφαση προβλέπει βήμα βήμα και λεπτομερώς τις διαδικασίες της αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που πρέπει να αποτιμηθούν σε κάθε σχολείο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του σχολικού έτους πρέπει να προγραμματίσουν δράσεις για, μεταξύ πολλών άλλων, τα εξής :

- Τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων.
- Την υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, σίτισης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.ά.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας.
- Τον οργανωτικό σχεδιασμό για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου.
- Τη διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα.
- Τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.
- Τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τη φοίτηση και σχολική διαρροή των μαθητών.

Ο σύλλογος εκπαιδευτικών κάθε σχολείου πρέπει να περιγράψει σε κείμενα 100 έως 300 λέξεων τις δράσεις που στοχεύουν να πραγματοποιήσουν για την υλοποίηση των στόχων. Χαρακτηριστικά, στον τομέα της «συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών» από το υπουργείο ζητείται «η αποτύπωση του βαθμού ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για την προώθηση και ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και δράσεων διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων καθώς και του βαθμού ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών, και να γίνει αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών».

Στο τέλος της χρονιάς ο σύλλογος διδασκόντων οφείλει να συντάξει έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, «με τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων». Επίσης, καλείται να καταθέσει προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. Στο τέλος οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου θα μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και θα διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις.

Αναφορά στο σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στην Ελλάδα γίνεται και στην πρόσφατη έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2017), όπου συστήνεται η απόδοση μεγαλύτερης ελευθερίας και αυτονομίας στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Αυτού του είδους οι ελευθερίες θα πρέπει να εξισορροπούνται με αξιολόγηση και λογοδοσία, οι οποίες με τη σειρά τους θα εξαρτώνται από τα διαθέσιμα στοιχεία, ιδίως από τα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα. Περισσότερες και καλύτερες πληροφορίες θα μπορούσαν επίσης να συμβάλουν στην προώθηση των θεμάτων ισότητας και κοινωνικής φύσης (OECD, 2017).

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με ιδιαίτερη προσοχή. Οι αξιολογήσεις οι οποίες σχετίζονται με την απόδοση των μαθητών, συχνά συζητούνται ευρέως και χρησιμοποιούνται για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν αυτές τις

αξιολογήσεις ως εργαλεία για την αποκάλυψη βέλτιστων πρακτικών και την ενθάρρυνση της βελτίωσης του σχολείου. Τα ακατέργαστα μέτρα σχολικής επίδοσης αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τις διαφορετικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των σχολείων αλλά και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών. Αυτά τα μέτρα θα πρέπει να ερμηνεύονται προσεκτικά, διαφορετικά, για παράδειγμα, τα σχολεία μπορούν να λάβουν ένα υψηλότερο μέτρο απόδοσης μέσω της ακαδημαϊκής επιλογής ή μέσω της επιλογής σπουδαστών από προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και όχι μέσω καλύτερης διδασκαλίας (OECD, 2008, Kim & Lalancette, 2013). Οι τυποποιημένες δοκιμές θα πρέπει να σχεδιάζονται από ανεξάρτητους φορείς για την αξιολόγηση ευρέων μαθησιακών αποτελεσμάτων και οριζόντιων δεξιοτήτων. Επομένως, τα μέτρα λογοδοσίας πρέπει να βασίζονται σε ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών αξιολόγησης με σκοπό την αξιολόγηση τους (OECD, 2017).

Στην παραπάνω έκθεση του Οργανισμού, συστήνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, ο οποίοι θα πρέπει να φέρουν την υψηλή κυριότητα της κουλτούρας αξιολόγησης. Οι διαδικασίες εκτίμησης και αξιολόγησης δεν θα λειτουργήσουν σε καμία περίπτωση, αν εκλαμβάνεται ως απαίτηση και τιμωρία και φυσικά η ιστορία στην Ελλάδα ότι αυτό συνιστά ένα είδος κινδύνου. Συνεπώς, κρίνεται σχεδόν επιτακτική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών στην ανάπτυξη και στην κυριότητα της κουλτούρας της αξιολόγησης (OECD, 2017).

### **3.2. Η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων στη Σκωτία – ιστορική αναδρομή**

Όπως επισημαίνεται στην έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας έχει μια ισχυρή ιστορία και μια παράδοση στην αυτοαξιολόγηση. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συνιστούν μια καλά ενσωματωμένη πρακτική στις αρχές και στα σχολεία, καθώς αναγνωρίζεται ότι στην περίπτωση που αυτή διεξάγεται ορθά, μπορεί να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων, στις πρακτικές διδασκαλίας και σε διδασκαλία υψηλής ποιότητας. Στη Σκωτία, βασική ευθύνη για την υποστήριξη και την εξάπλωση των αρχών της αυτοαξιολόγησης έχουν οι Τοπικές Αρχές (OECD, 2015).

Η αναπτυσσόμενη κουλτούρα του επαγγελματικού διαλόγου και της διασφάλισης της ποιότητας ευνοεί τις διεργασίες της αυτοαξιολόγησης και εξασφαλίζει τη δυνατότητά τους να εστιάσουν και να επιτύχουν την βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας. Εντός αυτού του πλαισίου, η επιθεώρηση αποτελεί ένα σημαντικό μοχλό για τη στήριξη της βελτίωσης μέσω του επαγγελματικού διαλόγου και της συνεργασίας με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Ευρύτερα, η «Σκωτσέζικη προσέγγιση» αναφορικά με τη σχολική βελτίωση είναι καλά εδραιωμένη και η διεργασία της αυτοαξιολόγησης συνιστά μία ώριμη κατάσταση για το σύνολο των σχολικών μονάδων (OECD, 2015).

Η έννοια της σχολικής αυτοαξιολόγησης στη Σκωτία (School Self-Evaluation - SSE), αναδύθηκε παράλληλα με τις ενέργειες ανάπτυξης ενός διευρυμένου συστήματος διαχείρισης και διακυβέρνησης. Εντός του παραπάνω πλαισίου, η έννοια της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου αντιπροσωπεύει κατ' αυτό τον τρόπο ένα στοιχείο μιας ευρύτερης αλλαγής πολιτικής, η οποία εξετάστηκε και τέθηκε προς συζήτηση μόλις από την πρώτη εισαγωγή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας το 1992. Το SSE αφορά στη δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου αξιολόγησης το οποίο αξιώνεται την συνεχή σύγκριση και βελτίωση, απαντώντας σε δύο βασικά ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική: α) «πόσο καλά είμαστε τώρα;» προκειμένου να εντοπισθούν αδυναμίες και αναπτυξιακές ανάγκες, σε βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και του αντίκτυπου στη μαθητή κοινότητα και β) «πόσο καλά μπορούμε να είμαστε;» προκειμένου να τεθούν οι κατάλληλες προτεραιότητες για περαιτέρω βελτίωση εκπαίδευση (Shapira & Weir, 2014).

Η παραπάνω διεργασία λογίζεται ως μία σημαντική αλλαγή πολιτικής για όλους όπως είναι η μετατόπιση της ευθύνης στον δημόσιο τομέα της Σκωτίας, στην μετάθεση της ευθύνης στους παρόχους των υπηρεσιών και την εστίαση σε διαφορετικά ήδη γνώσης πέρα από τα δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τα επίπεδα απόδοσης που επιτεύχθηκαν (Shapira & Weir, 2014).

Παράλληλα, η διεργασία της αυτοαξιολόγησης δύναται να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο με σκοπό την κωδικοποίηση της σχολικής γνώσης, τη δημιουργία κλίματος συναίνεσης και την προώθηση συγκεκριμένων αξιών που σχετίζονται με τη δημιουργία αυτό-διαχειριζόμενων και αυτοδύναμων ατόμων (τόσο για

εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές). Συνεπώς, καθώς οι σχολικές μονάδες αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης, καλούνται να την υιοθετήσουν και να την υλοποιήσουν. Η διεργασία της κωδικοποίησης επιτρέπει έτσι τον μετασχηματισμό, ενώ συγχρόνως τα σχολεία επιλέγουν νέα δίκτυα παραγωγής γνώσης. Καθώς ασχολούνται με νέα και περισσότερα πράγματα, παράγουν ολοένα και περισσότερες και νέες γνώσεις, προκειμένου να καταστήσουν τον εαυτό τους περισσότερο παραγωγικό, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση όχι μόνο για τη σχολική μονάδα αλλά και για τη διοίκηση του συστήματος ευρύτερα (Shapira & Weir, 2014).

Από την άλλη πλευρά, το εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας της Σκωτίας και η ανάπτυξη του συστήματος των σχολικών μονάδων βασίζεται σε ένα συνδυασμό επιθεώρησης των σχολείων από τους Επιθεωρητές Εκπαίδευσης της Αυτού Μεγαλειότητας (Her Majesty's Inspectorate of Education) και της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τα ίδια τα σχολεία με τη χρήση δεικτών ποιότητας οι οποίοι τεκμηριώνονται στο «Πόσο Καλό είναι το Σχολείο μας;» (HMIE, 2007). Η Επιθεώρηση είναι υπεύθυνη για την παρακολούθηση του πλαισίου ποιότητας HGIOS (How Good is our School?), το οποίο ενθαρρύνει τα σχολεία να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους γνώσεις για τον εαυτό τους, προκειμένου να διεξάγουν συνεχή αυτοαξιολόγηση που οδηγεί προοδευτικά στη βελτίωση του σχολείου (Shapira & Weir, 2014). Γενικότερα, η Επιθεώρηση στη Σκωτία ασκεί σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική και συνιστά τον βασικό υποκινητή των διαδικασιών διαχείρισης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Shapira & Weir, 2014).

Το πλαίσιο επιθεώρησης σε συνάρτηση με την διεργασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν στην κυβέρνηση της Σκωτίας αξιόπιστα δεδομένα αναφορικά με τις επιδόσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, η προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης σχεδιάστηκε με γνώμονα την αλλαγή της κουλτούρας στα σχολεία προκειμένου αυτά να καταστούν οργανισμοί μάθησης και με τη δέσμευση για συνεχή παραγωγή γνώσης, μέσω της οποίας θα είναι εφικτή η μάθηση τόσο από το ίδιο όσο και από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Shapira & Weir, 2014).

Οι μεταβολές οι οποίες συντελέστηκαν το 2008 στο καθεστώς των σχολικών επιθεωρήσεων οδήγησαν στην εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης, με σκοπό την

μετατόπιση από την εξωτερική επιθεώρηση και την εστίαση στα επιτεύγματα των μαθητών στην υιοθέτηση διαδικασιών αυτοελέγχου. Αυτού του είδους η αλλαγή εστίασε στην ανάθεση της ευθύνης της παρακολούθησης της ποιότητας στα ίδια τα σχολεία, στην αξιολόγηση και στις διαδικασίες υποβολής εκθέσεων. Πρόκειται για μια μεταβολή η οποία απέβλεπε στο να σηματοδοτήσει την απομάκρυνση από τη «αυστηρή» διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου σε μια πιο ήπια και ελκυστική προσέγγιση (Lawn, 2006).

Εντός του παραπάνω πλαισίου, σταδιακά οι σχολικές μονάδες άρχισαν να δομούνται με τη φιλοσοφία των οργανισμών μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες ήταν υπεύθυνοι για τη συνεχή παρακολούθηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών τους μονάδων. Οι παραπάνω εμπλεκόμενοι ήταν υπεύθυνοι για τη βελτίωση των επιδόσεων και των επιπέδων επιτυχίας του σχολείου στο πλαίσιο της ανταπόκρισής τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και πολύπλοκες απαιτήσεις των κοινοτήτων τους και της κοινωνίας γενικότερα.

Όσον αφορά το πλαίσιο της ποιότητας, αυτό τεκμηριώνεται μέσω του HGIOS και χρησιμοποιείται τόσο από τους Επιθεωρητές όσο και από τα σχολεία σε μία προσπάθεια διεύρυνσης του πεδίου εκτίμησης και αξιολόγησης, προκειμένου να τονιστεί η αλληλεξάρτηση των διαφόρων πτυχών του έργου ενός σχολείου. Αυτή η ολιστική άποψη της σχολικής απόδοσης περιλαμβάνει διαφορετικά είδη γνώσεων που αποκτώνται από εκπαιδευόμενους, προσωπικό, γονείς και την ευρύτερη ερευνητική κοινότητα. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές και τα μέλη αναμένεται να εντοπίζουν και να ενεργούν με βάση δεδομένα, και όλες οι πτυχές της διαδικασίας παραγωγής γνώσης ευθυγραμμίζονται ενώ η διαδικασία της επιθεώρησης απαιτεί από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να αποδείξουν πώς η γνώση αυτή μετέβαλε την πρακτική τους προς το καλύτερο (Shapira & Weir, 2014).

Η αυτοαξιολόγηση δεν συνιστά μία γραφειοκρατική ή μηχανιστική διαδικασία. Αντίθετα, αναφέρεται σε μια επαγγελματική διαδικασία μέσω της οποίας τα σχολεία είναι σε θέση να γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και να σχεδιάζουν το έργο τους για την πρόοδο των μαθητών τους. Αυτή η διαδικασία καθοδηγείται με βάση το πλαίσιο των δεικτών ποιότητας παράλληλα με άλλες πηγές καθοδήγησης, όπως οι οδηγίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, η έρευνα για τη μάθηση και την διδασκαλία, οι μελέτες για το στυλ και τις προσεγγίσεις της ηγεσίας κ.λπ. Όπως τα

προγράμματα σπουδών και οι διδακτικές προσεγγίσεις υπόκεινται σε διαρκή εξέλιξη έτσι και η εφαρμογή των δεικτών αναπτύσσεται συνεχώς προκειμένου να ενισχύσει τη δυναμική φύση της εκπαίδευσης της Σκωτίας.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι προσανατολισμένη στην αλλαγή και βελτίωση, και έχει τη βάση του στον επαγγελματικό προβληματισμό, στην πρόκληση και στην υποστήριξη, ενώ περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με δράσεις που έχουν ως αποτέλεσμα σαφή οφέλη για τους μαθητές (HMIE, 2007).

Συγκεκριμένα, συστήνεται σε ετήσια βάση ο ενδεδειγμένος έλεγχος των πτυχών της σχολικής ποιότητας και του αντίκτυπου που έχουν αυτές στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Μέσω αυτών των αναλύσεων και μέσω του καθημερινού επαγγελματικού αναστοχασμού δύναται να εντοπιστούν τα προβλήματα και τα που χρήζουν για περαιτέρω διερεύνησης, παρατήρησης και ανάλυσης (HMIE, 2007).

