



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων.

Μελέτη Περίπτωσης: Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας»

Ελένη Λιάκου

Επιβλέπουσα: κ. Αικατερίνη Γαλανού

Καθηγήτρια

Πρέβεζα, Ιούνιος 2025

**«Evaluation of School Units.
Case Study: Primary School of N. Oropos, Preveza»**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Πρέβεζα, 19/06/2025

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Αικατερίνη Γαλανού

Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Μιλτιάδης Παππάς

Ε.ΔΙ.Π.

3. Μέλος επιτροπής

Κωνσταντίνα Τσιλιγιάννη

Ε.ΔΙ.Π.

© Λιάκου Ελένη, 2025.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Λιάκου Ελένη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πτυχιακή εργασία με τίτλο «Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Μελέτη Περίπτωσης: Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η συγγραφή της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την υποστήριξη και τη βοήθεια πολλών ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Γαλανού Αικατερίνη, για τη διαρκή καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την υπομονή της κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας. Η γνώση και η εμπειρία της αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, οι οποίες με βοήθησαν να αναπτύξω την κριτική μου σκέψη και να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις αυτής της εργασίας.

Με ιδιαίτερη συγκίνηση, ευχαριστώ τον σύζυγό μου καθώς και τη μητέρα μου για την αγάπη, την ενθάρρυνση και την αστείρευτη υποστήριξή τους σε κάθε βήμα μου. Χωρίς την ψυχολογική και συναισθηματική στήριξή τους, δεν θα μπορούσα να έχω φτάσει μέχρι εδώ.

Σας ευχαριστώ από καρδιάς.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη σε όλους εκείνους που πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν σε αυτό το ταξίδι.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πεδίο, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική αξιολόγηση δεν μπορεί να περιοριστεί σε απλούς μετρικούς δείκτες, αλλά απαιτεί μια δυναμική ισορροπία μεταξύ εξωτερικής λογοδοσίας και εσωτερικής βελτίωσης (Fullan, 2020). Ειδικότερα, στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η αξιολόγηση συχνά συναντά αντιδράσεις, το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4823/2021) φαίνεται να αποτελεί βήμα προς την κατεύθυνση της συμμετοχικής διαφάνειας, ωστόσο η επιτυχία του εξαρτάται από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την αποφυγή γραφειοκρατικών παγίδων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2017). Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, δίνεται ο ορισμός της αξιολόγησης, εξετάζονται οι σκοποί (βελτίωση, λογοδοσία, τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων) και οι στόχοι (διαγνωστικοί, διαμορφωτικοί) καθώς και η ιστορική εξέλιξη από επιθεώρηση προς ολιστικές προσεγγίσεις (Teddle & Reynolds, 2000). Παρουσιάζονται θεωρητικά μοντέλα όπως το CIPP (Stufflebeam, 2003) και εργαλεία (ποσοτικά/ποιοτικά), με έμφαση στη χρήση ψηφιακών πλατφορμών (Bennett, 2011). Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι διαφορές στην αξιολόγηση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Οι δημόσιες μονάδες εστιάζουν σε τυποποιημένους δείκτες και λογοδοσία (OECD, 2021), ενώ οι ιδιωτικές σε ικανοποίηση "πελατών" και ευελιξία (Brown & Lee, 2021). Επίσης, εξετάζεται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με πλεονεκτήματα όπως η ολοκληρωμένη εικόνα και η ενίσχυση της λογοδοσίας (Earl & Katz, 2021). Η εσωτερική αξιολόγηση ενδυναμώνει την αυτο-αναστοχαστικότητα, αλλά αντιμετωπίζει προκλήσεις (υποκειμενικότητα, έλλειψη πόρων) (Fullan, 2020). Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αναλύοντας θεωρητικές προσεγγίσεις (συμπεριφοριστική, γνωστική, ανθρωπιστική) και προβλήματα (μεθοδολογικά, αντίσταση, συνέπειες). Τονίζεται η ανάγκη για ισορροπία μεταξύ λογοδοσίας και βελτίωσης (Danielson, 2013) και η σημασία της ανατροφοδότησης (Darling-Hammond, 2017). Στην Ελλάδα, το νομικό πλαίσιο 4823/2021 εισάγει πολυεπίπεδη αξιολόγηση, με εστίαση στην αυτοαξιολόγηση και τη συμμετοχικότητα (ΥΠΑΙΘ, 2021). Η Μελέτη Περίπτωσης στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύει το Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας, με έμφαση στην αποτίμηση σχολικού έργου και σχεδίων δράσης (2020-2025), επιδεικνύοντας τον ρόλο της αξιολόγησης στην πρακτική βελτίωση του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση Σχολείων, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Εσωτερική Αξιολόγηση (Αυτοαξιολόγηση)

ABSTRACT

This thesis undertakes a holistic approach to educational evaluation, bridging theory with practice. The findings emphasize that effective evaluation cannot be reduced to simple metrics but requires a dynamic balance between external accountability and internal improvement (Fullan, 2020). Particularly in the Greek context, where evaluation often faces resistance, the new institutional framework (Law 4823/2021) appears to move toward participatory transparency, though its success depends on teacher support and avoiding bureaucratic pitfalls (Kassotakis & Flouris, 2017). The first chapter defines evaluation, examining its purposes (quality improvement, accountability, data-informed decision making) and objectives (diagnostic, formative), while tracing its historical evolution from inspection to holistic approaches (Teddlie & Reynolds, 2000). Theoretical models like CIPP (Stufflebeam, 2003) and tools (quantitative/qualitative) are presented, with emphasis on digital platforms (Bennett, 2011). The second chapter analyzes differences in evaluating public versus private schools. Public institutions focus on standardized metrics and accountability (OECD, 2021), while private schools prioritize customer satisfaction and flexibility (Brown & Lee, 2021). The chapter also examines the combined internal/external evaluation model, highlighting benefits like comprehensive assessment and enhanced accountability (Earl & Katz, 2021). While self-evaluation fosters reflection, it faces challenges (subjectivity, resource limitations) (Fullan, 2020). The third chapter focuses on teacher evaluation, analyzing theoretical approaches (behavioral, cognitive, humanistic) and implementation issues (methodological constraints, resistance, consequences). It stresses the need for balance between accountability and development (Danielson, 2013) and the importance of feedback (Darling-Hammond, 2017). Greece's 4823/2021 framework introduces multi-level evaluation emphasizing self-assessment and participation (MoE, 2021). The fourth chapter presents a Case Study of N. Oropou Preveza Primary School, analyzing educational performance and action plans (2020-2025), demonstrating evaluation's role in practical school improvement.

Keywords: School Evaluation, Teacher Evaluation, Internal Evaluation (Self-Evaluation)

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων	11
1.1. Ορισμός και Έννοια της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	11
1.2. Σκοπός, Στόχοι και Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	12
1.2.1. Σκοπός της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.....	12
1.2.2. Στόχοι της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων	13
1.2.3. Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.....	14
1.3. Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	16
1.4. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Βασικές Αρχές της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.....	17
1.5. Μεθοδολογίες και Εργαλεία Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	18
1.5.1. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων	18
1.5.2. Ποσοτικά Εργαλεία Αξιολόγησης.....	20
1.5.3. Ποιοτικά Εργαλεία Αξιολόγησης	20
1.5.4. Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπαιδευτικού Έργου	21
1.5.5. Ηλεκτρονικά Εργαλεία και Πλατφόρμες στην Αξιολόγηση	22
1.6. Μορφές και Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων...	23
1.6.1. Μορφές Αξιολόγησης.....	23
1.6.2. Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις.....	24
Κεφάλαιο 2: Διαφοροποιήσεις και Συνέργειες στην Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων	26
2.1. Σχολικές Μονάδες Δημόσιου και Ιδιωτικού Ενδιαφέροντος: Ομοιότητες και Διαφορές ως προς την Αξιολόγηση.....	26
2.1.1. Δημόσιες Σχολικές Μονάδες: Χαρακτηριστικά και Αξιολόγηση	26
2.1.2. Ιδιωτικές Σχολικές Μονάδες: Χαρακτηριστικά και Αξιολόγηση.....	27
2.1.3. Ομοιότητες στην Αξιολόγηση Δημόσιων και Ιδιωτικών Σχολικών Μονάδων	28
2.1.4. Διαφορές στην Αξιολόγηση Δημόσιων και Ιδιωτικών Σχολικών Μονάδων	28
2.2. Η Εσωτερική Αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων.....	29
2.2.1. Ορισμός και Εννοιολογικό Πλαίσιο της Εσωτερικής Αξιολόγησης	29
2.2.2. Σκοπός και Στόχοι της Εσωτερικής Αξιολόγησης	30
2.2.3. Στοιχεία Μεθοδολογίας της Εσωτερικής Αξιολόγησης	32
2.2.4. Πλεονεκτήματα και Οφέλη της Εσωτερικής Αξιολόγησης	34
2.2.5. Προκλήσεις και Περιορισμοί της Εσωτερικής Αξιολόγησης	35
2.3. Συνδυασμός Εσωτερικής με Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων	36