Το πλαίσιο των δεικτών είναι σχεδιασμένο ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στην αξιολόγηση και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται στο σύνολο των μαθητών. Οι εννέα βασικοί τομείς του πλαισίου, καλύπτουν όλες τις πτυχές του σχολικού έργου και μπορούν σε γενικές γραμμές να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: οι επιτυχίες του σχολείου και τα επιτεύγματά του, η δράση και το έργο του, το όραμα και η ηγεσία του.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα, το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτυπώνει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων στη Σκωτία δηλώνουν ότι *«το κάνουμε αυτό ως επαγγελματίες υπεύθυνοι για την ποιότητα της δουλειάς μας στην τάξη και για τα επιτεύγματα και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων που διδάσκουμε και ως μέλη της ομάδας προσωπικού που είναι υπεύθυνη για τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης»* (HMIE, 2007).

Η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει ομάδες εκπαιδευτικών που αποτυπώνουν την ομαδική εργασία τους μέσω ποικίλων διεργασιών όπως: α) σχολιάζοντας ο ένας τη δουλειά του άλλου, β) μέσω της συμμετοχικής – συνεργατικής διδασκαλίας και συζήτησης και γ) με την παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων τους, προκειμένου να διαπιστώσουν πως εξελίσσονται οι ιδιαίτερες αναπτυξιακές διεργασίες και να

βιώσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας ή να επιβεβαιώσουν τις απόψεις για την πρόοδο – αποτελεσματικότητα των μαθητών (HMIE, 2007).

Αυτού του είδους η διαδικασία αξιολόγησης συνιστά μια σημαντική επαγγελματική δραστηριότητα η οποία συμβολίζει την επαγγελματική ευθύνη των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Ωστόσο το κοινό όραμα δεν αναδύεται εύκολα καθώς υπάρχουν συνήθως διαφορετικές απόψεις και ενδιαφέροντα μεταξύ των εκπαιδευτικών, του υποστηρικτικού προσωπικού, των παιδιών και των γονέων τους ή άλλων επαγγελματιών και βασικών μελών της κοινότητας. Για να αναπτυχθεί ένα κοινό όραμα, ένα σχολείο θα πρέπει να είναι σε διαρκή συνεργασία με όλους τους ενδιαφερόμενους, προκειμένου να αποσαφηνίσει και να συμφωνήσει σχετικά με τις αξίες και τις αρχές του. Πρέπει επίσης να συμφωνήσει για τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αξίες και οι αρχές θα επηρεάσουν τις πτυχές του έργου του, το πρόγραμμα σπουδών, το μαθησιακό περιβάλλον, το ήθος του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται όλοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεργάζονται μεταξύ τους σε πρακτικό επίπεδο (HMIE, 2007).

Από το 2000, οι Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εξωτερική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των τοπικών αρχών όσον αφορά την διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των σχολείων καθώς και της υποστήριξης των σχολείων για τη βελτίωση της ποιότητας αυτής. Η σχετική νομοθεσία (Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000, Section 9) προβλέπει μια διαφορετική προσέγγιση στην αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων με μειωμένο έλεγχο. Πρόκειται για τη διαδικασία της «Επικύρωσης της Αυτοαξιολόγησης» (Validated self-evaluation - VSE), η οποία δεν είναι επιθεώρηση αλλά μια εθελοντική διαδικασία που στοχεύει στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών αρχών η οποία μέσω τη συνεργασίας επιχειρεί να διευρύνει αλλά και να αποτελέσει πρόκληση για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρχών με τρόπο να επιβεβαιώνει και να ενισχύει τα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η VSE αναγνωρίζει ότι η βασική ευθύνη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αρχών ανήκει στις ίδιες τις εκπαιδευτικές αρχές, ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ήδη επιτυχώς εγκατεστημένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας και ότι η αποτελεσματική υλοποίησή της μπορεί να οδηγήσει στη συνεχή βελτίωση και στην επίτευξη της αριστείας στα σχολεία.



Η έννοια της Επικύρωσης της Αυτοαξιολόγησης συνιστά μια σχετικά νέα εξέλιξη στον τομέα της αυτοαξιολόγησης στη Σκωτία και τουλάχιστον επί του παρόντος εφαρμόζεται με σκοπό την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών αρχών στη Σκωτία. Σύμφωνα με την τεκμηρίωση της HMIE, η VSE επιδιώκει: α) να ενισχύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών αρχών να αξιολογούν τις δικές τους επιδόσεις και να βελτιώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών και των αποτελεσμάτων για τους εκπαιδευόμενους, β) να προωθούν και να αναπτύσσουν καλές πρακτικές με προστιθέμενη αξία στις εκπαιδευτικές αρχές, γ) την παροχή κατάλληλης πληροφόρησης προς τους Υπουργούς της Σκωτίας και στο κοινό σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δ) την ανεξάρτητη αξιολόγηση και την επικύρωσή της και ε) τέλος να συμβάλλει στη μείωση του εξωτερικού ελέγχου σε επίπεδο υπηρεσιών όπου αυτό είναι δυνατό (Shapira & Weir, 2014).

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.1. Ερευνητική προσέγγιση**

Η επιστημονική κοινωνική έρευνα επιδιώκει την κατανόηση καθώς και την αναπαράσταση διαφορετικών πλευρών του κοινωνικού γίνεσθαι, δια μέσου της συστηματικής και συνάμα της προγραμματισμένης συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας των δεδομένων. Ωστόσο, η αυστηρότητα στην εφαρμογή των διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων οι οποίες υιοθετούνται από τον εκάστοτε ερευνητή, είναι αυτές οι οποίες δύναται να προσδώσουν την αναγκαία νομιμότητα στην επιστημονικά παραγόμενη γνώση και ταυτόχρονα να τη διαχωρίσουν από άλλου είδους απόπειρες αναπαράστασης των κοινωνικών φαινομένων που μελετώνται. Αυτού του είδους η αυστηρότητα βασίζεται στη μεθοδική εφαρμογή των ερευνητικών διεργασιών, στο συστηματικό έλεγχο τους, καθώς και στην κριτική αποτίμηση τους (Τσιώλης, 2015).

Τα παραπάνω συνιστούν κοινό στοιχείο των ερευνητών, οι οποίοι επιλέγουν την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση στην κοινωνική έρευνα. Η ποιοτική έχει ως βάση της την φιλοσοφική ερμηνευτική παράδοση και υιοθετεί ένα χαρακτήρα ανακατασκευής. Μολονότι, ο ερευνητής γνωρίζει από την αρχή ότι το φαινόμενο το

οποίο μελετά είναι προσαρμοσμένο στα δρώντα υποκείμενα, όπως αυτά το βιώνουν και στη συνέχεια το αναπαράγουν, εντούτοις οφείλει να διερευνήσει σε βάθος προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν, οργανώνουν και νοηματοδοτούν την κοινωνική τους κατάσταση, εντός ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Συνεπώς, η κοινωνική έρευνα συνιστά μία αναλυτική ανακατασκευή των δευτερευόντων ερμηνειών του ερευνητή για ένα κοινωνικό φαινόμενο, βάση της πρωτογενούς τυποποίησης των υποκειμένων της έρευνας (Dausen, 2000, 2013).

Προκειμένου ο ερευνητής να μπορέσει να διεισδύσει και να κατανοήσει πλήρως τις ποικίλες πτυχές ενός κοινωνικού φαινομένου, εντός του πραγματικού του πλαισίου, θα πρέπει να συνάψει επικοινωνιακές σχέσεις με τα υποκείμενα και παράλληλα να τους επιτρέψει να λειτουργήσουν βάση των δικών τους σημείων αναφοράς και έκφρασης. Στις ποιοτικές μεθόδους, εντοπίζονται διεργασίες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει ο ίδιος κάποιες μορφές επικοινωνίας οι οποίες προσδιορίζουν την καθημερινότητα του, όπως είναι οι διεργασίες της αφήγησης, της περιγραφής, του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, το κομμάτι της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι αυτό το οποίο δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στους ερευνητές, καθώς εσφαλμένα πιστεύεται ότι η ποιοτική ανάλυση ταυτίζεται με τον αυτοσχεδιασμό, οδηγώντας τους σε αρκετές περιπτώσεις σε λανθασμένες επιλογές και ανεπιτυχείς ερευνητικές εκβάσεις (Τσιώλης, 2015).

Εντός αυτού του πλαισίου, μεταξύ των ποικίλων ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων είναι αυτή της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η παραπάνω μεθοδολογική προσέγγιση αναφέρεται σε μία τυποποιημένη διεργασία, η οποία οδηγεί στην κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και κατ' επέκταση στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, καθώς και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Συνεπώς, η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, δεν συνιστά από μόνη της μία αυτόνομη και ολοκληρωμένη μέθοδο ανάλυσης, καθώς αυτή περιορίζεται στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο υπό έρευνα κείμενο (Κυριαζή, 2011). Σύμφωνα με τον Smith (2000), αναφέρεται σε μια ερευνητική τεχνική που αποβλέπει στην καθοδήγηση του ερευνητή σε επαληθεύσιμα και έγκυρα δεδομένα, τα οποία προκύπτουν μέσω της βιβλιογραφίας και σχετίζονται με το υπό έρευνα φαινόμενο - ζητούμενο.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη των χαρακτηριστικών στοιχείων δύο μοντέλων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, όπως διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα και τη Σκωτία, ως μία προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η διενέργεια σύγκρισης μεταξύ των δύο παραπάνω μοντέλων και ειδικότερα του πλαισίου, των κριτηρίων και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Πρόκειται για πρωτογενή έρευνα η οποία αποβλέπει στην κριτική ανάλυση των πρωτογενών πηγών, σχετικών με το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον. Για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με βάση το θέμα. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν τα βασικά θεσμικά κείμενα που ορίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις δύο χώρες (όπως νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι) και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η καταγραφή των χαρακτηριστικών των μοντέλων με βάση τις συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες-άξονες μελέτης.

Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές για την ανάλυση περιεχομένου είναι τα επίσημα θεσμικά κείμενα των δύο χωρών τα οποία εκδόθηκαν από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς και ορίζουν τις διαδικασίες και τα κριτήρια των συστημάτων αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν τα παρακάτω πρωτογενή κείμενα.

Για τη μελέτη του ελληνικού συστήματος αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων αναλύθηκαν:

- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.
  - Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
  - Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
  - Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
  - Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα

- Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.
  - Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
  - Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
  - Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
  - Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
  - Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.
  - Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
  - Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
  - Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
  - Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
  - Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.
  - Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
  - Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
  - Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
  - Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
  - Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α: Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ1/30972: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», (ΦΕΚ Β614/15-03-2013).
- Νόμος 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018.
- ΥΠΠΕΘ. Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019. «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων».

Για τη μελέτη του συστήματος αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Σκωτίας αναλύθηκαν:

- Education Scotland (2015). How good is our school? 4<sup>th</sup> edition.
- Education Scotland (2018). How good is OUR school? A resource to support learner participation in self-evaluation and school improvement. Part One.
- Education Scotland (2018). How good is OUR school? A resource to support learner participation in self-evaluation and school improvement. Part Two.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των παραπάνω κειμένων ταξινομήθηκαν σε 5 θεματικές κατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, ώστε να είναι δυνατή στη συνέχεια η σύγκρισή τους.

1. Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας
2. Εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης
3. Κριτήρια αυτοαξιολόγησης
4. Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης
5. Χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης

Μετά τον εντοπισμό, την καταγραφή και την ταξινόμηση των δεδομένων της έρευνας στις παραπάνω 5 κατηγορίες με βάση το θέμα τους, έγινε συγκριτική μελέτη των δύο συστημάτων αυτοαξιολόγησης με σκοπό να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους καθώς και να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με τη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, όπως έχει αποτυπωθεί στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας.

## **Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **5.1. Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στην Ελλάδα**

Οι σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η οργάνωση του σχολείου, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα που παράγει, η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικά πεδία μελέτης,

κριτικής και αναθεώρησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ειδικότερα, θέματα όπως η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες των πολιτικών εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και τον διεθνή χώρο. Στη χώρα μας τα ζητήματα της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσαν στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και συνοδεύτηκαν από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο. Οι περισσότερες από αυτές τις πρωτοβουλίες αποτέλεσαν διακριτές δράσεις στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια με σημαντικά επιμέρους αποτελέσματα. Μέχρι και σήμερα, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ένα φλέγον ζήτημα, για κάθε κυβέρνηση με ποικίλες και διαφορετικές αντιδράσεις.

#### **5.1.1. Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο και συνδέεται άμεσα με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί βασικό εργαλείο για την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου. Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός πολιτισμού εμπιστοσύνης, που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και 73 στην εκπαιδευτική κοινότητα (ΙΕΠ,2012).

Γενικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων όπως ορίζεται στο Βασικό Πλαίσιο της ΑΕΕ (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π.,(2012) είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ενώ οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής :

- Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου
- Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία

- Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης
- Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών
- Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου
- Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων
- 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
- Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Οι στόχοι αυτοί όπως τέθηκαν για την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ διατηρήθηκαν και κατά τη γενίκευσή της στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας (Υ.Α. Γ1/30972/5-3-2013, άρθρ. 1, παρ. 2). Στην παρ. 4 του ίδιου άρθρου συμπληρώνεται ότι:

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».

Πέντε χρόνια αργότερα, έπειτα από την παραπάνω προσπάθεια εισαγωγής του συστήματος αξιολόγησης σχολικών μονάδων και την αναστολή της επί Υπουργείας

κου Μπαλά, η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία επανέρχεται με τον Νόμο Νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) και ειδικά το άρθρο 47 "Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων", Το νέο σύστημα εξειδικεύεται περαιτέρω στις διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης 1816/ΓΔ4/7-1-2019.

Οι σκοποί του συστήματος «αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» που αντικαθιστά τον όρο αυτοαξιολόγηση δεν αναφέρονται ωστόσο σαφώς στο παραπάνω σχετικό άρθρο 47 αλλά εντοπίζονται σε έμμεσες αναφορές στις διαδικασίες της αποτίμησης στο ίδιο αλλά και σε άλλα άρθρα του νόμου.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 5 με τίτλο «Στελέχωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.», όπου ορίζονται οι αρμοδιότητες των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αναφέρεται ότι η Ολομέλεια του κάθε ΠΕ.Κ.Ε.Σ., που αποτελείται από όλους τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του Κέντρου είναι αρμόδια για: « .. γ) την παρακολούθηση της υλοποίησης του προγραμματισμού, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με σκοπό την επανεξέταση και ανατροφοδότηση του προγραμματισμού αυτού και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, δ) την τελική αποτίμηση του ετήσιου προγραμματισμού, κατά τη λήξη του σχολικού έτους, με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί, τον εντοπισμό των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση του προγραμματισμού, καθώς και τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος» (παρ. 6). Η παραπάνω διατύπωση εμφανίζεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και σε άλλα άρθρα του ίδιου νόμου, όπου γίνεται αναφορά σε αρμοδιότητες υποστηρικτικών οργάνων (Κ.Ε.Σ.Υ. κ.λπ.).

Έμμεση αναφορά γίνεται και στο άρθρο 47, όπου αναφέρεται ότι: «στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, ..... προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος» (παρ. 3). Στην επόμενη παράγραφο (4) του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι μετά την υποβολή των εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας, στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ., οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (ΣΕΕ) «μελετούν



τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες». Τέλος, (παρ. 5 και 6), το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., «αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π.», το οποίο με τη σειρά του τις «μελετά συστηματικά .... και: α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά».