2.3.1.	Η Συμπληρωματική Φύση της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης	36
2.3.2.	Πλεονεκτήματα και Οφέλη του Συνδυασμού.....	36
2.3.3.	Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις για τον Συνδυασμό	38
2.3.4.	Προκλήσεις και Παράγοντες Επιτυχίας.....	39
3.1.	Έννοια της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....	41
3.2.	Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών	41
3.2.1.	Συμπεριφοριστική Προσέγγιση.....	42
3.2.2.	Γνωστική Προσέγγιση.....	42
3.2.3.	Ανθρωπιστική Προσέγγιση.....	43
3.2.4.	Κοινωνικο-πολιτισμική Προσέγγιση	44
3.3.	Σκοποί και Στόχοι της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....	44
3.4.	Αναγκαιότητα και Επικαιρότητα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών στον 21ο Αιώνα	45
3.5.	Τα Προβλήματα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, των Σχολικών Μονάδων και του Έργου τους.....	46
3.5.1.	Προβλήματα Σχετικά με τον Σκοπό και το Περιεχόμενο της Αξιολόγησης	47
3.5.2.	Μεθοδολογικά Προβλήματα και Εργαλεία Αξιολόγησης	47
3.5.3.	Προβλήματα στη Διαδικασία Εφαρμογής της Αξιολόγησης	48
3.5.4.	Προβλήματα σχετικά με τις Συνέπειες και τις Επιπτώσεις της Αξιολόγησης.....	49
3.5.5.	Προς μια Επουκοδομητική και Ισορροπημένη Προσέγγιση	50
3.6.	Αξιολόγηση των Σχολείων, του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	51
3.6.1.	Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση	51
3.6.2.	Το Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο για την Αξιολόγηση στην Ελλάδα	52
3.6.3.	Μεθοδολογίες και Εργαλεία Αξιολόγησης στην Ελλάδα	53
3.6.4.	Προβλήματα και Προκλήσεις στην Εφαρμογή της Αξιολόγησης στην Ελλάδα	55
3.6.5.	Προοπτικές και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Αξιολόγησης στην Ελλάδα ...	56
Κεφάλαιο 4:	Μελέτη Περίπτωσης: Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας	58
4.1.	Εισαγωγή	58
4.2.	Ταυτότητα του Σχολείου.....	60
4.3.	Μεθοδολογική Προσέγγιση	60
4.4.	Αποτίμηση Σχολικού Έργου για το σχολικό έτος 2020-2021	61
4.5.	Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2021-2022	63
4.6.	Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2022-2023	65
4.7.	Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2023-2024	68
4.8.	Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2024-2025	72
Κεφάλαιο 5:	Συμπεράσματα	73

Βιβλιογραφία	75
---------------------------	-----------

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων συνιστά μια διαδικασία υψίστης σημασίας για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναδύεται ως μια σύνθετη και πολυδιάστατη δραστηριότητα, η οποία υπερβαίνει την απλή μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και εμβαθύνει σε ένα ευρύτερο φάσμα πτυχών που συνθέτουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Creemers & Kyriakides, 2008). Στο επίκεντρο της αξιολόγησης βρίσκεται η συστηματική και μεθοδική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, τα οποία αφορούν ποικίλες διαστάσεις, όπως η οργανωτική δομή, η διοίκηση και η ηγεσία, το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό), οι υλικοτεχνικές υποδομές, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική πρακτική καθώς και οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα και τους κοινωνικούς εταίρους (Stringfield & Teddlie, 1991).

1.1. Ορισμός και Έννοια της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Η αξιολόγηση ως έννοια είναι πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και κυρίως για αυτόν τον λόγο δεν υφίσταται ένας και μοναδικός ορισμός να την αντικατοπτρίζει (Κατσαρού&Δεδούλη,2008,σελ.115). Ωστόσο, η έννοια της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (school unit evaluation) συνδέεται άμεσα με τη συστηματική διερεύνηση της λειτουργίας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Σύμφωνα με τον Kyriakides&Creemers(2021), πρόκειται για μια διαδικασία που "αποσκοπεί στη συγκέντρωση αξιόπιστων δεδομένων για να υποστηρίξει την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, είτε σε επίπεδο σχολείου, είτε σε επίπεδο πολιτικής". Η αξιολόγηση διακρίνεται από την αξιολόγηση διδασκαλίας, η οποία εστιάζει σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς καθώς και από την επιθεώρηση, που συνδέεται με ελεγκτικούς μηχανισμούς συμμόρφωσης με κανονισμούς (Sammons, 2016).

Σύμφωνα με τον Hopkins(2008), η αξιολόγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε:

- **Μορφωτική (Formative):** Εστιάζει στη βελτίωση μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση).
- **Αποτελεσματική (Summative):** Στόχος η μέτρηση τελικών αποτελεσμάτων για λόγους λογοδοσίας (π.χ. εξωτερικοί έλεγχοι).

Ωστόσο, η διάκριση αυτή δεν είναι απόλυτη. Σύμφωνα με τους Earl & Katz (2006), η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική τείνει προς υβριδικά μοντέλα, όπου η αξιολόγηση συνδυάζει λογοδοσία και ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η χρήση δεικτών όπως οι βαθμοί Πανελλαδικών Εξετάσεων στην Ελλάδα δεν εξυπηρετεί μόνο τη δημόσια διαφάνεια, αλλά και την προσαρμογή των σχολείων σε εθνικούς στόχους (Ζαμπάλα, 2021).

Επιπλέον, η έννοια της "ποιότητας" στην εκπαίδευση αμφισβητείται. Σύμφωνα με τον Sahlberg (2021), σε πολλές χώρες η ποιότητα ανάγεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ. δείκτες PISA), αγνοώντας πτυχές όπως η δημιουργικότητα ή η κοινωνική συνοχή. Αντίθετα, η UNESCO (2017) ορίζει την ποιότητα ως μια "ολιστική διαδικασία που ενδυναμώνει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ηθικές αξίες".

1.2. Σκοπός, Στόχοι και Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

1.2.1. Σκοπός της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

Ο γενικότερος σκοπός της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα και αφορά τόσο την εσωτερική βελτίωση όσο και την εξωτερική λογοδοσία. Στην ουσία, η αξιολόγηση επιδιώκει να συμβάλει στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται, διασφαλίζοντας ότι οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αποτελεσματικά και αποδοτικά προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας ευρύτερα (OECD, 2021).

Ειδικότερα, ο σκοπός της αξιολόγησης μπορεί να αναλυθεί ως εξής:

- **Βελτίωση και Ανάπτυξη:** Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Μέσω της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, οι σχολικές μονάδες μπορούν να εντοπίσουν τομείς που χρήζουν βελτίωσης, να αναπτύξουν στοχευμένες δράσεις και παρεμβάσεις και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους με την πάροδο του χρόνου (Fullan, 2020). Η βελτίωση δεν περιορίζεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου, όπως η διοίκηση, η παιδαγωγική πρακτική, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις με την κοινότητα.
- **Λογοδοσία και Διαφάνεια:** Σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης ζήτησης για λογοδοσία και διαφάνεια στον δημόσιο τομέα, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί

έναν μηχανισμό λογοδοσίας προς την κοινωνία, τους γονείς και τους μαθητές (Coomans, 2024). Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με κατάλληλο τρόπο και σε κατάλληλο βαθμό, διασφαλίζει τη διαφάνεια και επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η λογοδοσία αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης του κοινού προς το εκπαιδευτικό σύστημα.

- **Τεκμηριωμένη Λήψη Αποφάσεων και Σχεδιασμός Πολιτικών:** Η αξιολόγηση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες και δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη σχολική μονάδα και την τοπική εκπαιδευτική αρχή, μέχρι το Υπουργείο Παιδείας και την κεντρική κυβέρνηση, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να τροφοδοτήσουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και δράσεων που στοχεύουν στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Earl & Katz, 2021).
- **Εντοπισμός Καλών Πρακτικών και Διάχυση Γνώσης:** Η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνο στον εντοπισμό αδυναμιών και προβλημάτων αλλά και στην ανάδειξη καλών πρακτικών και επιτυχημένων μοντέλων λειτουργίας. Μέσω της αξιολόγησης, μπορούν να εντοπιστούν σχολικές μονάδες που επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους τομείς και να διαχυθούν οι καλές πρακτικές τους σε άλλες σχολικές μονάδες, συμβάλλοντας στη συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.2.2. Στόχοι της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

Οι στόχοι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι πιο συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι σε σχέση με τον ευρύτερο σκοπό. Οι στόχοι καθορίζουν τι ακριβώς επιδιώκει να επιτύχει η διαδικασία αξιολόγησης και αποτελούν τον οδηγό για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Οι στόχοι μπορούν να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με το επίπεδο και τον σκοπό της αξιολόγησης.

Συνήθεις στόχοι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι:

- **Διαγνωστικοί Στόχοι:** Η αξιολόγηση στοχεύει στη δημιουργία μιας ακριβούς και ολοκληρωμένης εικόνας της τρέχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας. Αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των τομέων που χρήζουν

βελτίωσης σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας της, όπως οι μαθησιακές επιδόσεις, η διδασκαλία, η διοίκηση, οι υποδομές, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις με την κοινότητα. Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την βάση για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης.

- **Διαμορφωτικοί Στόχοι:** Η αξιολόγηση στοχεύει στην παροχή ανατροφοδότησης και υποστήριξης προς τη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών και των διαδικασιών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι συνεχής και επαναληπτική και εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης "εν κινήσει". Αυτή η μορφή αξιολόγησης ενθαρρύνει την αυτο-αναστοχαστικότητα και την αυτο-βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας συνολικά (Fullan, 2020).
- **Συγκριτικοί Στόχοι:** Η αξιολόγηση μπορεί να στοχεύει στη σύγκριση των επιδόσεων και των χαρακτηριστικών μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων, είτε σε τοπικό, είτε σε εθνικό επίπεδο. Η συγκριτική αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες για τη σχετική θέση κάθε σχολικής μονάδας και μπορεί να αναδείξει σχολικές μονάδες-πρότυπα ή περιοχές που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Ωστόσο, η συγκριτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και μαθησιακό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να αποφεύγονται αδικαιολόγητες συγκρίσεις και στερεότυπα.
- **Επικυρωτικοί/Πιστοποιητικοί Στόχοι:** Σε ορισμένες περιπτώσεις, η αξιολόγηση μπορεί να συνδέεται με την επικύρωση ή την πιστοποίηση της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας. Η πιστοποίηση μπορεί να αφορά συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, το σύνολο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ή συγκεκριμένες πτυχές της ποιότητας, όπως η ασφάλεια ή οι υποδομές. Η πιστοποίηση μπορεί να προσφέρει αναγνώριση και κύρος στη σχολική μονάδα και να αποτελέσει κίνητρο για συνεχή βελτίωση.

1.2.3. Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πηγάζει από πολλαπλές και αλληλένδετες ανάγκες που αναδύονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην κοινωνία γενικότερα. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια απλή γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά μια ουσιαστική και απαραίτητη λειτουργία για την διασφάλιση της ποιότητας, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων καθίσταται αναγκαία για τους εξής λόγους:

- **Αυξανόμενες Απαιτήσεις για Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα:** Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε αυξανόμενες απαιτήσεις για ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Οι γονείς, οι μαθητές, οι εργοδότες και η κοινωνία γενικότερα απαιτούν από τα σχολεία να παρέχουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση που να προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό για την παρακολούθηση και τη διασφάλιση της ποιότητας και για την ενθάρρυνση των σχολικών μονάδων να βελτιώνονται συνεχώς ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις (OECD, 2021).
- **Λογοδοσία και Διαχείριση Δημόσιων Πόρων:** Οι σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα οι δημόσιες, αποτελούν σημαντικούς αποδέκτες δημόσιων πόρων. Η κοινωνία δικαιούται να γνωρίζει εάν οι πόροι αυτοί χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά και αποδοτικά και εάν τα σχολεία επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Η αξιολόγηση παρέχει ένα πλαίσιο λογοδοσίας και διαφάνειας, διασφαλίζοντας ότι οι δημόσιοι πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την εκπαίδευση των νέων γενεών (Coomans, 2024).
- **Ανάγκη για Δεδομένα και Τεκμηριωμένες Αποφάσεις:** Σε μια εποχή που η λήψη αποφάσεων βασίζεται όλο και περισσότερο σε δεδομένα και πληροφορίες, η αξιολόγηση παρέχει τα απαραίτητα δεδομένα για την κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Οι αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα αξιολόγησης είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές και να οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, σε σχέση με αποφάσεις που βασίζονται σε υποθέσεις ή υποκειμενικές κρίσεις (Earl & Katz, 2021).
- **Αντιμετώπιση Εκπαιδευτικών Ανισοτήτων και Διασφάλιση Ισότητας Ευκαιριών:** Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μέσω της αξιολόγησης, μπορούν να εντοπιστούν σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις ή που εξυπηρετούν πληθυσμούς με ειδικές ανάγκες και να ληφθούν στοχευμένα μέτρα για την παροχή επιπλέον στήριξης και πόρων. Η αξιολόγηση, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση.

- **Συνεχής Βελτίωση και Προσαρμογή στο Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον:** Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο, λόγω των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών αλλαγών. Οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις και να βελτιώνουν διαρκώς τις πρακτικές τους. Η αξιολόγηση, ως μια συνεχής και επαναληπτική διαδικασία, παρέχει τον μηχανισμό για αυτή τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή, διασφαλίζοντας ότι οι σχολικές μονάδες παραμένουν αποτελεσματικές και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες (Fullan, 2020).

1.3. Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη της Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Η ιστορική διαδρομή της αξιολόγησης σχολικών μονάδων παρουσιάζει μια σταδιακή εξέλιξη από τις πρώιμες μορφές επιθεώρησης και ελέγχου προς τις σύγχρονες, ολιστικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις (Teddle & Reynolds, 2000). Στις αρχές του 20ου αιώνα, η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης εστίαζε κυρίως στην επιθεώρηση και τον έλεγχο της συμμόρφωσης των σχολικών μονάδων με τις κρατικές οδηγίες και κανονισμούς. Η έμφαση δινόταν στην τυπική λειτουργία των σχολείων, στην τήρηση των διαδικασιών και στην καταγραφή της μαθητικής επίδοσης με βάση τυποποιημένες εξετάσεις.

Σταδιακά, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα άρχισε να αναδεικνύει τους παράγοντες που συνδέονται με την επιτυχία των σχολείων, πέρα από τις εισροές πόρων και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008). Η αξιολόγηση άρχισε να εστιάζει στην ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στο κλίμα της σχολικής μονάδας και στην ηγεσία.

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21ου, η αξιολόγηση σχολικών μονάδων υιοθετεί μια πιο ολιστική και συστημική προσέγγιση (Earl & Katz, 2006). Η έμφαση μετατοπίζεται από τον έλεγχο και τη λογοδοσία προς τη συνεχή βελτίωση και την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Εισάγονται μοντέλα αυτοαξιολόγησης, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με στόχο την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της επαγγελματικής κουλτούρας (OECD, 2013). Σήμερα, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, που ενσωματώνει ποικίλες μεθοδολογίες και εργαλεία και στοχεύει στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους για συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

1.4. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Βασικές Αρχές της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

Η αξιολόγηση σχολικών μονάδων εντάσσεται σε ευρύτερα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία καθορίζουν τόσο τη φιλοσοφία όσο και τις μεθοδολογίες της:

Μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product): Προτάθηκε από τον Stufflebeam(2003) και αποτελεί πλαίσιο για την αξιολόγηση συμφώνως με τέσσερις διαστάσεις:

- ο **Συμφραζόμενα (Context):** Ανάλυση των αναγκών και των στόχων του σχολείου.
- ο **Εισροές (Input):** Αξιολόγηση πόρων (π.χ. εκπαιδευτικοί, υποδομές).
- ο **Διαδικασίες (Process):** Παρακολούθηση της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- ο **Προϊόντα (Product):** Μελέτη των τελικών αποτελεσμάτων (π.χ. ακαδημαϊκές επιδόσεις).

Παρόλο που το μοντέλο CIPP (Stufflebeam, 2003) παραμένει ευρέως χρησιμοποιούμενο, έχει δεχτεί κριτική για την υπερβολική του εστίαση σε γραμμικές διαδικασίες. Ο Scriven(2016) υποστηρίζει ότι το μοντέλο αγνοεί την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμφραζομένων και αποτελεσμάτων, προτείνοντας αντ' αυτού την αξιολόγηση χωρίς προκαθορισμένους στόχους (Goal-Free Evaluation).