Με βάση τα παραπάνω, βασικοί στόχοι του νέου συστήματος αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων αναδεικνύονται οι εξής:

- η επανεξέταση και ανατροφοδότηση του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας από τους ΣΕΕ για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου,
- η εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα, ο εντοπισμός των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση του προγραμματισμού, καθώς και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος,
- η εισήγηση πιθανών βελτιώσεων, από τους αρμόδιους ΣΕΕ, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις σχολικές μονάδες,
- η ανατροφοδότηση του Ι.Ε.Π. με σκοπό την εισήγησή του προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σχετικά με τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, καθώς και τη διατύπωση παρατηρήσεων επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

### 5.1.2. Εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων

Την ευθύνη εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Η διαδικασία πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές, διερευνούν τα δεδομένα του σχολείου, αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ (Τόμος ΙΙΙ: «Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης») καθώς και υλικό από τις καλές πρακτικές των σχολείων που είναι αναρτημένα στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ ([aee.iiep.edu.gr](http://aee.iiep.edu.gr)). Οι Διευθυντές των σχολείων, εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενημερώνουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν παιδαγωγικά την ανάπτυξη των διαδικασιών της «αυτοαξιολόγησης» και την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο. Οι Διευθυντές Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης στηρίζουν με κάθε τρόπο την εφαρμογή της ΑΕΕ σ' όλες τις σχολικές μονάδες της Χώρας. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ.

Αναλυτικότερα, την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού και της αξιολόγησης της ΑΕΕ έχουν σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ενώ σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε. Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Τον Ιούνιο κάθε έτους οι σχολικές μονάδες Π.Ε., Δ.Ε. και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) υποβάλλουν την ετήσια έκθεση αξιολόγησης στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Ακολούθως, οι Διευθύνσεις Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε με βάση τα στοιχεία των εκθέσεων των σχολικών μονάδων συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση προς την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση ΑΕΕ της περιφέρειας προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., την οποία κοινοποιούν προς το Ι.Ε.Π. Τα στοιχεία των εκθέσεων αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Η αξιολόγηση της

εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτείται Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (ΠΟΑ) στην οποία μετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Εκπαίδευσης. Το έργο της ΠΟΑ αφορά στην αξιολόγηση των διαδικασιών που αναπτύσσουν τα σχολεία και στα αποτελέσματα που παράγουν, στη λειτουργία του δικτύου πληροφόρησης μεταξύ σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων, στην αξιοποίηση των στοιχείων των εκθέσεων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Η ΠΟΑ υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Η συγκρότηση της ΠΟΑ καθορίζεται με υπουργική απόφαση. Στο ΙΕΠ συγκροτείται Ομάδα Αξιολόγησης στην οποία μετέχουν στελέχη του ΙΕΠ και του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Ομάδα Αξιολόγησης υποστηρίζει το έργο της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες, μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Μετά από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π, μπορεί να επικαιροποιείται και τροποποιείται το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες εφαρμογής της ΑΕΕ από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ανάλογα με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018 - (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), Άρθρο 47, εμπλεκόμενοι στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, ο οποίος κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο. Στη συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να καλεί στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κ.Ε.Α., καθώς και μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων. Επίσης, ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα

που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος. Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π. Το Ι.Ε.Π. μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., και εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης.

### **5.1.3. Κριτήρια αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια της σχολικής μονάδας (ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά), τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- Δεδομένα του σχολείου
- Διαδικασίες του σχολείου
- Αποτελέσματα του σχολείου

Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: 1) Τομείς, 2) Δείκτες ανά τομέα, 3) Κριτήρια ανά δείκτη.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, το έργο που επιτελείται στο σχολείο αναλύεται στους ακόλουθους 7 τομείς:

#### A. Δεδομένα του σχολείου

1ος Τομέας: Μέσα και Πόροι

#### B. Διαδικασίες του σχολείου

2ος Τομέας: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

3ος Τομέας: Διδασκαλία και Μάθηση

4ος Τομέας: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο

5ος Τομέας: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης

#### Γ. Αποτελέσματα του σχολείου

6ος Τομέας: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

7ος Τομέας: Αποτελέσματα του Σχολείου

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι παραπάνω τομείς εξειδικεύονται σε δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησής του. Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται βάσει κριτηρίων. Τα κριτήρια αποτελούν επιμέρους δομικά στοιχεία ενός δείκτη και συγκροτούνται με βάση ενδείξεις και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Με τα κριτήρια επιχειρείται η διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία συνθέτουν το συγκεκριμένο δείκτη. Επιπλέον, συνιστούν και επιμέρους σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία τίθενται προς αξιολόγηση από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για την εκτίμηση της σχολικής πραγματικότητας ως προς τα επιμέρους κριτήρια ποιότητας, μπορούν να αξιοποιηθούν ποσοτικά δεδομένα άμεσα διαθέσιμα στη σχολική μονάδα (δεδομένα καταγεγραμμένα σε φόρμες αποτύπωσης ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως π.χ. αριθμός αιθουσών, επιφάνεια αιθουσών ανά μαθητή, μαθητές ανά Η/Υ) αλλά και

δεδομένα - ποιοτικά και ποσοτικά - τα οποία συγκεντρώνονται με την αξιοποίηση άλλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων άντλησης πληροφοριών (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών κ.λπ.) Η ανάλυση των δεικτών σε κριτήρια είναι συμβατική και επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να προχωρήσουν σε προσθήκες και αλλαγές, ώστε να αναπροσαρμόσουν το πλαίσιο των κριτηρίων σε κάθε δείκτη με βάση τη βαθμίδα, τις ιδιαιτερότητες και το προφίλ τους.

<b>A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
<b>Τομέας 1. Μέσα και Πόροι</b>	
<b>Δείκτες</b>	<b>Κριτήρια</b>
1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων</li> <li>• Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου</li> <li>• Επάρκεια οικονομικών πόρων</li> </ul>
1.2. Στελέχωση του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών)</li> <li>• Επάρκεια λοιπού προσωπικού</li> </ul>
<b>B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
<b>Τομέας 2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου</b>	
<b>Δείκτες</b>	<b>Κριτήρια</b>
2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)</li> <li>• Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας</li> <li>• Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος</li> </ul>
2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων</li> <li>• Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού</li> <li>• Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου</li> <li>• Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου</li> </ul>

<p>2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών</li> <li>• Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών</li> <li>• Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους</li> </ul>
<p><b>Τομέας 3. Διδασκαλία και Μάθηση</b></p>	
<p>3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</li> <li>• Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων</li> <li>• Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές</li> <li>• Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης</li> </ul>
<p>3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή</li> <li>• Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης</li> <li>• Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους</li> <li>• Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας</li> </ul>
<p><b>Τομέας 4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο</b></p>	
<p>4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών</li> <li>• Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών</li> <li>• Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή</li> <li>• Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών</li> </ul>
<p>4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς</li> <li>• Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους</li> <li>• Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς</li> </ul>

<b>Τομέας 5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης</b>	
5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>• Ανάλυση καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων</li> <li>• Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών</li> <li>• Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής</li> </ul>
5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου</li> <li>• Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης</li> <li>• Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης</li> </ul>
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
<b>Τομέας 6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα</b>	
<b>Δείκτες</b>	<b>Κριτήρια</b>
6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου</li> <li>• Περιορισμένη διαρροή μαθητών</li> </ul>
6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>• Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους</li> <li>• Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς</li> </ul>
6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων</li> <li>• Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών</li> <li>• Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία</li> </ul>
<b>Τομέας 7. Αποτελέσματα του σχολείου</b>	



7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις</li> <li>• Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου</li> <li>• Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης</li> <li>• Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας</li> </ul>
---------------------------------------	---

Σύμφωνα με την νέα Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019., κριτήρια της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων είναι οι θεματικοί άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, όπως αναφέρονται στο άρθρο 47 του ν. 4547/2018, και είναι οι εξής:

α) Σχολείο και Σχολική Ζωή. Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι όπως: αα) Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, ββ) Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων, γγ) Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, σίτισης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας.

β) Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες. Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι όπως: αα) Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου, ββ) Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα, γγ) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, δδ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

γ) Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι όπως: αα) Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι, ββ) ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών, γγ) φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών/τριών.

#### **5.1.4. Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Η διεργασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας υλοποιείται σε βάθος χρόνου, απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία και περιλαμβάνει στάδια – φάσεις, οι

οποίες συνοδεύονται από μία ακολουθία ενεργειών. Κάθε ένα μοντέλο αξιολόγησης καταδεικνύει μία συγκεκριμένη και σε κάθε περίπτωση ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών, οι οποίες συντελούν στην υλοποίηση της. Οι βασικές προσεγγίσεις οι οποίες υιοθετούνται συνήθως είναι δύο. Δηλαδή, η σχολική μονάδα επιχειρεί τη διενέργεια αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των υφιστάμενων τομέων του εκπαιδευτικού του έργου, είτε βάσει ενός ή δύο συγκεκριμένων τομέων / δεικτών.

Στο πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ που υλοποιήθηκε πιλοτικά στην Ελλάδα, έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο έγινε προσπάθεια αποτίμησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σύνολο του, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην παραπάνω διεργασία η αποτίμηση έγινε βάση κάθε διαθέσιμου δείκτη. Ενώ, στο δεύτερο στάδιο της παραπάνω διεργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του πρώτου επιπέδου, διερευνήθηκαν συγκεκριμένοι δείκτες.

Συγκεκριμένα, η **1<sup>η</sup> Φάση** είναι της «Διάγνωσης», κατά την οποία παρέχεται η δυνατότητα της συνοπτικής εκτίμησης του έργου που παράγεται εντός του σχολικού πλαισίου.

Στο **1<sup>ο</sup> επίπεδο** αυτής της φάσης τελούνται οι διεργασίες της *συζήτησης, της συγκρότησης ομάδας αξιολόγησης ή και επιμέρους ομάδων και παρατίθεται το χρονοδιάγραμμα των εργασιών*. Συγκεκριμένα, μετά τη διενέργεια συζήτησης μεταξύ των μελών του προσωπικού της σχολικής μονάδας, με πρωτοβουλία του σχολείου και εισηγητή τον διευθυντή, καθορίζονται από το σύλλογο διδασκόντων τα μέλη της ομάδας τα οποία θα είναι υπεύθυνα για τη διενέργεια της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης. Μέλη της ομάδας μπορεί να αποτελούνται ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και της μαθητικής κοινότητας.

Στο **2<sup>ο</sup> επίπεδο** της πρώτης φάσης θα πρέπει να γίνει η *εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, από κάθε μέλος της ομάδας εργασίας ή τις επιμέρους ομάδες που έχουν σχηματιστεί και παράλληλα να αναδειχτούν οι δείκτες που απαιτούν σχολαστική διερεύνηση, στα πλαίσια της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*.

Εντός αυτού του πλαισίου, κάθε μέλος της ομάδας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να προβεί σε εκτίμηση του παραγόμενου έργου σε προσωπικό επίπεδο, ως προς το σύνολο των δεικτών και να κοινοποιήσει την εκτίμηση του στην ομάδα. Στην περίπτωση που έχουν συγκροτηθεί υπο-ομάδες, θα πρέπει η κάθε ομάδα να συνέρθει σε συνεδρία με τις υπόλοιπες, προκειμένου να γίνουν γνωστές οι θέσεις και οι απόψεις τους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία συγκροτημένη εικόνα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου παράγεται τη δεδομένη χρονική στιγμή στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

*Στο 3<sup>ο</sup> επίπεδο της διενεργείτε η εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από την ολομέλεια και θα πρέπει να ακολουθήσει η ανάδειξη των δεικτών που θα πρέπει να εκτιμηθούν με περισσότερο συστηματικό τρόπο.*

Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση της καταγραφή του εκπαιδευτικού έργου και τον καθορισμό της εικόνα – χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, την οποία αποδέχονται από κοινού τα μέλη των ομάδων, διαμορφώνεται μία ενιαία θέση και στάση. Παράλληλα, αναδεικνύονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία – τομείς της σχολικής μονάδας, ενώ προσδιορίζονται οι τομείς ή οι δείκτες οι οποίοι χρίζουν συστηματικής διερεύνησης στην επόμενη φάση της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης.

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο αυτής της φάσης, μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω διεργασιών, συντάσσεται η έκθεση πεπραγμένων. Στην παραπάνω έκθεση αναφέρονται με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο, οι διαδικασίες που αναπτύχθηκαν και ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> φάσης, καθώς και τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν. Παράλληλα, καταγράφονται οι σημαντικότερες επιτυχίες του εκπαιδευτικού έργου αλλά και οι αδυναμίες που ανιχνεύθηκαν. Η σύνταξη αυτών των εκθέσεων συμβάλλει στη πλήρη καταγραφή των ενεργειών που διεξήχθησαν και στην ύπαρξη διαφάνειας για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από τα μέλη των ομάδων. Ενώ, έκθεση δύναται να συμβάλλει στην αποφυγή λαθών και στη δημιουργία ενός προτύπου, το οποίο θα μπορούσε να υιοθετηθεί και από άλλες σχολικές μονάδες.

Η **2<sup>η</sup> Φάση** της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης είναι η **Διερευνητική**. Σε αυτή τη φάση διενεργείτε συστηματική διερεύνηση των τομέων ή των δεικτών, οι οποίοι επιλέχθηκαν κατά την προηγούμενη φάση της διαδικασίας και παρουσιάζουν μεγαλύτερη αδυναμία. Σε αυτή την περίπτωση μία ολιγομελής ομάδα, αναλαμβάνει

τη διερεύνηση ενός ποιοτικού δείκτη για κάθε κύκλο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Στον αντίποδα, μία μεγαλύτερη ομάδα θα ήταν σε θέση να διερευνήσει ένα εύρος δεικτών ποιότητας. Στόχος και στις δύο περιπτώσεις είναι η συγκρότηση μίας περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας και γνώσης της κατάστασης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιλεγεί ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η 2<sup>η</sup> Φάση περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους επίπεδα:

Στο 1<sup>ο</sup> Επίπεδο της 2<sup>ης</sup> φάσης, η ολομέλεια επιλέγει τους δείκτες οι οποίοι θα διερευνηθούν και διαμορφώνει ένα σχέδιο με σκοπό την αξιολόγηση τους. Συγκεκριμένα, η ομάδα αυτοαξιολόγησης θέτει τους στόχους, προσδιορίζει τα κριτήρια που πιστεύει ότι μπορεί να προσδιορίζουν την ποιότητα του δείκτη και καταδεικνύει τις διαφορετικές πλευρές του δείκτη, διαμορφώνοντας τα ερευνητικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την προηγούμενη φάση, η ομάδα εργασίας διατυπώνει το στόχο. Για παράδειγμα, από την φάση της διάγνωσης προέκυψε ως βασική προτεραιότητα ο δείκτης ο οποίος σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση θα διερευνηθεί, «πόσο αποτελεσματική είναι η υφιστάμενη επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών». Εν συνεχεία, η διαμόρφωση των κατηγοριών και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, θα εξηγήσει τις παραμέτρους οι οποίες θα διερευνηθούν, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για τη συλλογή των δεδομένων.