Θεωρία της Λογοδοσίας (Accountability Theory): Σύμφωνα με τον Elmore(2004), τα σχολεία οφείλουν να αποδείξουν ότι πληρούν δημόσιους στόχους, με βάση μετρήσιμα κριτήρια. Αυτή η προσέγγιση εντάσσεται σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που προάγουν την ανταγωνιστικότητα (Ball & Youdell, 2008). Ο Ball(2012) επισημαίνει ότι η υπερβολική εστίαση σε μετρήσιμα αποτελέσματα οδηγεί σε "παραπαιδεία" (teaching to the test), υποβαθμίζοντας τη δημιουργικότητα.

Θεωρία Αποτελεσματικότητας Σχολείου (School Effectiveness Theory): Εστιάζει στην αναγνώριση παραγόντων που συμβάλλουν σε υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η ηγεσία, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή της κοινότητας (Sammons, 2016). Ωστόσο, ο Gorard(2010) επικρίνει ότι η θεωρία αυτή συχνά αγνοεί τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα, προτείνοντας μια "οικολογία της αξιολόγησης" που ενσωματώνει το πλαίσιο της κοινότητας.

Βασικές αρχές που διέπουν την αξιολόγηση σχολικών μονάδων είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα, η χρησιμότητα και η δεοντολογία (Linn & Gronlund, 2000). Η εγκυρότητα διασφαλίζει ότι η αξιολόγηση μετρά αυτό που πραγματικά προορίζεται να μετρήσει, ενώ η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων. Η αντικειμενικότητα επιδιώκει την ελαχιστοποίηση των υποκειμενικών στοιχείων στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ η χρησιμότητα εστιάζει στην πρακτική αξία και την εφαρμογή των ευρημάτων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Τέλος, η δεοντολογία επιτάσσει τον σεβασμό των ηθικών αρχών και την προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης (Cohen et al., 2013).

1.5. Μεθοδολογίες και Εργαλεία Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Η αποτελεσματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεμελιώνεται στην επιλογή και την μεθοδική εφαρμογή κατάλληλων μεθοδολογιών και εργαλείων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Οι μεθοδολογίες και τα εργαλεία πρέπει να ανταποκρίνονται στους συγκεκριμένους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της αξιολόγησης, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την χρησιμότητα των ευρημάτων.

1.5.1. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων αποτελεί την αφετηρία κάθε αξιολογητικής προσπάθειας. Στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα μεθόδων για τη συγκέντρωση πληροφοριών από ποικίλες πηγές και οπτικές γωνίες, διασφαλίζοντας την πολυφωνία και την εγκυρότητα των δεδομένων (Bryman, 2018). Τρεις από τις πλέον διαδεδομένες και θεμελιώδεις μεθόδους συλλογής δεδομένων στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων είναι οι έρευνες (surveys), οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις.

Οι έρευνες, οι οποίες διεξάγονται συνήθως με τη χρήση ερωτηματολογίων, αποτελούν μια δημοφιλή ποσοτική μέθοδο για την συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (Fowler, 2014). Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες μπορεί να περιλαμβάνουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικό προσωπικό και άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, με στόχο τη μέτρηση αντιλήψεων, στάσεων, απόψεων, επιπέδου ικανοποίησης, εμπειριών, γνώσεων και άλλων μεταβλητών που σχετίζονται με τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας (Rea & Parker, 2014). Η ευελιξία των ερωτηματολογίων, η δυνατότητα μαζικής διανομής και η σχετικά εύκολη

ανάλυση των δεδομένων, τα καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικά εργαλεία για την αξιολόγηση σε ευρεία κλίμακα.

Οι συνεντεύξεις, αντιθέτως, αποτελούν μια κατεξοχήν ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των νοημάτων των συμμετεχόντων (Seidman, 2013). Μέσω της προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, δίνεται η δυνατότητα για την ανάδειξη πλούσιων και λεπτομερών πληροφοριών, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν με άλλες μεθόδους. Οι συνεντεύξεις μπορεί να διακριθούν σε δομημένες, ημι-δομημένες και μη-δομημένες, ανάλογα με τον βαθμό προκαθορισμού των ερωτήσεων και τον βαθμό ελευθερίας που δίνεται στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει τις απαντήσεις του (Galletta, 2013). Στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, οι συνεντεύξεις μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συγκέντρωση πληροφοριών από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές, γονείς, μέλη της σχολικής επιτροπής, συμβούλους και άλλους εμπλεκόμενους, προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι δυναμικές της σχολικής μονάδας, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει, οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί και οι προοπτικές για το μέλλον (Rubin & Rubin, 2012).

Η παρατήρηση συνιστά μια ακόμη σημαντική ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, η οποία εστιάζει στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση της συμπεριφοράς και των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων σε φυσικές συνθήκες (DeWalt & DeWalt, 2017). Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η παρατήρηση μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη, στους σχολικούς χώρους, σε εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας και σε άλλες σχετικές δραστηριότητες. Η παρατήρηση μπορεί να διακριθεί σε συμμετοχική και μη-συμμετοχική, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του ερευνητή στην παρατηρούμενη κατάσταση και μπορεί να είναι δομημένη ή μη-δομημένη, ανάλογα με τον βαθμό προκαθορισμού των πτυχών που θα παρατηρηθούν και θα καταγραφούν (Kawulich, 2012). Στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, η παρατήρηση μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μελέτη της παιδαγωγικής πρακτικής στην τάξη, των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, της λειτουργίας των διοικητικών διαδικασιών, της συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε σχολικές δραστηριότητες και της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολικής μονάδας και γονέων (Angrosino, 2007).

1.5.2. Ποσοτικά Εργαλεία Αξιολόγησης

Οι ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης στηρίζονται στη χρήση ποσοτικών εργαλείων, τα οποία επιτρέπουν την αντικειμενική μέτρηση και σύγκριση της επίδοσης των σχολικών μονάδων σε διάφορους τομείς. Κεντρικό ρόλο κατέχουν οι δείκτες απόδοσης (Key Performance Indicators - KPIs) και οι στατιστικές αναλύσεις (Parmenter, 2015).

Οι δείκτες απόδοσης αποτελούν μετρήσιμα μεγέθη που παρέχουν πληροφορίες για την πρόοδο μιας σχολικής μονάδας προς την επίτευξη των στρατηγικών της στόχων. Στην εκπαίδευση, οι KPIs μπορεί να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων της σχολικής λειτουργίας, όπως η μαθητική επίδοση (π.χ. μέσος όρος βαθμολογίας σε εθνικές εξετάσεις, ποσοστά επιτυχίας σε μαθήματα, δείκτες προστιθέμενης αξίας), η μαθητική φοίτηση και διαρροή (π.χ. ποσοστά φοίτησης, ποσοστά εγκατάλειψης σχολείου), η οικονομική διαχείριση και οι πόροι (π.χ. δαπάνες ανά μαθητή, αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς, διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής), η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (π.χ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων) και η ικανοποίηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (μέσω τυποποιημένων ερωτηματολογίων) (Radnor, 2010). Η επιλογή των κατάλληλων KPIs πρέπει να γίνεται με προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τους στρατηγικούς στόχους της σχολικής μονάδας, το πλαίσιο λειτουργίας της και τη διαθεσιμότητα αξιόπιστων δεδομένων.

Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων είναι απαραίτητη για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και την τεκμηρίωση των αξιολογητικών κρίσεων (Field, 2018). Οι στατιστικές τεχνικές επιτρέπουν την περιγραφή των δεδομένων (π.χ., μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες), τη σύγκριση μεταξύ ομάδων ή σχολικών μονάδων (π.χ., t-tests, ANOVA), τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών (π.χ., συντελεστές συσχέτισης, παλινδρόμηση) και τη διερεύνηση τάσεων και αλλαγών στο χρόνο (π.χ. ανάλυση χρονοσειρών) (Pallant, 2016). Η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων εξαρτάται από το είδος των δεδομένων, τις ερευνητικές ερωτήσεις και τους σκοπούς της αξιολόγησης.

1.5.3. Ποιοτικά Εργαλεία Αξιολόγησης

Οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης χρησιμοποιούν εξειδικευμένα εργαλεία για την ανάλυση μη-αριθμητικών δεδομένων, προκειμένου να εμβαθύνουν στην κατανόηση των πολύπλοκων φαινομένων και των λεπτών αποχρώσεων της σχολικής πραγματικότητας. Δύο από τα

σημαντικότερα ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης είναι η ανάλυση περιεχομένου(content analysis) και οι μελέτες περίπτωσης (case studies).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική και μεθοδική τεχνική για την ερμηνεία και την κωδικοποίηση κειμενικών δεδομένων (Hsieh & Shannon, 2005). Στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα είδη κειμένων, όπως απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων, σημειώσεις από παρατηρήσεις, έγγραφα πολιτικής, σχολικούς κανονισμούς, μαθητικές εργασίες, ιστοσελίδες, αναρτήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλα γραπτά ή οπτικοακουστικά υλικά (Krippendorff, 2018). Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, ο ερευνητής επιδιώκει να εντοπίσει θεματικές ενότητες, μοτίβα, κατηγορίες και νοήματα που αναδύονται στα δεδομένα, να αναλύσει τις σχέσεις μεταξύ τους και να ερμηνεύσει το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Schreier, 2012). Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι ποσοτική, όταν εστιάζει στη μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων θεμάτων ή λέξεων, ή ποιοτική, όταν εστιάζει στην ερμηνεία του νοήματος και της σημασίας των θεμάτων και των σχέσεων μεταξύ τους.

Οι μελέτες περίπτωσης αντιπροσωπεύουν μια ερευνητική στρατηγική που εστιάζει στη σε βάθος διερεύνηση μιας ή λίγων περιπτώσεων (π.χ. μιας σχολικής μονάδας, ενός καινοτόμου προγράμματος, μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πρακτικής), προκειμένου να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη και εμπεριστατωμένη κατανόηση του φαινομένου υπό εξέταση στο φυσικό του πλαίσιο (Yin, 2018). Στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση παραδειγμάτων επιτυχημένης σχολικής βελτίωσης, για την ανάλυση των παραγόντων που συνέβαλαν στην επιτυχία ή την αποτυχία συγκεκριμένων παρεμβάσεων, για τη διερεύνηση της εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών στην πράξη και για την εξαγωγή διδαγμάτων και πρακτικών συστάσεων για άλλες σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις (Flyvbjerg, 2006). Οι μελέτες περίπτωσης χαρακτηρίζονται από την τριγωνοποίηση των δεδομένων, δηλαδή τη χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, έγγραφα, ποσοτικά δεδομένα) και μεθοδολογιών, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της πληρότητας της ανάλυσης (Stake, 1995).

1.5.4. Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπαιδευτικού Έργου

Ένα κρίσιμο τμήμα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αφορά στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού έργου που υλοποιούνται στο εσωτερικό τους

(Worthen et al., 2014). Η αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών εστιάζει στην εκτίμηση της ποιότητας, της συνάφειας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων, των εκπαιδευτικών υλικών, των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Posavac & Carey, 2017). Η αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών μπορεί να περιλαμβάνει την ανάλυση των μαθησιακών στόχων και περιεχομένου του προγράμματος, την εναρμόνιση με τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων και υλικών, την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αξιολογήσεων και την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, από την άλλη πλευρά, εστιάζει στην ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, της μαθησιακής διαδικασίας, της αξιοποίησης των διδακτικών μέσων και τεχνολογιών, της διαχείρισης της τάξης, της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, της δημιουργίας ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και της συμβολής του εκπαιδευτικού έργου στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Danielson, 2007). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αξιοποιήσει μεθόδους όπως η παρατήρηση διδασκαλιών στην τάξη, οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, η ανάλυση μαθητικών εργασιών, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών και η συλλογή δεδομένων από μαθησιακά αποτελέσματα και δείκτες προστιθέμενης αξίας (Scriven, 1991). Στόχος είναι να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού έργου, να προταθούν βελτιωτικές παρεμβάσεις και να ενισχυθεί η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών, συμβάλλοντας στην ολιστική τους ανάπτυξη.

1.5.5. Ηλεκτρονικά Εργαλεία και Πλατφόρμες στην Αξιολόγηση

Στην ψηφιακή εποχή, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αξιοποιεί ολοένα και περισσότερο ηλεκτρονικά εργαλεία και πλατφόρμες, οι οποίες προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στη συλλογή, την ανάλυση, την αναφορά και τη διάχυση των δεδομένων αξιολόγησης (Bennett, 2011). Οι ηλεκτρονικές έρευνες (OnLine surveys) επιτρέπουν τη γρήγορη και οικονομική διανομή ερωτηματολογίων σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, την αυτοματοποιημένη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, την άμεση δημιουργία αναφορών και γραφημάτων, και την ευκολότερη διάχυση των ευρημάτων (Sue & Ritter, 2012). Οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες διαχείρισης δεδομένων αξιολόγησης (evaluation management platforms) παρέχουν κεντριοποιημένα συστήματα για την αποθήκευση, οργάνωση, ανάλυση και αναφορά δεδομένων αξιολόγησης από διάφορες πηγές και μεθοδολογίες, διευκολύνοντας τη

συνεργασία μεταξύ των μελών της αξιολογητικής ομάδας και την παρακολούθηση της προόδου της αξιολόγησης (Patton, 2016).

Επιπλέον, η αξιοποίηση ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων (e-learning environments) και πλατφορμών μάθησης (Learning Management Systems - LMS) προσφέρει νέες δυνατότητες για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό υλικό, τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακές δραστηριότητες, την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πόρων και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης (Laurillard, 2013). Η χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων και πλατφορμών στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας, της αντικειμενικότητας, της διαφάνειας και της συμμετοχικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης και διευκολύνει την έγκαιρη διάχυση των ευρημάτων και των συστάσεων σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, προωθώντας την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Wiggins, 2012).

1.6. Μορφές και Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

1.6.1. Μορφές Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση σχολικών μονάδων εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές, ανάλογα με τους στόχους, το θεσμικό πλαίσιο και τις πολιτισμικές προτεραιότητες κάθε χώρας:

Τυποποιημένη Αξιολόγηση (Standardized Evaluation): Βασίζεται σε καθολικούς δείκτες (π.χ. βαθμολογίες σε διεθνείς δοκιμασίες όπως το PISA) και εξωτερικούς ελεγκτές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Σιγκαπούρη, όπου τα σχολεία κατατάσσονται σε εθνικές λίστες απόδοσης με βάση ακαδημαϊκές επιδόσεις και συμμετοχή σε ολυμπιάδες (Tan, 2017).

Συμμετοχική Αξιολόγηση (Participatory Evaluation): Εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) στη διαδικασία. Στη Φινλανδία, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων συνδυάζεται με τοπικές επιτροπές ποιότητας, όπου οι γονείς συμμετέχουν στην ανάπτυξη βελτιωτικών σχεδίων (Sahlberg, 2021).

Αξιολόγηση Βάσει Αποτελεσμάτων (Outcome-Based Evaluation): Εστιάζει στη μέτρηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως η απασχόληση των αποφοίτων ή η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στις ΗΠΑ, το πρόγραμμα "Every Student Succeeds Act

(ESSA)" απαιτεί από τα σχολεία να αναφέρουν δεδομένα για την πρόοδο μαθητών με ειδικές ανάγκες (Darling-Hammond, 2020).

Δυναμική Αξιολόγηση (Dynamic Evaluation): Χρησιμοποιεί τεχνολογικά εργαλεία (π.χ. AI, learning analytics) για συνεχή παρακολούθηση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η πλατφόρμα "Ofsted Inspection Dashboard" επιτρέπει σε σχολεία να αναλύουν δεδομένα σε πραγματικό χρόνο, όπως η συμμετοχή μαθητών και οι βαθμοί (Williamson, 2021).

1.6.2. Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις

Οι εξελίξεις στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων καθορίζονται από παγκόσμιες προκλήσεις (π.χ. ψηφιοποίηση, πανδημίες) και νέες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες:

Εξατομικευμένη Αξιολόγηση (Personalized Evaluation): Σε αντίθεση με την τυποποίηση, χώρες όπως ο Καναδάς υιοθετούν μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (π.χ. γεωγραφικό πλαίσιο, κοινωνικοοικονομικό προφίλ μαθητών). Το πρόγραμμα "School Improvement Planning" στο Οντάριο βασίζεται σε εσωτερική ανάλυση αναγκών και προσαρμοσμένους στόχους (Levin, 2020).

Πράσινη Αξιολόγηση (Green Evaluation): Με την άνοδο της κλιματικής κρίσης, χώρες όπως η Σουηδία εισάγουν κριτήρια αξιολόγησης που μετρούν την περιβαλλοντική ευαισθησία των σχολείων (π.χ. ενεργειακή αποδοτικότητα, εργασίες για τη βιωσιμότητα) (OECD, 2022).

Αξιολόγηση και Ψηφιακή Μεταμόρφωση:

- Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί το Digital Education Action Plan 2021-2027, που περιλαμβάνει δείκτες για ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (European Commission, 2021).
- Στην Αυστραλία, η χρήση VR (εικονικής πραγματικότητας) για την αξιολόγηση διδακτικών πρακτικών αποτελεί πρωτοποριακή πρακτική (Fraillon et al., 2023).