Η παραπάνω διεργασία επιτρέπει στα μέλη της ομάδας αυτοαξιολόγησης να αποφασίσουν ποια κριτήρια προσδιορίζουν την ποιότητα του δείκτη της επικοινωνίας, μεταξύ του σχολείου και των γονέων.

Σε αυτό το επίπεδο η ομάδα αποφασίζει ποιες είναι οι κατάλληλες πηγές προκειμένου να αντλήσει τα αναγκαία δεδομένα. Η πηγή πληροφόρησης σχετίζεται με το δείκτη που διερευνάται, καθώς και το είδος των δεδομένων που απαιτούνται.

Παράλληλα, σε αυτό το στάδιο η ομάδα μεταξύ άλλων αποφασίζει για τις μεθόδους οι οποίες θα ακολουθηθούν, τα ερευνητικά εργαλεία και τις προσφερόμενες τεχνικές οι οποίες συμβάλουν στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Σε αυτή την

περίπτωση, τόσο τα κριτήρια όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν με σκοπό τη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων. Συνεπώς, απαιτείται η τριγωνοποίηση των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν και η διασταύρωση του, προκειμένου να δομηθεί μία περισσότερο συγκροτημένη εικόνα.

Τέλος, η ομάδα διενέργειας της αυτοαξιολόγησης μοιράζει αρμοδιότητες στις ομάδες που έχουν συγκροτηθεί, ορίζοντας παράλληλα το χρονικό πλαίσιο για την περάτωση της διαδικασίας.

Στο 2<sup>ο</sup> Επίπεδο της 2<sup>ης</sup> φάσης, πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων που είναι αναγκαία για την διερεύνηση συγκεκριμένου ποιοτικού δείκτη στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, δεν παίζει ρόλο το εύρος των δεδομένων αλλά η ποιότητα τους, προκειμένου αυτά να παρέχουν αξιόπιστη τεκμηρίωση για τους υπό διερεύνηση ποιοτικούς δείκτες της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση τα μέλη των ομάδων ή της ομάδας αυτοαξιολόγησης δομούν τα αναγκαία εργαλεία για την άντληση των πληροφοριών, προχωρούν στη συλλογή των δεδομένων και στη συνέχεια στην επεξεργασία τους. Επίσης, μετά το πέρας των παραπάνω ενεργειών τα μέλη των ομάδων καταγράφουν τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν και στην ερμηνεία αυτών, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενη φάση.

Στο 3<sup>ο</sup> επίπεδο αυτής της φάση πραγματοποιείται η ερμηνεία των δεδομένων και η λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν επιτρέπει τη διενέργεια κρίσεων αναφορικά με τον ποιοτικό δείκτη ή το σύνολο των δεικτών που επιλέχθηκαν σε αρχικό στάδιο. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, οι ομάδες ή ομάδα αυτοαξιολόγησης προσδιορίζει τις πρακτικές του εκπαιδευτικού έργου που έχουν αποδειχθεί λειτουργικές και ποιες απαιτούν ενίσχυση.

Στη συνέχεια, η λήψη αποφάσεων από την ολομέλεια γίνεται βάση των συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί, τις προτεραιότητες που τέθηκαν για τη διενέργεια δράσεων βελτίωσης των ποιοτικών δεικτών της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα σε αυτό το επίπεδο, το σύνολο των μελών των ομάδων εργασίας που έχουν σχηματιστεί ακούνε την εισήγηση της ομάδας που ήταν υπεύθυνη για την

ανάλυση των δεδομένων, αξιολογεί τις τεχνικές που υιοθετήθηκαν και τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την εξόρυξη των δεδομένων και ασκεί κριτική στις πρακτικές οι οποίες αναγνωρίστηκαν ως αποτελεσματικές και σε αυτές που απαιτούν βελτίωση.

Το 4<sup>ο</sup> και τελευταίο επίπεδο της 2<sup>ης</sup> φάσης ολοκληρώνεται με την σύνταξη της τελικής έκθεσης – διερευνητική έκθεση, στην οποία περιγράφονται αναλυτικά οι διαδικασίες οι οποίες ακολουθήθηκαν από την ομάδα αυτοαξιολόγησης, διατυπώνονται τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση των ποιοτικών δεικτών και οι προτεραιότητες που τέθηκαν με σκοπό τη διενέργεια των αναγκαίων βελτιώσεων.

Στο θεσμικό πλαίσιο του 2018-19, οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης («αποτίμησης εκπαιδευτικού έργου») παρουσιάζονται περισσότερο συνοπτικά και με μικρότερη ανάλυση των επιμέρους σταδίων. Σύμφωνα με τον ν. 4547/2018 (άρθρ. 47, παρ. 1), «ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο».

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (ό.π., παρ. 2), προβλέπονται τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων με σκοπό τη διεξοδική συζήτηση σχετικά με την πορεία του αρχικού προγραμματισμού ώστε να προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.

Η Υ.Α. 1816 /ΓΔ42 του 2019, εξειδικεύει περισσότερο τη διαδικασία (άρθρ. 2, παρ. 2, 3) προβλέποντας της δυνατότητα του Συλλόγου Διδασκόντων να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγραμματισμού. «Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, προκειμένου να ληφθούν από τον σύλλογο διδασκόντων σχετικές αποφάσεις». Προτείνεται επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγραμματισμού, η ένταξη προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς

και άλλα εγκεκριμένων προγραμμάτων από το ΥΠΑΙΘ στις προγραμματισμένες δράσεις.

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους (ν. 4547, άρθρ. 47 παρ. 3), «ο Σύλλογος Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής:

- α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης,
- β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων,
- γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος».

Η Υ.Α. 1816 /ΓΔ42 του 2019, περιγράφει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια το περιεχόμενο των Εκθέσεων Αποτίμησης της σχολικής μονάδας περισσότερο τη διαδικασία (άρθρ. 2, παρ. 4) ενώ παρέχει και ενδεικτική φόρμα στο Παράρτημά της. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η Έκθεση Αποτίμησης να περιλαμβάνει:

«α) την εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα του άρθρου 1.

β) τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων.

γ) συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

δ) τις επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου».

Στη συνέχεια, ο κύκλος ολοκληρώνεται με την υποβολή των εκθέσεων κάθε σχολικής μονάδας προγραμματισμού και αποτίμησης στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. προκειμένου να τις μελετήσουν οι αρμόδιοι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και να διατυπώνουν παρατηρήσεις σχετικά (παρ. 5).

Τέλος, το κάθε ΠΕ.Κ.Ε.Σ., με βάση τις εκθέσεις των σχολείων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π., το οποίο με τη σειρά του (παρ. 6) «α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά».

#### **5.1.5. Χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Σύμφωνα με την ΑΕΕ, το σχολείο αναπτύσσει σταθερές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, οι οποίες αποτελούν δομικό στοιχείο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση). Η καθιέρωση σταθερών διαδικασιών Π-Ε-Α-Ε-Α αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου, αφορά σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα ή σύνολο δράσεων που υλοποιείται στη σχολική μονάδα, και αναδεικνύει το συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα:

Προγραμματισμός: Κάθε σχολική μονάδα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς και τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο, ιεραρχεί τις προτεραιότητές της, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους, σχεδιάζει τις δράσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων και καθορίζει διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η συνοχή και η συνέχεια στη



λειτουργία της σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως των επιμέρους αλλαγών στο δυναμικό του σχολείου.

Εφαρμογή: Η σχολική μονάδα υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Πρόγραμμα Σπουδών, σχολικό πρόγραμμα, δραστηριότητες, παρεμβάσεις, δράσεις βελτίωσης κ.λπ.) με βάση τον προγραμματισμό που προηγήθηκε.

Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση: Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εφαρμόζονται διαδικασίες παρακολούθησης, διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ενδιάμεση αυτή αξιολόγηση αφορά όλες τις επιμέρους δραστηριότητες που υλοποιούνται από τη σχολική μονάδα στους διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών.

Εφαρμογή: Η σχολική μονάδα αναπτύσσει το εκπαιδευτικό έργο λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ενδιάμεσης αξιολόγησης και προβαίνει στη λήψη μέτρων ή στην τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού, όπου απαιτείται, με βάση την ανατροφοδότηση, με σκοπό την προσαρμογή σε νέα δεδομένα ή τη βελτίωση των διαδικασιών.

Αξιολόγηση/Αξιοποίηση: Στο τέλος του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα αξιολογεί την πρόοδο και/ ή τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων/ δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. Οι διαδικασίες του παραπάνω σχήματος Π-Ε-Α-Ε-Α αναπτύσσονται στο πλαίσιο και των δύο κύκλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ετήσιου και Σχεδίων Δράσης). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας και στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της

οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους. Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Στις ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης περιλαμβάνεται η αποτύπωση της προόδου των Σχεδίων Δράσης και ο σχεδιασμός των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους.

Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018 - (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), Άρθρο 47 παράγραφος 4 έως 6: Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π.

Το Ι.Ε.Π. μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, σύμφωνα με την περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 και: α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά.

Παρόμοια και στην Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019, Άρθρο 2 παράγραφος 4, στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος II, περιγράφονται:

- Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα του άρθρου 1.

- Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων.
- Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.
- Οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, στην παράγραφο 6 αναφέρεται ότι οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη τόσο για την υλοποίηση των δράσεων του τρέχοντος σχολικού έτους όσο και κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις προτάσεις των συλλόγων διδασκόντων που περιγράφονται στην περίπτωση δ της παρ. 4 και τις λαμβάνουν υπόψη τους στο δικό τους προγραμματισμό.

## **5.2. Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στη Σκωτία**

Μολονότι τα υφιστάμενα δεδομένα κατέδειξαν ότι οι επιδόσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της Σκωτίας ήταν αρκετά υψηλές, εντούτοις δεν είχαν αγγίξει ακόμα το επίπεδο της επίτευξης σταθερά άριστων επιπέδων απόδοσης, οι οποίες θα μπορούσαν να ταιριάζουν με το φιλόδοξο όραμα του «Στρατηγικού Σχεδίου για την Εκπαίδευση Σκωτίας 2013-2016». Συνεπώς, για την επίτευξη του επιθυμητού στρατηγικού στόχου – οράματος κρίθηκε ως αναγκαία η συνεχής εστίαση στην βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για το σύνολο των μαθητών και των νέων, ιδιαίτερα για εκείνους που βίωναν υψηλά επίπεδα οικονομικού, κοινωνικού και συναισθηματικού αποκλεισμού.

Εντός αυτού του πλαισίου, το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας αναγνωρίζει ότι, η σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και οικονομική ευημερία έχουν σημαντικό

αντίκτυπο στην επιτυχία των παιδιών και των νέων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και πέρα από αυτό, είναι επίσης γνωστό ότι, οι πτυχές αυτών των παραγόντων συνιστούν σημαντικά εμπόδια στη μαθησιακή διεργασία και στην επίδοση, για μεγάλο αριθμό μαθητών στο σκωτσέζικο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, βασική πρόκληση αποτέλεσε, η κάλυψη του χάσματος όσον αφορά την επίτευξη της προόδου και της ευημερίας μεταξύ των παιδιών και των νέων που ζουν στις πιο μειονεκτούσες περιοχές. Επρόκειτο για πρόκληση η οποία απαιτεί ισχυρές συνεργατικές προσεγγίσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μεταξύ των σχολείων και των κολλεγίων, των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, των εργοδοτών και άλλων εταίρων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Εντός του Αναλυτικού Προγράμματος για την Αριστεία, διατυπώνεται η φιλοδοξία να καταστεί η Σκωτία ένα έθνος επιτυχημένων μαθητών, υπεύθυνων πολιτών, αποτελεσματικών συνεργατών και ανεξάρτητων ατόμων με ισχυρή αυτοπεποίθηση, με απώτερο σκοπό τη συνολική προσφορά προς μια περισσότερο βιώσιμη οικονομία. Ωστόσο, η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί εξαιρετικά αποτελεσματική ηγεσία σε όλα τα επίπεδα, η οποία βασίζεται στις αξίες της ευσπλαχνίας, της σύνεσης, της δικαιοσύνης και της ακεραιότητας.

### **5.2.1. Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων όπως ορίζεται στο Education Scotland (2015). How good is our school? 4<sup>th</sup> edition είναι η προώθηση της αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης, ως ένα πρώτο σημαντικό στάδιο σε μία διεργασία επίτευξης της επιθυμητής αυτό-βελτίωσης των σχολικών μονάδων. Η προεπιλογή και στη συνέχεια η εισαγωγή δεικτών ποιότητας σχεδιάστηκαν με τρόπο ο οποίος να αντικατοπτρίζει το ραγδαία αναπτυσσόμενο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν τα σχολεία. Ουσιαστικά, εστιάζει στην ενίσχυση της ισότητας σε επίπεδο πρόσβασης στο σχολικό πλαίσιο, στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και στην υποστήριξη των νέων, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατό μετά-σχολικό προορισμό, άρτια εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος, το οποίο διέπεται από συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι της αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης στην Σκωτία είναι:

- να εξασφαλίσει την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές
- να αντιμετωπιστούν οι επιπτώσεις της ανισότητας στην ευημερία, τη μάθηση και τα επιτεύγματα
- να παρέχουν συνεχώς υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες
- να ενσωματώσουν την εξέλιξη στις δεξιότητες για μάθηση, ζωή και εργασία από 3-18 ετών
- να ενισχύσει περαιτέρω την ηγεσία του σχολείου σε όλα τα επίπεδα
- να βελτιώσουν την ποιότητα και τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης μακράς σταδιοδρομίας
- να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις εταιρικές σχέσεις για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές
- να αυξήσουν τη μάθηση για τη βιωσιμότητα
- να αντιμετωπίσουν την περιττή γραφειοκρατία

### **5.2.2. Εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Στην διεργασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, εμπλέκονται πρωτίστως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η σχολική ηγεσία, οι οποίοι από κοινού επιδιώκουν τη διερεύνηση και την ανάλυση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του επιπέδου της μεταξύ τους συνεργασίας. Παράλληλα, έμμεσα εμπλεκόμενοι στην παραπάνω διεργασία είναι το σύνολο των συνεργατών των σχολικών μονάδων, οι γονείς αλλά και η ίδια η μαθητική κοινότητα τα επιτεύγματα της οποίας αντικατοπτρίζουν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες.

Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης εστιάζει και υποστηρίζει τη συνεργατική αυτοαξιολόγηση εντός της σχολικής μονάδας, μεταξύ των σχολικών μονάδων, σε συνάρτηση με το σύνολο των εμπλεκόμενων οι οποίοι συμβάλλουν στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και ευρύτερα της νεολαίας. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και των νέων στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Δεν είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται ένας πλήρης δείκτης ποιότητας ή ολόκληρο το πλαίσιο για αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, σε διάστημα τριών έως πέντε ετών, θα ήταν σημαντικό να χρησιμοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση καθώς και το

σύνολο των δεικτών ποιότητας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία μίας πλήρους εικόνας, αναφορικά με το παραγόμενο έργο εντός της σχολικής μονάδας, συνεργώντας με την πάροδο του χρόνου προς τη βελτίωση της.

Παράλληλα, οι διευθυντές φέρουν την αποκλειστική γενική ευθύνη να εξασφαλίσουν ότι το σχολείο διαθέτει ένα σαφώς γνωστοποιημένο στρατηγικό σχέδιο αυτοαξιολόγησης, το οποίο είναι σε εξέλιξη και βασίζεται σε τεκμήρια. Ωστόσο, το σύνολο του προσωπικού είναι αντίστοιχα υπεύθυνο για τη διασφάλιση της ενεργού αυτοαξιολόγησης, σε συνεργασία με όλους τους ενδιαφερόμενους που εμπλέκονται στις διαδικασίες βελτίωσης των σχολικών μονάδων. Ενώ, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μία πρόσθετη διαδικασία, ή να απαιτεί περισσότερο χρόνο και γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αντίθετα, θα πρέπει να εστιάζει στο βασικό έργο της κάθε σχολικής μονάδας που δεν είναι άλλο από τις διαδικασίες μάθησης.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ορίζονται ως οι βασικοί υπεύθυνοι για την υλοποίηση της διεργασίας αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Εντός αυτού του πλαισίου, θα πρέπει να συγκεντρώνουν αποδεικτικά στοιχεία τα οποία θα παρουσιάζουν ευκρινώς την πρόοδο των εργασιών. Ωστόσο, το πιο σημαντικό στοιχείο είναι να αποδεικνύεται το αντίκτυπο των προσπαθειών βελτίωσης, με την πρόοδο της μαθητικής κοινότητας. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί, θα πρέπει να μπορούν να παρακολουθούν συνεχώς τις επιτυχίες και τα επιτεύγματα των παιδιών και των νέων και να κάνουν χρήση της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να προσδιορίσουν πού λειτουργεί το σχολείο τους καλά και πού θα μπορούσε να κάνει καλύτερα. Οι αδυναμίες αυτών των αποτελεσμάτων είναι συνήθως αποτέλεσμα αδυναμιών στην παροχή της αναγκαίας μάθησης, ή της ηγεσίας και της διαχείρισης και συχνά και των δύο. Όπου τα αποτελέσματα είτε δεν βελτιώνονται είτε επιδεινώνονται, θα πρέπει να αναλαμβάνουν δράση άμεσα.

### **5.2.3. Κριτήρια αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Βασικό κριτήριο για την υιοθέτηση της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης σε σχολικό επίπεδο αποτέλεσε, η αναγκαιότητα κάλυψης του συνόλου των αναγκών των μαθητών, ευρύτερα των νέων και των οικογενειών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας, καθώς αυτό συνιστά τον πυρήνα ενός «εξαιρετικού σχολείου». Όπως

επισημαίνεται στο Σχέδιο Συγκρότησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και συγκεκριμένα στην έκδοση «How good is our school?», παράγοντα κλειδί για τη μελλοντική βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης στη Σκωτία αποτέλεσε, η ανάπτυξη ισχυρών και αποτελεσματικών συνεργασιών τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Παράλληλα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας βασικά κριτήρια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτέλεσαν η συνεργασία, η συνεργατικότητα και η αυτό-βελτίωση. Συγκεκριμένα, στην τελευταία έκδοση του «*How good is our school?*» υποστηρίχθηκε η αξιολόγηση του αντίκτυπου της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, καθώς και η μεταξύ τους συνεργατική δραστηριότητα. Σε αυτή την προσπάθεια, θα υπήρχε η υποστήριξη ενός εύρους συνεργατών, όπως του προσωπικού για τη νεολαία, του προσωπικού για την μάθηση και την ανάπτυξη της κοινότητας, τα κολέγια, τα πανεπιστήμια και το προσωπικό το οποίο θα εργαζόταν με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του συνόλου των παιδιών και των νέων. Αντίστοιχα, συνεργάτες με εξειδικευμένη τεχνογνωσία σε πρόσθετες υποστηρικτές ανάγκες θα μπορούσαν να συνεργαστούν με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξαλειφθούν τα εμπόδια στη μάθηση και να εξασφαλιστεί ότι, το σύνολο των παιδιών και των νέων θα βίωναν την επιτυχία στο σχολείο αλλά και πέρα από αυτό.

Η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση και η αναζήτηση προς τα μέσα, σημαίνει την προσεκτική εξέταση, του πόσο καλά λειτουργούν οι συγκεκριμένες πτυχές του σχολείου. Τα θέματα σε κάθε έναν από τους δείκτες ποιότητας, οι οποίοι παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες, υποστηρίζουν αυτού του είδους τις δραστηριότητες.

<b>Ποια είναι η ικανότητά μας για βελτίωση;</b>		
<b>Ηγεσία και Διοίκηση</b>	<b>Παροχή εκπαίδευσης</b>	<b>Επιτυχίες και Επιτεύγματα</b>
Πόσο καλή είναι η ηγεσία και προσέγγιση μας στη Βελτίωση;	Πόσο καλή είναι η ποιότητα της φροντίδας και της εκπαίδευσης που προσφέρουμε;	Πόσο καλοί είμαστε στο να εξασφαλίζουμε τις καλύτερες πιθανές εκβάσεις για όλους τους μαθητές μας;
1.1 Αυτοαξιολόγηση για αυτό-βελτίωση	2.1. Προστασία και ασφάλεια παιδιών	3.1. Διασφάλιση ευημερίας, ποιότητας και συμπερίληψης
1.2. Ηγεσία της μάθησης	2.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών	3.2. Ενίσχυση επιτευγμάτων και προόδου
1.3 Ηγεσία της αλλαγής	2.3.Μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση	3.3. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και απασχολησιμότητα
1.4 Ηγεσία και διαχείριση προσωπικού	2.4. Εξατομικευμένη υποστήριξη	
1.5. Διαχείριση των πόρων για την προώθηση της ισότητας	2.5. Οικογενειακή μάθηση	
	2.6. Μεταβάσεις	
	2.7. Συνεργασίες	

<b>Ηγεσία και Διοίκηση</b>	
<b>Πόσο καλή είναι η ηγεσία και η προσέγγιση μας προς τη βελτίωση;</b>	
<b>Δείκτες Ποιότητας</b>	<b>Θέματα</b>
1.1. Αυτοαξιολόγηση για αυτο-βελτίωση	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Συνεργατικές προσεγγίσεις για την αυτοαξιολόγηση</li> <li>▪ Ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών και δεδομένων</li> <li>▪ Εξασφάλιση του αντίκτυπου των επιτυχιών των επιτευγμάτων των μαθητών</li> </ul>
1.2. Ηγεσία της μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Επαγγελματική δέσμευση και συλλογική εργασία</li> <li>▪ Αντίκτυπος της μακροχρόνιας επαγγελματικής μάθησης</li> <li>▪ Παιδεία και νέοι που ηγούνται της μάθησης</li> </ul>
1.3. Ηγεσία της αλλαγής	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, αξιών και στόχων σχετικών με το σχολείο και την κοινότητά αυτού</li> <li>▪ Στρατηγικός σχεδιασμός για συνεχή βελτίωση</li> <li>▪ Εφαρμογή βελτίωσης και αλλαγής</li> </ul>
1.4. Ηγεσία και διαχείριση προσωπικού	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Πλαίσιο διακυβέρνησης</li> <li>▪ Οικοδόμηση και διατήρηση επαγγελματικής ομάδας</li> <li>▪ Ευημερία προσωπικού και ποιμαντική υποστήριξη</li> </ul>
1.5. Διαχείριση των πόρων για την προώθηση της ισότητας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Διαχείριση οικονομικών πόρων για μάθηση</li> <li>▪ Διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και των περιβαλλόντων μάθησης</li> </ul>



<b>Παροχή Εκπαίδευσης</b>	
<b>Πόσο καλή είναι η ποιότητα της φροντίδας και της εκπαίδευσης που προσφέρουμε;</b>	
<b>Δείκτες Ποιότητας</b>	<b>Θέματα</b>
2.1. Προστασία και ασφάλεια παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ρυθμίσεις για την ασφάλεια, συμπεριλαμβανομένης της προστασία του παιδιού</li> <li>▪ Ρυθμίσεις για την διασφάλιση της ευημερίας</li> <li>▪ Εθνική καθοδήγηση και νομοθεσία</li> </ul>
2.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Σκεπτικό και σχεδιασμός</li> <li>▪ Ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος</li> <li>▪ Διαδικασίες μάθησης</li> <li>▪ Δεξιότητες μάθησης, ζωής και εργασίας</li> </ul>
2.3. Μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Μάθηση και δέσμευση</li> <li>▪ Ποιότητα διδασκαλίας</li> <li>▪ Αποτελεσματική χρήση της αξιολόγησης</li> <li>▪ Σχεδιασμός και παρακολούθηση</li> </ul>
2.4. Εξατομικευμένη υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παγκόσμια υποστήριξη</li> <li>▪ Στοχευμένη υποστήριξη</li> <li>▪ Απομάκρυνση δυνητικών εμποδίων στη μάθηση</li> </ul>
2.5. Οικογενειακή μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Συμμετοχή των οικογενειών στη μάθηση</li> <li>▪ Πρόωρη παρέμβαση και πρόληψη</li> <li>▪ Ποιότητα οικογενειακού προγράμματος μάθησης</li> </ul>
2.6. Μεταβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ρυθμίσεις για την υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους</li> <li>▪ Συνεργατικός προγραμματισμός και μάθηση</li> <li>▪ Συνέχει και εξέλιξη της μάθησης</li> </ul>
2.7. Συνεργασίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ανάπτυξη και προώθηση των συνεργατικών σχέσεων</li> <li>▪ Συνεργατική μάθηση και βελτίωση</li> <li>▪ Αντίκτυπος στον εκπαιδευόμενο</li> </ul>

<b>Επιτυχίες και Επιτεύγματα</b>	
<b>Πόσο καλοί είμαστε στο να εξασφαλίζουμε τις καλύτερες πιθανές εκβάσεις για όλους τους μαθητές μας;</b>	
<b>Δείκτες Ποιότητας</b>	<b>Θέματα</b>
3.1. Διασφάλιση ευημερίας, ποιότητας και συμπερίληψης	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ευημερία</li> <li>▪ Εκτέλεση των υποχρεωτικών καθηκόντων</li> <li>▪ Συμπερίληψη και ποιότητα</li> </ul>
3.2. Ενίσχυση επιτευγμάτων και προόδου	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Επίτευξη του γραμματισμού και της αριθμητικής</li> <li>▪ Επίτευξη υπερωριών</li> <li>▪ Συνολική ποιότητα των επιτευγμάτων των μαθητών</li> <li>▪ Ισότητα για τους μαθητές</li> </ul>
3.3. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και απασχολησιμότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Δεξιότητες δημιουργικότητας</li> <li>▪ Ψηφιακή καινοτομία</li> <li>▪ Ψηφιακή παιδεία</li> <li>▪ Αύξηση των δεξιοτήτων απασχόλησης</li> </ul>

#### 5.2.4. Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων

Ο οδηγός «*How good is our school?*», συνιστά μια «εργαλειοθήκη» την οποία τα σχολεία της Σκωτίας μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να επιτύχουν μία τεκμηριωμένη ανάλυση, αναφορικά με το ποιοι τομείς λειτουργούν σωστά και ποιοι χρίζουν περεταίρω βελτίωσης. Εντός αυτού του πλαισίου, η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης και της σχολικής βελτίωσης μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως μια διαδικασία προσέγγισης όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται - «εσωτερική», «εξωτερική» και «προς τα εμπρός». Η παραπάνω διεργασία παρέχει την αναγκαία βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και στους συνεργάτες τους, ώστε αυτοί να λάβουν απαντήσεις σε ερωτήματα που βρίσκονται στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης όπως: «*Πώς τα πάμε;*», «*Πώς γνωρίζουμε;*» και «*Τί θα πρέπει να κάνουμε τώρα;*».

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας προσέγγισης, επιτυγχάνεται η διενέργεια ενός συστηματικού ελέγχου καθώς και η ανάλυση των εσωτερικών εκπαιδευτικών διεργασιών της σχολικής μονάδας. Σε δεύτερο χρόνο, η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να στραφούν προς τα «έξω», προκειμένου να λάβουν περισσότερη γνώση αναφορικά με το ποιοι τομείς είναι περισσότερο λειτουργικοί, σύμφωνα με την άποψη των τρίτων, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κοιτάξουν «προς τα εμπρός», υπολογίζοντας ποια συνεχή βελτίωση (η βελτίωση ποιου τομέα) θα μπορούσε να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Συνεπώς, η παραπάνω διεργασία έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Σκωτίας και τους συνεργάτες τους, ώστε να κοιτάξουν προς τα μέσα για να αξιολογήσουν την απόδοση σε κάθε επίπεδο και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, για να αποφασίσουν από κοινού ποιες ενέργειες θα πρέπει να γίνουν για την επίτευξη της επιθυμητής βελτίωσης, σε επίπεδο αριστείας.

Στο παρακάτω Σχήμα (σχήμα 1) παρουσιάζεται η διαδικασία επίτευξης της επιθυμητής αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αρχικά συστήνεται η πραγματοποίηση ενός εσωτερικού ελέγχου προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν «τον εαυτό τους» - αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, μέσω της

διαδικασίας της αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια θα πρέπει να έχουν έναν εξωτερικό προσανατολισμό, προκειμένου να λάβουν γνώση για το τί συμβαίνει κάπου άλλου – σε άλλη σχολική μονάδα, ανταποκρινόμενοι στην πρόκληση να αντιμετωπίσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης και τις δικές τους ενέργειες. Ενώ, σε τρίτο στάδιο, θα πρέπει να κοιτάζουν προς τα εμπρός διερευνώντας τα μελλοντικά οφέλη για τους μαθητές, μέσω της διαδικασίας σχεδιασμού της προσέγγισης για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου.