Αξιολόγηση Post-COVID-19: Η πανδημία επιτάχυνε την υιοθέτηση υβριδικών μοντέλων. Για παράδειγμα, στη Νότια Κορέα, τα σχολεία χρησιμοποιούν συνδυασμό διαδικτυακών ερωτηματολογίων γονέων και in-person παρατηρήσεων για ολοκληρωτική αξιολόγηση (Kim & Lee, 2022).

Αξιολόγηση και Κοινωνική Δικαιοσύνη: Στις Χώρες της Σκανδιναβίας, η αξιολόγηση εστιάζει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στη Νορβηγία, το "Quality Assessment

System" περιλαμβάνει δείκτες για την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Hansen & Lundahl, 2023).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η Επιτροπή(2020) προτείνει την εφαρμογή του πλαισίου "Education and Training Monitor", το οποίο ενσωματώνει δεδομένα από διεθνείς δείκτες (π.χ. PISA, TALIS) για τη δημιουργία συγκριτικών αναφορών. Παράλληλα, η Ελλάδα εισήγαγε πρόσφατα το Πλαίσιο Αξιολόγησης Σχολείων (Ν. 4823/2021), που επικεντρώνεται στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης και στην ανάπτυξη σχολικών βελτιωτικών σχεδίων (Ζαμπάλα, 2021).

Κεφάλαιο 2: Διαφοροποιήσεις και Συνέργειες στην Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων

2.1. Σχολικές Μονάδες Δημόσιου και Ιδιωτικού Ενδιαφέροντος: Ομοιότητες και Διαφορές ως προς την Αξιολόγηση

Μια σημαντική διάκριση στο εκπαιδευτικό τοπίο είναι αυτή μεταξύ σχολικών μονάδων δημοσίου και ιδιωτικού ενδιαφέροντος. Η διάκριση αυτή δεν είναι απλώς τυπική, αλλά επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές αυτές μονάδες αντιλαμβάνονται, υλοποιούν και υφίστανται την αξιολόγηση. Η κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών στην αξιολόγηση μεταξύ αυτών των δύο τύπων σχολικών μονάδων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου.

2.1.1. Δημόσιες Σχολικές Μονάδες: Χαρακτηριστικά και Αξιολόγηση

Οι δημόσιες σχολικές μονάδες, ως τμήμα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν τον κύριο φορέα παροχής εκπαίδευσης σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Χαρακτηρίζονται από την καθολικότητα της πρόσβασης, την υποχρεωτικότητα της φοίτησης και τη χρηματοδότηση από το κράτος. Η αξιολόγηση στις δημόσιες σχολικές μονάδες συχνά συνδέεται με την ανάγκη λογοδοσίας προς την κοινωνία και το κράτος καθώς και με την επιδίωξη της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των δημόσιων σχολικών μονάδων, συναντάμε συχνά τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Εξωτερική Αξιολόγηση:** Οι δημόσιες σχολικές μονάδες υπόκεινται συχνά σε εξωτερικές αξιολογήσεις από κρατικούς φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας ή εξειδικευμένες υπηρεσίες (π.χ., το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα). Οι αξιολογήσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν επιθεωρήσεις, εξετάσεις και μετρήσεις επιδόσεων μαθητών σε εθνικό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 2020). Σκοπός είναι η διασφάλιση της συμμόρφωσης με τα εθνικά πρότυπα και η παροχή συγκρίσιμων δεδομένων για την ποιότητα των σχολείων.

- **Έμφαση στα Πρότυπα και στους Δείκτες:** Η αξιολόγηση συχνά βασίζεται σε προκαθορισμένα πρότυπα και δείκτες, όπως οι επιδόσεις των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις, τα ποσοστά αποφοίτησης, οι δείκτες σχολικής διαρροής και η επάρκεια των διδασκόντων (OECD, 2021). Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ σχολείων και την παρακολούθηση της προόδου.
- **Λογοδοσία και Διαφάνεια:** Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων δημοσιοποιούνται συχνά, προκειμένου να υπάρχει διαφάνεια και λογοδοσία προς τους πολίτες. Η λογοδοσία αυτή μπορεί να επηρεάσει τη χρηματοδότηση, την αυτονομία και την εικόνα του σχολείου (Smith & Jones, 2019).

2.1.2. Ιδιωτικές Σχολικές Μονάδες: Χαρακτηριστικά και Αξιολόγηση

Οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με τις δημόσιες, λειτουργούν με ιδιωτική πρωτοβουλία και χρηματοδότηση, συχνά μέσω διδάκτρων. Η αξιολόγηση στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως η ανάγκη προσέλκυσης μαθητών, η διατήρηση της ανταγωνιστικότητας στην αγορά εκπαίδευσης και η ικανοποίηση των γονέων και των μαθητών (Κουτούζης, 2022).

Η αξιολόγηση των ιδιωτικών σχολικών μονάδων παρουσιάζει συχνά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- **Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση:** Ενώ οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες μπορεί να υπόκεινται σε κάποια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, όπως η διαπίστευση από ιδιωτικούς ή επαγγελματικούς φορείς (Eurydice, 2023), η έμφαση δίνεται στην εσωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από το ίδιο το σχολείο και εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται.
- **Έμφαση στην Ικανοποίηση των Πελατών:** Η αξιολόγηση στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες συχνά δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ικανοποίηση των γονέων και των μαθητών. Δημοσκοπήσεις, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της ικανοποίησης από διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, οι υποδομές και οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Brown & Lee, 2021). Η ικανοποίηση των "πελατών" θεωρείται κρίσιμη για την επιβίωση και την ευημερία της ιδιωτικής σχολικής μονάδας.
- **Διαφοροποίηση και Ειδίκευση:** Οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες συχνά επιδιώκουν να διαφοροποιηθούν από τις δημόσιες και μεταξύ τους, προσφέροντας εξειδικευμένα

προγράμματα, καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και εξατομικευμένη προσέγγιση (Reimer & Schleicher, 2019). Η αξιολόγηση μπορεί να εστιάζει στην αποτελεσματικότητα αυτών των ειδικών προγραμμάτων και στην ικανοποίηση των μαθητών και γονέων που επιλέγουν αυτά τα σχολεία λόγω της εξειδίκευσης τους.

2.1.3. Ομοιότητες στην Αξιολόγηση Δημόσιων και Ιδιωτικών Σχολικών Μονάδων

Υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες στην αξιολόγηση των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων:

- **Επιδίωξη της Βελτίωσης:** Τόσο οι δημόσιες όσο και οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες επιδιώκουν, μέσω της αξιολόγησης, τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τους διαφορετικούς στόχους και τις διαφορετικές μεθόδους, η ανάγκη για συνεχή βελτίωση αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς (Fullan, 2020).
- **Έμφαση στις Μαθησιακές Επιδόσεις:** Και στις δύο περιπτώσεις, η αξιολόγηση δίνει έμφαση στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, αν και οι δείκτες και οι μέθοδοι μέτρησης μπορεί να διαφέρουν. Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων παραμένει κεντρικός στόχος, ανεξάρτητα από το ιδιοκτησιακό καθεστώς του σχολείου.
- **Ανάγκη για Δεδομένα και Πληροφορίες:** Τόσο οι δημόσιες όσο και οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες αναγνωρίζουν την ανάγκη για συλλογή και ανάλυση δεδομένων και πληροφοριών για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και τη βελτίωση των πρακτικών τους. Η χρήση δεδομένων για την αξιολόγηση και τη βελτίωση αποτελεί μια αυξανόμενη τάση και στα δύο είδη σχολείων (Earl & Katz, 2021).

2.1.4. Διαφορές στην Αξιολόγηση Δημόσιων και Ιδιωτικών Σχολικών Μονάδων

Οι διαφορές στην αξιολόγηση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων είναι σημαντικές και απορρέουν από τις διαφορετικές φιλοσοφίες, στόχους και πλαίσια λειτουργίας τους:

- **Σκοπός της Αξιολόγησης:** Στις δημόσιες σχολικές μονάδες, ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η λογοδοσία προς το κράτος και η διασφάλιση της συμμόρφωσης με εθνικά πρότυπα. Στις ιδιωτικές, ο σκοπός είναι συχνότερα η βελτίωση της ποιότητας

για την προσέλκυση και διατήρηση μαθητών και η διατήρηση της ανταγωνιστικότητας στην αγορά. (Coomans, 2024).

- **Κριτήρια και Δείκτες:** Οι δημόσιες σχολικές μονάδες αξιολογούνται συχνά με βάση τυποποιημένους δείκτες και εθνικά πρότυπα, ενώ οι ιδιωτικές μπορεί να χρησιμοποιούν πιο ευέλικτα κριτήρια που αντανακλούν τις ιδιαίτερες φιλοσοφίες και τα προγράμματά τους. Η ευελιξία αυτή επιτρέπει στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες να αναδείξουν τα ιδιαίτερα δυνατά τους σημεία.
- **Μέθοδοι και Εργαλεία:** Οι δημόσιες σχολικές μονάδες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο τυποποιημένες και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως τυποποιημένες εξετάσεις και δείκτες. Οι ιδιωτικές μπορεί να χρησιμοποιούν ένα ευρύτερο φάσμα μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων ποιοτικών μεθόδων, όπως η παρατήρηση στην τάξη, οι συνεντεύξεις και οι μελέτες περιπτώσεων, εστιάζοντας στην ολιστική εικόνα του σχολείου (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Αυτονομία και Ευελιξία:** Οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες έχουν συνήθως μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στην εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και στην ανταπόκριση στα αποτελέσματα. Οι δημόσιες, λόγω του κρατικού ελέγχου, έχουν λιγότερη ευελιξία και πρέπει να συμμορφώνονται με τις κεντρικές οδηγίες.

2.2. Η Εσωτερική Αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) αναδύεται ως μια δυναμική και ουσιαστική διαδικασία για την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων από τα μέσα. Η εσωτερική αξιολόγηση, ως μια διαδικασία που εδράζεται στην αυτο-αναστοχαστικότητα και την συλλογική δράση του προσωπικού της σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας διαρκούς βελτίωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και την προώθηση της σχολικής αυτονομίας (Fullan, 2020).

2.2.1. Ορισμός και Εννοιολογικό Πλαίσιο της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, ορίζεται ως μια συστηματική, συνεχής και συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία η σχολική μονάδα, με τη συμμετοχή του συνόλου του προσωπικού της, συλλέγει, αναλύει και ερμηνεύει δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (OECD, 2021). Στο επίκεντρο της εσωτερικής αξιολόγησης βρίσκεται η αυτο-αναστοχαστικότητα (self-reflection), η οποία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της σχολικής

μονάδας να εξετάσουν κριτικά τις πρακτικές τους, να εντοπίσουν δυνατά σημεία και περιοχές που χρήζουν βελτίωσης και να αναλάβουν δράση για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Earl & Katz, 2021).

Η εσωτερική αξιολόγηση δεν αποτελεί μια απλή άσκηση αυτοκριτικής, αλλά μια δομημένη και μεθοδική διαδικασία που βασίζεται σε δεδομένα και τεκμηριωμένες πληροφορίες. Συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της διαρκούς βελτίωσης (continuous improvement), της μάθησης από την εμπειρία (learning from experience) και της σχολικής αυτονομίας (school autonomy). Η έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας ως αυτόνομου οργανισμού, ικανού να αναλύει τις ανάγκες του, να θέτει στόχους βελτίωσης και να παρακολουθεί την πρόοδο του (Fullan, 2020).

Σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία συχνά επικεντρώνεται στη λογοδοσία και τη συμμόρφωση με εξωτερικά πρότυπα, η εσωτερική αξιολόγηση εστιάζει στην εσωτερική βελτίωση και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού. Ωστόσο, οι δύο μορφές αξιολόγησης δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, συμβάλλοντας από διαφορετική σκοπιά στη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (MacBeath & Dempster, 2022).

2.2.2. Σκοπός και Στόχοι της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Ο γενικότερος σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η διαρκής βελτίωση της σχολικής μονάδας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτός ο γενικός σκοπός εξειδικεύεται σε μια σειρά συγκεκριμένων στόχων, οι οποίοι καθοδηγούν τη διαδικασία και προσδιορίζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να περιλαμβάνουν:

- **Εντοπισμός Δυνατών Σημείων και Περιοχών για Βελτίωση:** Η εσωτερική αξιολόγηση επιδιώκει να αναδείξει τα δυνατά σημεία της σχολικής μονάδας, τις πρακτικές που λειτουργούν αποτελεσματικά και τις επιτυχίες που έχουν επιτευχθεί. Παράλληλα, στοχεύει στον εντοπισμό των περιοχών που χρήζουν βελτίωσης, των αδυναμιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Αυτός ο διαγνωστικός στόχος αποτελεί το πρώτο βήμα για την σχεδίαση και την υλοποίηση δράσεων βελτίωσης (Earl & Katz, 2021).

- **Ενίσχυση της Αυτογνωσίας και της Αυτο-αναστοχαστικότητας:** Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης ενθαρρύνει το προσωπικό της σχολικής μονάδας να αναστοχαστεί κριτικά πάνω στις πρακτικές του, στις πεποιθήσεις του και στις αξίες του και να αναπτύξει μια βαθύτερη αυτογνωσία σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η αυτο-αναστοχαστικότητα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαρκή βελτίωση (Fullan, 2020).
- **Προώθηση της Συνεργασίας και της Συλλογικότητας:** Η εσωτερική αξιολόγηση, όταν σχεδιάζεται και υλοποιείται με συμμετοχικό τρόπο, ενισχύει τη συνεργασία και τη συλλογικότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η κοινή προσπάθεια για την αξιολόγηση και τη βελτίωση δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και κοινής ευθύνης για την ποιότητα της εκπαίδευσης (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Ενδυνάμωση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης:** Η συμμετοχή στην εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια πολύτιμη ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία ενθαρρύνει τη μάθηση, την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας (OECD, 2021).
- **Τεκμηριωμένη Λήψη Αποφάσεων και Σχεδιασμός Δράσεων:** Τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης παρέχουν τεκμηριωμένες πληροφορίες και δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση καθοδηγεί τον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων και παρεμβάσεων, διασφαλίζοντας ότι οι προσπάθειες βελτίωσης βασίζονται σε αντικειμενικά στοιχεία και όχι σε υποθέσεις ή υποκειμενικές κρίσεις (Earl & Katz, 2021).
- **Ενίσχυση της Λογοδοσίας (Εσωτερικής):** Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της εσωτερικής λογοδοσίας της σχολικής μονάδας προς την ίδια της την κοινότητα. Η διαδικασία διασφαλίζει ότι το προσωπικό είναι υπόλογο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ότι αναλαμβάνει δράση για τη βελτίωσή της. Αυτή η μορφή λογοδοσίας είναι εσωτερική και εστιασμένη στη βελτίωση, σε αντίθεση με την εξωτερική λογοδοσία που συχνά συνδέεται με ελέγχους και κυρώσεις (Coomans, 2024).

2.2.3. Στοιχεία Μεθοδολογίας της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η μεθοδολογία της εσωτερικής αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες ανάγκες και το πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας. Δεν υπάρχει μια ενιαία και τυποποιημένη μεθοδολογία, αλλά μια σειρά από βήματα και στοιχεία που μπορούν να προσαρμοστούν και να συνδυαστούν ανάλογα με τις συνθήκες και τους στόχους.

Βασικά στοιχεία μεθοδολογίας της εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν:

- **Συγκρότηση Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης:** Η διαδικασία συνήθως συντονίζεται από μια ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία αποτελείται από εκπροσώπους από διάφορες ομάδες της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων, μέλη της διοίκησης, εκπροσώπους γονέων και μαθητών, όπου είναι εφικτό). Η ομάδα αυτή αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την παρακολούθηση της διαδικασίας (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Προσδιορισμός Περιοχών και Θεμάτων Αξιολόγησης:** Η ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης, σε συνεργασία με το σύνολο του προσωπικού, προσδιορίζει τις περιοχές ή τα θέματα που θα αποτελέσουν αντικείμενο της αξιολόγησης. Οι περιοχές αυτές μπορεί να αφορούν διάφορες πτυχές της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως οι μαθησιακές επιδόσεις, η διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η διοίκηση, οι υποδομές ή οι σχέσεις με την κοινότητα. Η επιλογή των περιοχών πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας (Earl & Katz, 2021).
- **Επιλογή Μεθόδων και Εργαλείων Συλλογής Δεδομένων:** Για κάθε περιοχή αξιολόγησης, επιλέγονται κατάλληλες μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων. Οι μέθοδοι μπορεί να είναι ποσοτικές (π.χ., ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, ανάλυση στατιστικών στοιχείων, τυποποιημένες δοκιμασίες) ή ποιοτικές (π.χ., συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, παρατήρηση στην τάξη, ανάλυση εγγράφων). Η επιλογή των μεθόδων εξαρτάται από τους στόχους της αξιολόγησης, τις περιοχές που εξετάζονται και τους διαθέσιμους πόρους (OECD, 2021).
- **Συλλογή, Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων:** Η ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης αναλαμβάνει τη συλλογή των δεδομένων, σύμφωνα με τις επιλεγμένες μεθόδους και εργαλεία. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύονται και ερμηνεύονται, με σκοπό τον εντοπισμό τάσεων, προτύπων και σημαντικών ευρημάτων σχετικά με τη λειτουργία της

σχολικής μονάδας. Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων πρέπει να γίνονται με συστηματικό και τεκμηριωμένο τρόπο (Earl & Katz, 2021).