Σχήμα 1. Εσωτερικά, εξωτερικά και προς τα εμπρός

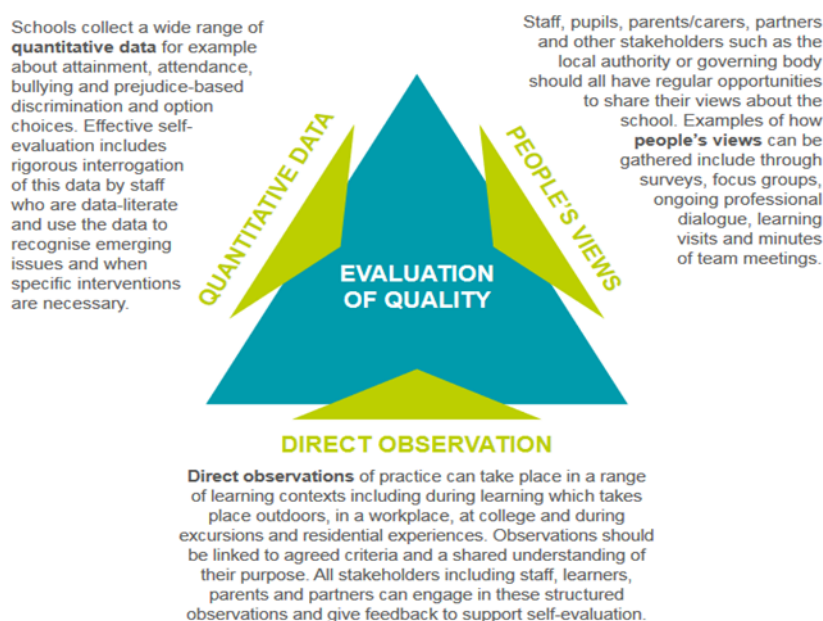


Μεταξύ των διαδικασιών που υιοθετήθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας, στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης, ήταν η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η εκτίμηση των καταστάσεων, σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις πτυχές της ανάπτυξης στηρίζονται σε μια ισχυρή βάση τεκμηρίων. Ο τριγωνισμός των πληροφοριών και των στοιχείων που βασίζονται σε τεκμηριωμένες πληροφορίες, των εκτιμήσεων των ανθρώπων και της άμεσης παρατήρησης σε πρακτικό επίπεδο, θα πρέπει να εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού του σχολείου, των εκπαιδευομένων, των εταίρων και άλλων ενδιαφερομένων. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε μια κοινή αξιολόγηση του κινδύνου, ενώ συμβάλλει στην κατανόηση της ικανότητας της κάθε σχολικής μονάδας για συνεχή βελτίωση.

Στο Σχήμα 2 αναλύεται η διαδικασία συλλογής των αναγκαίων δεδομένων, με σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, τα σχολεία στη Σκωτία συλλέγουν ένα ευρύ φάσμα ποσοτικών δεδομένων (quantitative data), για παράδειγμα σχετικά με την επίτευξη, τη συμμετοχή, τον εκφοβισμό και τις διακρίσεις που βασίζονται στις προκαταλήψεις και τις προτιμήσεις επιλογής. Η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε έναν αυστηρό διαχωρισμό αυτών των δεδομένων, αποκλειστικά από το προσωπικό που διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις ως προς αυτά τα δεδομένα και τα χρησιμοποιεί με σκοπό την αναγνώριση αναδυόμενων ζητημάτων, καθώς και όταν απαιτούνται ειδικές παρεμβάσεις.

Από την άλλη πλευρά, είναι οι απόψεις των ανθρώπων όπως του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων / κηδεμόνων, των συνεργατών και άλλων εμπλεκόμενων όπως οι τοπικές αρχές, τα διοικητικά όργανα ή τα όργανα διακυβέρνησης, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν όλες τις νόμιμες ευκαιρίες να μοιράζονται τις απόψεις τους για ζητήματα σχετικά με το σχολείο. Η συλλογή των απόψεων των εμπλεκόμενων μελών, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ερευνών, ομάδων εστίασης, του συνεχούς διαλόγου με επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης, των πρακτικών συνεδριάσεων των ομάδων.

Σχήμα 2. Τριγωνοποίηση δεδομένων



Η τρίτη διάσταση της διεργασία της τριγωνοποίησης, αναφέρεται στη διεργασία της άμεσης παρατήρησης (direct observation). Η άμεση παρατήρηση σε πρακτικό επίπεδο, λαμβάνει χώρα σε ένα εύρος μαθησιακού πλαισίου συμπεριλαμβανόμενης της μαθησιακής διεργασίας, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί σε εξωτερικούς χώρους, στο εργασιακό περιβάλλον, στο σχολικό περιβάλλον ή κατά τη διάρκεια μίας εκπαιδευτικής εκδρομής. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις πρέπει να συνδέονται με προκαθορισμένα κριτήρια και με κοινή κατανόηση του βασικού στόχου. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι, συμπεριλαμβανομένου του προσωπικού, των εκπαιδευομένων, των γονέων και των συνεργατών, δύναται να εμπλακούν στην παραπάνω δομημένη διεργασία της παρατήρησης και να παράσχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση, προκειμένου να υποστηριχθεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Αντίστοιχα, σημαντικό εργαλείο στην ενίσχυση των διεργασιών της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων συνιστά, η υιοθέτηση του νέου Εθνικού Κώδικα Βελτίωσης. Ο κώδικας αυτός αποβλέπει στη σύνδεση των υφιστάμενων διευρυμένων πλαισίων αυτοαξιολόγησης και των εργαλείων βελτίωσης, συμπεριλαμβανομένου του Οδηγού «*How good is our school?*», ως μια συνεκτική και ολοκληρωμένη ψηφιακή πηγή - μια δικτυακή πύλη με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Εντός αυτού του πλαισίου, θα γίνει χρήση της διαθέσιμης ψηφιακής τεχνολογίας στο μέγιστο βαθμό, προκειμένου να προωθηθεί η συνεργασία σε εθνικό επίπεδο και η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειρογνωμοσύνης σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Με το συνδυασμό των παραπάνω πόρων αλλά και των ευκαιριών δικτύωσης, η Σκωτία αποβλέπει στην ενίσχυση της συνεργασίας και της βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

#### **5.2.5. Χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων**

Σύμφωνα με τον Οδηγό, πιστεύεται ότι η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει ένα επίπεδο προβληματισμού και κριτικής έρευνας, το οποίο επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω ενός συνδυασμού εσωτερικών και εξωτερικών αναλύσεων. Η διεξαγωγή ορθών κρίσεων σχετικά με τον αντίκτυπο στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να αποτελεί τον κεντρικό στοιχείο της διεργασίας της αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, ο οδηγός «*How good is our school?*», μπορεί να παράσχει την αναγκαία καθοδήγηση που το σχολείο και οι συνεργάτες του θα

μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε εθνικό επίπεδο, όταν εργάζονται από κοινού προκειμένου να αξιολογήσουν τον συλλογικό αντίκτυπο του έργου τους, στη βελτίωση των αποτελεσμάτων για τους εκπαιδευόμενους στην τοπική τους κοινότητα.

Επιπρόσθετα, οι ερευνητικές συνεργατικές προσεγγίσεις οι οποίες συγκαταλέγονται στο Πρόγραμμα Συνεργασίας για τη Βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, συνιστούν βασικό μέσο για την ενίσχυση της καινοτομίας, τη συνεχή βελτίωση της απόδοσης της σχολικής τάξης και ευρύτερα της σχολικής μονάδας, αλλά και τον καθορισμό των ορίων – δικαιοδοσιών των τοπικών αρχών. Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις, υπερβαίνουν της διεργασίας της ανταλλαγής ορθών πρακτικών, αναδεικνύοντας την αξία της συνεργατικής έρευνας και την επίτευξη της επιθυμητής αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Ενώ, η αποτελεσματική και συνεχής αυτοαξιολόγηση δύναται να παράσχει μια μοναδική και πολύτιμη εικόνα για το τι έχει τις περισσότερες και μικρότερες επιπτώσεις στους μαθητές σε μια ενιαία τάξη, σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, εντός μίας σχολικής μονάδας ή εντός μίας κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά, το σύνολο του προσωπικού της κάθε σχολικής μονάδας στη Σκωτία, ανεξαρτήτως του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει, μπορεί να χρησιμοποιήσει το πλαίσιο των δεικτών ποιότητας. Αντίστοιχα, οι λοιποί ενδιαφερόμενοι μπορούν επίσης να έχουν πρόσβαση στους δείκτες ποιότητας και σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν στο σχολική μονάδα, με σκοπό την αξιολόγηση του δικού τους έργου.

Το παραπάνω πλαίσιο εστιάζει και υποστηρίζει τη συνεργατική αυτοαξιολόγηση τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς και μεταξύ των ενδιαφερομένων οι οποίοι συμβάλλουν από την πλευρά τους στην εκμάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων ευρύτερα. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και των νέων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνιστά ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα. Ενώ, δεν είναι πάντα απαραίτητη η χρήση ενός πλήρη δείκτη ποιότητας είτε ολόκληρο το πλαίσιο, για την επίτευξη της αποτελεσματικής αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, σε διάστημα τριών έως πέντε ετών, θα ήταν χρήσιμο να γίνει χρήση της αυτοαξιολόγησης εκμεταλλευόμενοι το σύνολο των δεικτών ποιότητας. Με αυτόν τον τρόπο θα ήταν δυνατό να σχηματιστεί μια πλήρης

εικόνα αναφορικά με το παραγόμενο έργο της κάθε σχολικής μονάδας και η ευκαιρία βελτίωσης με την πάροδο του χρόνου.

## **Κεφάλαιο 6. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας όσον αφορά τα συστήματα των δύο χωρών που μελετήθηκαν και η κριτική τους ανάλυση με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### **➤ Σκοποί και στόχοι**

Όσον αφορά τους σκοπούς και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, διαπιστώνεται ότι και οι δύο μελετώμενες χώρες δίνουν έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Βασικοί στόχοι και στα δύο συστήματα είναι αυτοί της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και των διδακτικών-παιδαγωγικών πρακτικών, της ενίσχυσης της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο, της ανάδειξης των θετικών σημείων και των αδυναμιών του. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν και οι δύο χώρες στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών για ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».

Στο ελληνικό σύστημα αναδεικνύεται μια μεγαλύτερη έμφαση στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων και στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Στη Σκωτία, από την άλλη, αναφέρονται ως ξεχωριστοί στόχοι η περαιτέρω ενίσχυση της ηγεσίας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα και η αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας. Η διαφορά αυτή έγκειται ίσως στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας έχει μεγάλη εμπειρία στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί της έχουν ούτως ή άλλως μεγαλύτερη αυτονομία και ανεπτυγμένη κουλτούρα

αξιολόγησης καθώς και ότι το σχολικό σύστημα διοίκησής της δίνει γενικότερα μεγαλύτερη έμφαση στην ηγεσία.

Διαφορά διαπιστώνεται και όσον αφορά τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος, στην περιγραφή του οποίου φαίνεται έντονα η ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης καθώς οι Εκθέσεις ανατροφοδοτούν υψηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων ή υποστήριξης τους εκπαιδευτικού έργου (ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘ).

### ➤ **Εμπλεκόμενοι**

Όσον αφορά τους εμπλεκόμενους της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, παρατηρείται ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Σκωτία, την βασική ευθύνη εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, φέρουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο Διευθυντής του εκάστοτε σχολείου. Με την διαφορά ότι στην Σκωτία παρατηρείται ένας πιο ενεργός ρόλος του διευθυντή αλλά και μια μεγαλύτερη ευθύνη καθώς αυτός πρέπει να διασφαλίσει την γνωστοποίηση του στρατηγικού σχεδίου δράσης σε όλη την σχολική κοινότητα. Αντίθετα στη νομοθεσία της Ελλάδας, δεν παρατηρείται κάποια ιεραρχική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την σχολική ηγεσία.

Επίσης, στην Σκωτία στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης παρατηρείται μια πιο συνεργατική δράση τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ των άλλων σχολικών μονάδων αλλά και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων που συμβάλουν στην μάθηση και στις διαδικασίες βελτίωσης των σχολικών μονάδων (γονείς, μαθητές, νέοι κτλ). Κάτι ανάλογο δεν παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου γονείς και μαθητές δεν έχουν κανένα λόγο, αλλά μόνο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν την ευθύνη της βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, σε συνεργασία φυσικά με στελέχη του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κ.Ε.Α., καθώς και μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας.

Τέλος, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτοαξιολόγησης παρατηρείται μια μεγαλύτερη εποπτεία και ένας συγκεντρωτισμός προς τα επάνω, με συμμετοχή πολλών κρατικών φορέων και οργάνων (Διευθύνσεις Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε, Περιφερειακές Διευθύνσεις, ΠΟΑ, ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Κ.Ε.Σ.Υ. , Κ.Ε.Α, Ι.Ε.Π κτλ).



Αντίθετα, στο σύστημα αυτοαξιολόγησης της Σκωτίας διαπιστώνεται μια μεγαλύτερη αυτονομία στην σχολική μονάδα χωρίς έντονο έλεγχο και εποπτεία από τα κρατικά όργανα.

### ➤ Κριτήρια

Όσον αφορά τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων παρατηρείται μια σύγκλιση ανάμεσα στα δύο συστήματα, καθώς τόσο Ελλάδα όσο και Σκωτία ταξινομούν τις πτυχές του σχολείου προς εξέταση για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, εξειδικεύοντας και αναλύοντας σε μεγάλο βάθος το τι ακριβώς αξιολογείται. Κάτι το οποίο ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το πρόγραμμα της ΑΕΕ και γενικότερα το σύστημα αυτοαξιολόγησης της Ελλάδας βασίστηκε στο έμπειρο σύστημα της Σκωτίας.

Εντούτοις όμως παρατηρούμε ότι υπάρχουν ορισμένες διαφορές. Αρχικά η τριπλή αυτή ταξινόμηση των δεικτών-κριτηρίων της αυτοαξιολόγησης είναι διαφορετική. Το σύστημα της Ελλάδας περιλαμβάνει: α) τα δεδομένα του σχολείου (υλικοτεχνική υποδομή, χώροι, οικονομικοί πόροι κτλ), β) τις διαδικασίες και την λειτουργία του σχολείου ( ηγεσία, τρόποι διδασκαλίας και μάθηση, προγράμματα κτλ) και γ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τα αποτελέσματα του σχολείου (επιτυχής προοδος των μαθητών, επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου κτλ). Το σύστημα της Σκωτίας περιλαμβάνει: α) την ηγεσία και την διοίκηση του σχολείου (διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ανάπτυξη κοινού οράματος, στρατηγικός σχεδιασμός κτλ), β) την παροχή εκπαίδευσης (αναλυτικό πρόγραμμα, μάθηση και διδασκαλία, υποστήριξη των μαθητών κτλ) και γ) τις επιτυχίες και τα επιτεύγματα (ενίσχυση της προόδου και των επιτευγμάτων, δημιουργικότητα και απασχολησιμότητα των μαθητών). Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το σύστημα της Σκωτίας δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε θέματα οργάνωσης και ηγεσίας μιας και αφιερώνει έναν ολόκληρο τομέα σε αυτό το κομμάτι. Όπως προαναφέρθηκε, κάτι τέτοιο ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το σύστημα αυτοαξιολόγησης της Σκωτίας είναι πιο έμπειρο, πιο ανεπτυγμένο και δίνει μεγαλύτερη αυτονομία στην ίδια την σχολική μονάδα και στην διοίκηση της. Κάτι που φυσικά λείπει από το σύστημα της Ελλάδας το οποίο είναι αυστηρά ιεραρχικό με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα προς τα επάνω επίπεδα εξουσίας.

### ➤ Διαδικασίες

Όσον αφορά τις διαδικασίες όμως παρατηρούμε μια διαφορετική προσέγγιση στο θέμα της αυτοαξιολόγησης. Το σύστημα της Ελλάδας προσεγγίζει την αυτοαξιολόγηση σε δύο επίπεδα: σε συνολικό επίπεδο των υφιστάμενων τομέων του εκπαιδευτικού του έργου και σε επίπεδο βάσει ενός ή δύο συγκεκριμένων τομέων / δεικτών. Και στις δυο περιπτώσεις διαγράφει μια κάθετη ανοδική πορεία με σκοπό την ανατροφοδότηση προς τα επάνω, ξεκινώντας από την φάση της διάγνωσης, συνεχίζοντας στην φάση της διερεύνησης, στην ερμηνεία των δεδομένων και τέλος στην εξαγωγή συμπερασμάτων με σκοπό την συγγραφή μιας τελικής αξιολογικής έκθεσης που τελικό αποδέκτη έχει το Υπουργείο με σκοπό την γενικότερη εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών.

Αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε το σύστημα της Σκωτίας δίνει μεγάλη αυτονομία στην σχολική μονάδα με το <<How good is our school>> να αποτελεί απλά μια εργαλειοθήκη ως προς την αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια κυκλική διαδικασία προσέγγισης α) εσωτερικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και του έργου τους, β) εξωτερικού προσανατολισμού λαμβάνοντας υπόψη μαθητές, γονείς, τοπικές αρχές και εξωτερικούς συνεργάτες αλλά και γ) παρατήρησης για συνεχή βελτίωση προς τα εμπρός διερευνώντας τα μελλοντικά μαθητικά οφέλη.

Είναι επομένως εμφανής και ξεκάθαρη η τριγωνοποίηση των δεδομένων στο σύστημα της Σκωτίας προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη αξιοπιστία και ακρίβεια ως προς τα συμπεράσματα. Κάτι που φυσικά λείπει από το σύστημα της Ελλάδας, ή τουλάχιστον δεν εμφανίζεται ξεκάθαρα αλλά ίσως υπονοείται. Επίσης, στην Σκωτία η καθιέρωση Εθνικού Κώδικα Βελτίωσης και η διάθεση ψηφιακής τεχνολογίας στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης αποβλέπει στην ενίσχυση της συνεργασίας και της βελτίωσης σε εθνικό επίπεδο, χωρίς να υπάρχει η λογοδοσία και η ιεραρχική ανατροφοδότηση τους ελληνικού συστήματος.

### ➤ Χρήση των αποτελεσμάτων

Τέλος, όσον αφορά την χρήση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε αρκετές διαφορές ανάμεσα στα δύο συστήματα. Αρχικά, το σύστημα αυτοαξιολόγησης της Ελλάδας

ακολουθεί το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση). Οι εκθέσεις δηλαδή προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, συντάσσουν συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλουν στο Ι.Ε.Π. και αυτό με την σειρά του μελετά και εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιούνται άμεσα και βραχυπρόθεσμα προκειμένου να γίνουν προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους κάθε σχολικής μονάδας.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στην Σκωτία έχουν πιο μακροπρόθεσμη χρήση. Αποτελούν ένα επίπεδο προβληματισμού και κριτικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο για την ενίσχυση της καινοτομίας, τη συνεχή βελτίωση της απόδοσης της σχολικής τάξης και ευρύτερα της σχολικής μονάδας, αλλά και τον καθορισμό των ορίων – δικαιοδοσιών των τοπικών αρχών. Δεν πρόκειται απλά για μια διεργασία ανταλλαγής ορθών πρακτικών, αλλά για την ανάδειξη της αξία της συνεργατικής έρευνας και την ευκαιρία βελτίωσης με την πάροδο του χρόνου.

Ταυτόχρονα, σημαντική διαφορά εντοπίζουμε και ως προς την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Ενώ το σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από μια εσωστρέφεια και έναν ιεραρχικό ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, το σύστημα της Σκωτίας είναι ανοικτό σε όλους, κι έτσι το σύνολο του προσωπικού της κάθε σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτως του ρόλου που διαδραματίζει, αλλά και οι λοιποί ενδιαφερόμενοι εκτός προσωπικού, μπορούν επίσης να έχουν πρόσβαση στους δείκτες ποιότητας και σε ζητήματα που σχετίζονται με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

## **Κεφάλαιο 7: Επίλογος - Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τα συστήματα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Ελλάδας και της Σκωτίας, με σκοπό την συγκριτική τους μελέτη και την εύρεση κοινών στοιχείων ή διαφορετικών πτυχών και την ερμηνεία αυτών. Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στα κείμενα των νομοθετικών ρυθμίσεων (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) που αφορούν την αυτοαξιολόγηση από το ξεκίνημα της έως σήμερα μέσα από την οποία προέκυψαν οι κατηγορίες οι οποίες θεωρήθηκε ότι συνιστούν την αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων και είναι 5: οι σκοποί, οι εμπλεκόμενοι, τα κριτήρια, οι διαδικασίες και η χρήση των αποτελεσμάτων.

Οι ομοιότητες για τις δυο αυτές χώρες συνίστανται περισσότερο στη σημασία που δίνουν για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των συστημάτων τους και στην προσπάθεια που κάνουν ειδικά τα τελευταία χρόνια να εναρμονιστούν με τους δείκτες και τα στάνταρντς που θέτουν διεθνείς οργανισμοί, όπως η ΟΥΝΕΣΚΟ, ο ΟΟΣΑ, και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικότερα, από το 2000 οι επιδράσεις αυτές ισχυροποιούνται. Σημείο-ορόσημο αποτελεί η Σύνοδος Αρχηγών Κρατών της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση που λαμβάνει αποφάσεις με στόχο τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για την ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, αξιωματικά ξαναβλέπουμε ότι το σύστημα αυτοαξιολόγησης της Ελλάδας στην ουσία βασίστηκε και χτίστηκε πάνω στο έμπειρο και δοκιμασμένο σύστημα της Σκωτίας, εξού και οι μεγάλες ομοιότητες στην βάση των δύο συστημάτων.

Η ιδιομορφία όμως της Ελλάδας σε σχέση με την Σκωτία έγκειται στο ότι ενώ έχει θεσπιστεί ένα σαφές πλαίσιο για την Αυτοαξιολόγηση, έχει μείνει μόνο στα κείμενα. Οι Νόμοι παραμένουν ανενεργοί και η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία τριάντα χρόνια παραμένει ενεργή. Η αξιολογική απουσία και απραξία ενισχύθηκε με την μη εφαρμογή πολλών σχετικών νομοθετημάτων που ψηφίστηκαν αλλά δεν εφαρμόστηκαν και ενίσχυσε την

συγκεντρωτική, ιεραρχική και γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Υπάρχουν ομάδες πίεσης που αντιστέκονται, αν και τα τελευταία χρόνια έχει γίνει κατανοητή η ανάγκη για Αξιολόγηση σε όλους τους τομείς. Εννοούμε όμως μια σφαιρική προσέγγιση της Αυτοαξιολόγησης, η οποία προϋποθέτει ότι δεν θα αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αλλά το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικά, η αξιολόγηση στην Ελλάδα δεν ακολούθησε τις ίδιες κατευθύνσεις και δεν σημείωσε την ίδια ανάπτυξη όπως σε άλλες χώρες. Μετά από μια εικοσάχρονη πορεία, είναι πράγματι λυπηρό το ότι σήμερα το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα είναι «μετέωρο». Παραμένει δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό μια αρνητική φόρτιση στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης. Άλλωστε, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε προκαλέσει έντονες αντιδράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καταδεικνύοντας ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι ζήτημα τεχνικής απόφασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Κατά συνέπεια, η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες όπως στο βεβαρυμμένο παρελθόν του επιθεωρητισμού, στις σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, στην έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή και στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση.

Η εφαρμογή, σήμερα, ενός σύγχρονου συστήματος αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα δεν πρέπει να στηρίζεται σε προηγούμενους αποτυχημένους συνδυασμούς, αν θέλει να έχει τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου και φυσικά αν θέλει να πετύχει. Ούτε χρειάζονται αντιγραφές μοντέλων, όσο επιτυχημένα κι αν είναι γιατί στην ουσία έχουν φτιαχτεί και απευθύνονται σε άλλες κοινωνίες, αλλά χρησιμοποίηση γόνιμων στοιχείων στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα. Βασική όμως προϋπόθεση είναι η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια ώστε να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά και προσεκτικά. Να μην αρκείται σε διαπιστώσεις αλλά να

καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις. Άλλωστε Αξιολόγηση δεν σημαίνει απαραίτητα ποιότητα. Η Αξιολόγηση πρέπει να συνοδεύεται από χρηματοδότηση, εκδημοκρατισμό του σχολικού πλαισίου, αυτονομία και αλλαγή φιλοσοφίας, για να μας οδηγήσει σε μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση. Χρειάζεται μια δραστική μετατόπιση σε πολιτικές δημιουργικής απελευθέρωσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος ας μην ξεχνάμε, ότι αλλαγές στην εκπαίδευση που δεν αποτελούν στοιχεία της γενικότερης κοινωνικο-οικονομικής, πολιτιστικής αλλαγής, δεν νοούνται να έχουν αποτέλεσμα. Και η Αυτοαξιολόγηση δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά ένα ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει επιπτώσεις στον κοινωνικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό χώρο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. Μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση - εκπαιδευτικό έργο - ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (σελ. 97 – 106), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βουβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13, σελ. 34-40.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007) Διερεύνηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης: Βασικές Αρχές και Σχεδιασμός της Έρευνας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13: 5-9.

Βλάχος, Δ., & Βέικου, Χ. (2008). Εισαγωγή. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Brotto, F. (2005). *Το πρόγραμμα «Bridges across boundaries». Η συνέχεια στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα « Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας»*. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. 5<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα: Γρηγόρη

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Βρυξέλλες.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β.(2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σελ.135-15.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική*

κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Hardy (επ.). (2005). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο Πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1. Στο. Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (1998). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text

Κυριαζή Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα : Πεδίο

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σ.10-32.

Ματσαγγούρας Ηλίας Γ.(1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ.(επιμ.).(2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη Μπουζάκης, (2001).

Μποφυλάτος Σ. (2001). *Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση*. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.).Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μποφυλάτος, Σ. (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 439-447). Αθήνα: Μεταίχμιο,.

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



Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. και Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

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

Ρουσσάκης Γ. & Πασιάς Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.

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

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ..

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: εκδ. Πρωτοπορία

Τσιώλης Γ.( 2015. ) : Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση*. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12- 14/5/06), σ. 123-134.

## Ξενόγλωσση

Adams W.M. & D. H. L. Thomas(1993). Mainstream sustainable development: The challenge of putting theory into practice. *Journal of International Development*. Volume 5, Issue 6

Arcaro, J. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press

Bij, T., Geijsel, F.P. & Dam, G.T.M. (2015). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary school. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.

Blanchard, J. (2002). *Teaching and Targets. Self Evaluation and School Improvement*. London and New York: Routledge Farmer

Bloom,S. Hastings,T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, NY: McGraw-Hill

Broer, M., Bai, Y. and Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Cham: Springer

Bottery M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership*. Leading teachers, leading schools. Series editor Alma Haris : SAGE Publications Inc.

Council of E.U. & European Commission (2002). Detailed workprogram for the implementation of the 13 objectives. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, 14 February 2002.

Croxford, L., S. Grek and Shai, F.J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self-evaluation within and beyond the country. *Education Policy*, 24(2), 179-193.

Dahler-Larsen, P. (2009). Learning-oriented educational evaluation in contemporary society. In K. Ryan and J.B. Cousins (Eds.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage

Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century: Highlights*, UNESCO Publications

- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ehren, M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvements. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 296-327.
- Eric A. Hanushek (2002). The Importance of School Quality. "Publicly provided education." In *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: Elsevier.
- European Commission (2000). *European Report on the quality of School Education- Sixteen Quality Indicators*. Brussels.
- European Commission (2016-2018). *Quality assurance for school development*. Brussels: European Commission.
- Eurydice Network (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. European Commission.
- Eurydice Network (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. European Commission
- Geijsel, F.P., Krüger, M.L., & Slegers, P.J. (2010). Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75.
- Goddard, D., & Leask, M. (1992). *The search for quality: Management in education*. London: Paul Chapman.
- Grisay, A., & Mahlck, L. (1991). *The quality of education in developing countries. IIEP*, Paris: A Preview of Some Research Studies and Policy Documents.
- Hanushek, E.A. (2002). The importance of school quality. (pp. 141–173). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- HM Inspectorate of Education (2007). *«How good we are now? How good is your school? How good can we be?»* Livingston: HMIE.
- Hooge, E.H., Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2012). *Looking beyond the numbers. Stakeholders and multiple school accountability*. OECD working papers, No. 85.

House, E. (1973). *School Evaluation: the Politics and Process*. San Francisco, CA: McCutchan Publishing

Howell, K., & Nolet, V. (1999). *Curriculum-Based Evaluation: Teaching and Decision Making*. London: CarnageLearning.

Article citationsMore>>

Hoy, W. K. & Sweetland, S. R., (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.

<https://doi.org/10.1177/00131610021969173>

Hutchinson, C. and Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era:

IEP (2016). "Experts' Reports". Report prepared by the IEP and academic experts for the OECD review team, March 20.

Jain, C. & Prasad, N. (2018). *Quality of Secondary Education in India*. Singapore: Springer Nature.

Jakobsen, L., MacBeath, J., Meuret, D. and Schratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London and New York: Routledge Farmer

Jarlais, W.D. (2009). *Cultural Characteristics of Western Educational Structures and Their Effects on Local Ways of Knowing*. University of Montana Professional Paper No. 1301

Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–37

Kyriakides, L., and 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.

Killen, R. (2004). *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*. Boston, MA: Thompson

- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher Self-Evaluation. Teachers in Their Own Mirror*. New York, NY: Springer Science + Business Media
- Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 272-288.
- Maroto Fabián J.L. & Cabrales Granda A. (2007). Guía de autoevaluación y mejora.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge
- McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2001). *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London: Routledge
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, Ουτοπία και πράξη*, μτφρ. Δούκας Χρ., Πολυμεροπούλου Ζ., Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Matthews, P. and Sammons, P. (2004). *Improvement through Inspection: An Evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of educational policy. *Studies on Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Morley, L. & Rasool, N. (2000) School effectiveness : new managerialism, quality Neoliberal Panopticon. *Educational Foundations* 23, 3-18
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In: Nevo D.(edit.).School- based evaluation: An international perspective, Elsevier Science
- OECD, (2012). PISA 2012 results: what makes schools successful? Resources, policies and practices vol. IV. Brussels: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Evaluation and Assessment frameworks for improving schools outcomes*. Symposium of Education Change, Barcelona.
- OECD (2015). *Scotland Education Policy Review*. OECD Publishing.

- Olssen Mark, John Codd and Anne-Marie O'Neill (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*: SAGE Publications Ltd
- Perth and Kinross Council . (2010). Validated self-evaluation (2010)
- RBAG (2008). *Reducing Burdens Action Group – Report to Ministers*, September 2008.
- Reddy, S. (2007). *School quality: Perspectives from the developed and developing countries*, AzimPremji Foundation.
- Sallis, J. F., Zakarian, J. M., Hovell, M. F. & Hofstetter, C. R. (1996). Ethnic, socioeconomic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49, 125-134
- Scheerens & Demeuse (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 373-385.
- Schmid, U. (2011). Where individuals meet society: the collective dimensions of self-evaluation and self-knowledge. In A. Konzelmann Ziv, K. Lehrer and H. B. Schmid (Eds.), *Self-Evaluation: Affective and Social Grounds of Intentionality* (p. 237-252). Heidelberg: Springer science + Business Media
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shapira, M. & Weir, A. (2014). *School self-evaluation in Scotland*. Knowledge and Policy in education and health sectors.
- Simons Helen (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. Social Research and Educational Studies Series:5
- Stephens David (2003). *Quality of basic education*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4, Gender and Education for All: The Leap to Equality. UNESCO
- UNESCO. (2005a). *United Nations Literacy Decade: progress report, 2004–2005* Executive Board document 172 EX/10, 29 July 2005, Paris: UNESCO. Available online at: <http://www.unesco.org>

UNESCO. (2005b). EFA global monitoring report: literacy for life, 2006, Paris: UNESCO.

Van Petegem, P. (2005). Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen [Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation]. Leuven: Acco.

Verdis, A. (2002). School effectiveness and Educational Evaluation in Greece. Unpublished PhD thesis at the University of London, Institute of Education, U.K.

Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 243–274. DOI:10.1111/1532-7795.0003

Wieleman, W., and Chan, P.C.P. (1992). A framework for the study conceptual model of the relation-axes. In W. Wielemans and P.C.P. Chan (Eds.), *Education and Culture in Industrializing Asia* (pp. 19-38). Leuven University Press

#### Θεσμικά Κείμενα

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.

- ο Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
- ο Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
- ο Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
- ο Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
- ο Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.

- ο Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
- ο Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
- ο Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
- ο Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
- ο Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.

- ο Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
- ο Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
- ο Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
- ο Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα

- ο Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α – Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.

- ο Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο
- ο Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης
- ο Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης
- ο Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα
- ο Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α: Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ1/30972: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», (ΦΕΚ Β614/15-03-2013).

Νόμος 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018.

ΥΠΠΕΘ. Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019. «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων».

Education Scotland (2015). How good is our school? 4<sup>th</sup> edition.

Education Scotland (2018). How good is OUR school? A resource to support learner participation in self-evaluation and school improvement. Part One.

Education Scotland (2018). How good is OUR school? A resource to support learner participation in self-evaluation and school improvement. Part Two.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- I. Έκθεση προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου
- II. Έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου
- III. Συμπερασματική Έκθεση για τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Πηγή: ΥΠΠΕΘ. Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019. «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων».

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I

#### Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου

Συμπληρώνεται σε κάθε πεδίο συνοπτικά η παρούσα κατάσταση και αναφέρονται προγραμματιζόμενες ενέργειες στους θεματικούς άξονες και στις παραμέτρους που αποφασίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων να οργανωθούν δράσεις.

<b>A. Σχολείο και σχολική ζωή</b>
1. Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία Ενδεικτικά: Αναφορά στο γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, αποτίμηση των σχέσεων του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση, ιδρύματα και φορείς παιδείας και πολιτισμού, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α. Ε. Ι.), ερευνητικά κέντρα κ.λπ. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
2. Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων Ενδεικτικά: Αποτίμηση του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας - δυνατά σημεία και δυσχέρειες. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
3. Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίρια, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βελτιωμένης αίτησης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας Ενδεικτικά: Συνοπτική αναφορά στην υποδομή του σχολείου (π.χ. στοιχεία για τα κτίρια, τους χώρους, τον εξοπλισμό) και στην αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διαθέτει η Πολιτεία για την πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
4. Άλλο
<b>B. Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες</b>
1. Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητική λειτουργία του σχολείου Ενδεικτικά: Αναφορά σε δυνατά και αδύνατα σημεία στην οργάνωση και λειτουργία του και σε πρωτοβουλίες και για την καλύτερη και πιο δημοκρατική λειτουργία του. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
2. Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα Ενδεικτικά: Εντοπισμός παραγόντων που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη διδασκαλία και μάθηση και παρατηρήσεις σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα εκπαιδευτικά υλικά, όπως π.χ. με την έγκαιρη παραλαβή των σχολικών εγχειριδίων και άλλων υλικών, την πληρότητα και σαφήνεια των οδηγιών διδασκαλίας, την ανάγκη πραγματοποίησης σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.λπ. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.

<p>3. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου  Ενδεικτικά: Αποτίμηση της συνεργασίας και της αποτελεσματικότητας της υπικοινωνίας μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.</p> <p>Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.</p>
<p>4. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών  Ενδεικτικά: Αποτίμηση του βαθμού ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για την προώθηση και ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και δράσεων διαπαιθμονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων καθώς και του βαθμού ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.</p> <p>Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.</p>
<p>5. Άλλο</p>

<p>Γ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα</p>
<p>1. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι  Ενδεικτικά: Εντοπισμός παραγόντων που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με τις διδακτικές/μαθησιακές μεθόδους που χρησιμοποιούνται- ανάπτυξη προβληματισμού στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών</p> <p>Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.</p>
<p>2. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών  Ενδεικτικά: Καταγραφή παραγόντων που αφορούν το σχολείο και δυσχεραίνουν ή ευνοούν την ακαδημαϊκή πρόοδο καθώς και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Αναφορά τυχόν προγραμματιζόμενων ενεργειών.</p> <p>Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.</p>
<p>3. Φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών/μαθητριών  Ενδεικτικά: Αποτίμηση της κατάστασης σχετικά με την τακτική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών και τη σχολική διαρροή και εντοπισμός σχετικών προβλημάτων. Αναφορά προγραμματιζόμενων ενεργειών.</p> <p>Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.</p>
<p>4. Άλλο</p>

#### Δ. Σχίσιο για τις Προγραμματιζόμενες Δράσεις

Ο Σύλλογος διδασκόντων/διδασκουσών του σχολείου προγραμματίζει την υλοποίηση μίας ή περισσότερων δράσεων, επίσης ή μικρότερης διάρκειας, και συμπληρώνει το ακόλουθο Σχίσιο

Σχίσιο προτεινόμενης Δράσης
<p>Τίτλος:  Σημειώνεται ο τίτλος της Δράσης.</p>
<p>Η Δράση αναφέρεται στον Θεματικό Άξονα: I, II, III και στην Παράμετρο: 1, 2, 3, 4 του Θεματικού Άξονα  Σημειώνεται ανάλογα ο Θεματικός Άξονας/οι Θεματικοί Άξονες και η Παράμετρος /οι Παράμετροι, στην / στις οποίες/ές αναφέρεται η προτεινόμενη Δράση.</p>

Αναγκαιότητα υλοποίησης: Ενδεικτικά έως 200 λέξεις.	
Σκοπός και στόχος: Ενδεικτικά έως 100 λέξεις.	
Μεθοδολογία υλοποίησης: Ενδεικτικά έως 200 λέξεις.	
Περιγραφή ενεργειών για την υλοποίηση της δράσης ανά στάδια υλοποίησης της /Χρονοδιάγραμμα: Ενδεικτικά έως 200 λέξεις.	
Διαδικασίες ανατροφοδότησης της Δράσης: Ενδεικτικά έως 100 λέξεις.	
Διαδικασίες αποτίμησης των αποτελεσμάτων της Δράσης: Ενδεικτικά έως 100 λέξεις.	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

### Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου

Συμπληρώνεται συνοπτικά η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα και ειδικότερα στα πεδία των θεματικών αξόνων και παραμέτρων στα οποία υλοποιήθηκαν δράσεις: α) αναφέρονται τυχόν διαφοροποιήσεις που προέκυψαν σε σχέση με την Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου καθώς και δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν, β) αποτιμώνται τα αποτελέσματα των δράσεων που υλοποιήθηκαν, γ) κατατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος και δ) προτείνονται οι επιμορφωτικές δράσεις που θεωρούνται απαραίτητες να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

<b>A. Σχολείο και σχολική ζωή</b>
1. Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
2. Σχέσεις των μαζών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
3. Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίρια, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, αίθουσας, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
4. Άλλο

<b>B. Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες</b>
1. Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.

2. Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
3. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
4. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
5. Άλλο

Γ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα
1. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
2. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
3. Φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών/μαθητριών
Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
4. Άλλο

#### Δ. Αποτίμηση Δράσεων

Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποτιμά τη Δράση/τις Δράσεις που είχε προγραμματίσει στην Έκθεση Προγραμματισμού και επισυνάπτεi σχετικό υλικό, εφόσον κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με το είδος της Δράσης.

Αποτίμηση Δράσης
Τίτλος
Η δράση αναφέρεται στον Θεματικό Άξονα: Α, Β, Γ και στην Παράμετρο: 1, 2, 3, 4 Κυκλώνεται ανάλογα ο Θεματικός Άξονας /οι Θεματικοί Άξονες και η Παράμετρος / οι Παράμετροι, στην/στις οποία/ές αναφέρεται η προτεινόμενη Δράση.
Επισυναπτόμενα υλικά:
Συνολική αποτίμηση της Δράσης Αναφορά σε στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά ή εκτιμήθηκαν ως κρίσιμα για την υλοποίηση της Δράσης. Ενδεικτικά, από 200 μέχρι 500 λέξεις.

#### Ε. Λογός επασημόνας (προαιρετική συμπλήρωση)

Να αναφέρεται ό,τι θεωρείται σημαντικό σε σχέση με τη διαδικασία Προγραμματισμού και Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και δεν καλύπτεται από τα ανωτέρω αναφερόμενα, συμπεριλαμβανομένων και τυχόν προτάσεων για τη βελτίωση της διαδικασίας. Ενδεικτικά, από 100 μέχρι 300 λέξεις.
---

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Συμπερασματική Έκθεση για τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Συμπληρώνεται και υποβάλλεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ξεχωριστή συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά τύπο σχολείου ως εξής:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποβάλλεται ξεχωριστή Έκθεση για: Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Ειδικά Νηπιαγωγεία, Ειδικά Δημοτικά, Μειονοτικά σχολεία, Διαπολιτισμικά σχολεία.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Υποβάλλεται ξεχωριστή Έκθεση για: Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Μουσικά Γυμνάσια, Μουσικά Γενικά Λύκεια, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια, Καλλιτεχνικά Γενικά Λύκεια, Ειδικά Γυμνάσια, Ειδικά Γενικά Λύκεια, Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Γ.Λ.), Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ), Μειονοτικά σχολεία, Διαπολιτισμικά σχολεία.

Α. Συνοπτική συνολική παρουσίαση των Σχεδίων Δράσης που υλοποιήσαν τα σχολεία -ανά Θεματικό Άξονα (Θ.Α.) και τις αντίστοιχες Παραμέτρους τους

Πίνακας 1: Πλήθος Υλοποιηθέντων Σχεδίων Δράσης ανά Θεματικό Άξονα (Θ.Α.) και Παράμετρο										
Σημειώστε τον αριθμό των σχολείων και το πλήθος των υλοποιηθέντων Σχεδίων Δράσης ανά Θεματικό Άξονα και Παράμετρο σε αριθμούς και ποσοστά.										
Σύνολο σχολείων:										
Θεματικοί Άξονες (Θ.Α.)	Παράμετροι των Θ.Α.					Παράμετροι των Θ.Α.				
	Πλήθος Σχεδίων Δράσης (αριθμητικά)					Πλήθος Σχεδίων Δράσης (σε ποσοστά %)				
	1	2	3	4	Σύνολο Σχεδίων Δράσεων ανά Θ.Α.	1	2	3	4	Σύνολο
Α. Σχολείο και σχολική ζωή										
Β. Λειτουργία σχολείου και εκπαιδευτικές διαδικασίες										
Γ. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα										
Σύνολο Σχεδίων Δράσης										
Αριθμός Σχεδίων Δράσης που αναφέρονται σε έναν μόνο Θεματικό Άξονα										
Αριθμός Σχεδίων Δράσης που αναφέρονται σε περισσότερους από έναν Θεματικούς Άξονες										
<p>Να αναφέρετε τους τίτλους δύο χαρακτηριστικών Σχεδίων Δράσης σχολείων, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, (χωρίς αναφορά στα σχολεία προέλευσης), ως καλόν πρακτικόν και να επισυνάψετε τα αντίστοιχα αρχεία (Πρόταση Σχεδίου Δράσης - Αποτίμηση Σχεδίου Δράσης- Επισυνάπτεσιμο υλικό):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> </ol> <p>Επισύναψη αρχείων</p>										

Πίνακας 2: Σχίδια Δράσης ανά σχολείο Να σημειώσετε τον αριθμό των σχολείων που πρότειναν/υλοποίησαν 1 Σχίσδιο Δράσης, από 2 έως 5 Σχίδια Δράσης ή περισσότερα από 5 Σχίδια Δράσης.								
	Πλήθος Σχιδίων Δράσης (ΣΔ) ανά σχολείο			Σύνολο	Ποσοστό %			Σύνολο
	1ΣΔ	2-5 ΣΔ	>5ΣΔ		1ΣΔ	2-5 ΣΔ	>5ΣΔ	
Αριθμός Σχολείων που πρότειναν ... αριθμό Σχιδίων Δράσης								
Αριθμός Σχολείων που υλοποίησαν ... αριθμό Σχιδίων Δράσης								

B. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1. Καταγραφή των σημαντικότερων προβλημάτων που προέκυψαν όσον αφορά τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης. Ενδεικτικά, μέχρι 1.000 λέξεις.
2. Προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας Προγραμματισμού και Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Ενδεικτικά, μέχρι 1.000 λέξεις.
3. Ιεραρχημένη καταγραφή ενεργειών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτές προκύπτουν από τα αναφερόμενα στις Εκθέσεις Προγραμματισμού και Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Ενδεικτικά, μέχρι 1.000 λέξεις.
4. Ιεραρχημένη καταγραφή των κρίσιμότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, ανεξάρτητα από τα αναφερόμενα στις Εκθέσεις Προγραμματισμού και Αποτίμησης των σχολείων, σύμφωνα με τη γενικότερη εκτίμηση του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις για τον τρόπο αντιμετώπισής τους, κατά το επόμενο σχολικό έτος. Ενδεικτικά, μέχρι 1.000 λέξεις.

Σελίδα 5