- **Διαμόρφωση Συμπερασμάτων και Συστάσεων:** Βασιζόμενη στην ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων, η ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης διαμορφώνει συμπεράσματα σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις περιοχές για βελτίωση της σχολικής μονάδας. Τα συμπεράσματα αυτά οδηγούν στη διατύπωση συστάσεων για δράσεις και παρεμβάσεις βελτίωσης, οι οποίες είναι στοχευμένες, ρεαλιστικές και εφικτές (Fullan, 2020).
- **Σχεδιασμός και Υλοποίηση Δράσεων Βελτίωσης:** Με βάση τις συστάσεις της εσωτερικής αξιολόγησης, η σχολική μονάδα σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις και παρεμβάσεις βελτίωσης. Οι δράσεις αυτές μπορεί να αφορούν διάφορες πτυχές της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως η αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, η βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, η ανάπτυξη επαγγελματικής μάθησης, η ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς, ή η βελτίωση των υποδομών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δράσεων βελτίωσης πρέπει να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με σαφή χρονοδιαγράμματα, υπευθυνότητες και δείκτες επιτυχίας (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Παρακολούθηση και Επανεξέταση:** Η εσωτερική αξιολόγηση δεν αποτελεί μια εφάπαξ διαδικασία, αλλά έναν συνεχή κύκλο βελτίωσης. Μετά την υλοποίηση των δράσεων βελτίωσης, είναι σημαντικό να παρακολουθείται η πρόοδος, να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και να επανεξετάζεται η διαδικασία αξιολόγησης. Ο κύκλος της εσωτερικής αξιολόγησης επαναλαμβάνεται περιοδικά, διασφαλίζοντας τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της σχολικής μονάδας στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και προκλήσεις (Earl & Katz, 2021).
- **Επικοινωνία και Διάχυση Αποτελεσμάτων:** Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να επικοινωνούνται αποτελεσματικά σε όλη τη σχολική κοινότητα. Η διάχυση των ευρημάτων, των συμπερασμάτων και των δράσεων βελτίωσης ενισχύει την διαφάνεια, τη συμμετοχή και τη δέσμευση του προσωπικού στη διαδικασία βελτίωσης. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται μέσω συνεδριάσεων, ενημερωτικών δελτίων, ιστοσελίδων ή άλλων κατάλληλων μέσων (Fullan, 2020).

2.2.4. Πλεονεκτήματα και Οφέλη της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση προσφέρει μια σειρά σημαντικών πλεονεκτημάτων και οφελών για τις σχολικές μονάδες, τα οποία την καθιστούν μια ιδιαίτερα πολύτιμη και αποτελεσματική διαδικασία βελτίωσης:

- **Ενδυνάμωση και Ιδιοκτησία:** Η εσωτερική αξιολόγηση ενδυναμώνει το προσωπικό της σχολικής μονάδας, δίνοντάς του τον έλεγχο της διαδικασίας αξιολόγησης και βελτίωσης. Η συμμετοχή στη διαδικασία δημιουργεί μια αίσθηση ιδιοκτησίας (ownership) και δέσμευσης, ενθαρρύνοντας το προσωπικό να αναλάβει ενεργό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Κατανόηση του Τοπικού Πλαισίου:** Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από άτομα που γνωρίζουν σε βάθος το τοπικό πλαίσιο, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Αυτό επιτρέπει την εφαρμογή μιας αξιολόγησης πιο σχετικής και προσαρμοσμένης στις συγκεκριμένες συνθήκες, σε σχέση με μια εξωτερική αξιολόγηση που μπορεί να είναι πιο τυποποιημένη και αποκομμένη από την τοπική πραγματικότητα (Earl & Katz, 2021).
- **Επαγγελματική Ανάπτυξη και Μάθηση:** Η συμμετοχή στην εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση για το προσωπικό. Η διαδικασία ενθαρρύνει την αυτο-αναστοχαστικότητα, τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στην αξιολόγηση και τη βελτίωση (OECD, 2021).
- **Βελτίωση του Σχολικού Κλίματος και της Κουλτούρας:** Η συμμετοχική και συνεργατική φύση της εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας, διαφάνειας και διαρκούς βελτίωσης. Η κοινή προσπάθεια για την αξιολόγηση και τη βελτίωση ενισχύει την εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη και την κοινή ευθύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Fullan, 2020).
- **Βιωσιμότητα της Βελτίωσης:** Οι δράσεις βελτίωσης που προκύπτουν από μια εσωτερική αξιολόγηση είναι πιο πιθανό να είναι βιώσιμες και μακροπρόθεσμες, καθώς βασίζονται στην εσωτερική δέσμευση, την ιδιοκτησία και την κατανόηση των τοπικών αναγκών. Η εσωτερική αξιολόγηση δημιουργεί μια αυτο-τροφοδοτούμενη δυναμική βελτίωσης, η οποία μπορεί να συνεχιστεί και να ενισχυθεί με την πάροδο του χρόνου (MacBeath & Dempster, 2022).

2.2.5. Προκλήσεις και Περιορισμοί της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα, η εσωτερική αξιολόγηση αντιμετωπίζει και ορισμένες προκλήσεις και περιορισμούς, τους οποίους είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να αντιμετωπίσουμε για την αποτελεσματική εφαρμογή της:

- **Υποκειμενικότητα και Προσωπικές Προκαταλήψεις:** Η εσωτερική αξιολόγηση, καθώς πραγματοποιείται από μέλη της σχολικής κοινότητας, ενδέχεται να επηρεαστεί από υποκειμενικότητα και προσωπικές προκαταλήψεις. Η οικειότητα με το πλαίσιο και οι προσωπικές σχέσεις μπορεί να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και την ερμηνεία των δεδομένων (Earl & Katz, 2021).
- **Έλλειψη Αντικειμενικής Εξωτερικής Οπτικής:** Η απουσία εξωτερικής οπτικής στην εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε "τυφλότητα" σε ορισμένα ζητήματα και περιοχές για βελτίωση. Η εξωτερική αξιολόγηση, με την αντικειμενικότητα και την διαφορετική οπτική που προσφέρει, μπορεί να αναδείξει ζητήματα που δε γίνονται εύκολα αντιληπτά από το εσωτερικό της σχολικής μονάδας (OECD, 2021).
- **Χρόνος και Πόροι:** Η εσωτερική αξιολόγηση απαιτεί χρόνο, πόρους και δέσμευση από το προσωπικό. Η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία δεδομένων καθώς και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων βελτίωσης απαιτούν σημαντικούς πόρους και χρόνο, οι οποίοι μπορεί να μην είναι πάντα διαθέσιμοι ή εύκολο να εξασφαλιστούν (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Αντίσταση στην Αλλαγή και Αμφισβήτηση:** Η διαδικασία της αξιολόγησης, ιδιαίτερα όταν αναδεικνύει περιοχές για βελτίωση, μπορεί να συναντήσει αντίσταση από μέλη της σχολικής κοινότητας που αισθάνονται απειλούμενοι ή αμφισβητούν την αναγκαιότητα της αλλαγής. Η αμφισβήτηση και η αντίσταση μπορεί να υπονομεύσουν την αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης (Fullan, 2020).
- **Ανάγκη για Επαγγελματική Ανάπτυξη και Υποστήριξη:** Για να είναι αποτελεσματική η εσωτερική αξιολόγηση, απαιτείται το προσωπικό να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις στην αξιολόγηση, τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων βελτίωσης. Η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης στην εσωτερική αξιολόγηση είναι κρίσιμη για την επιτυχία της (Earl & Katz, 2021).

2.3. Συνδυασμός Εσωτερικής με Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων

2.3.1. Η Συμπληρωματική Φύση της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης

Όπως αναλύθηκε προηγουμένως, η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) χαρακτηρίζεται από την εστίαση στην αυτο-αναστοχαστικότητα, την εσωτερική ιδιοκτησία της διαδικασίας και την εγγύτητα με το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση εστιάζει στην αντικειμενικότητα, την ανεξάρτητη κρίση από εξωτερικούς αξιολογητές και τη λογοδοσία προς εξωτερικούς φορείς και την κοινωνία ευρύτερα (OECD, 2021).

Ενώ η εσωτερική αξιολόγηση παρέχει μια εμπεριστατωμένη και λεπτομερή κατανόηση των εσωτερικών δυναμικών και των ιδιαίτερων αναγκών της σχολικής μονάδας, ενδέχεται να υπολείπεται σε αντικειμενικότητα και να μην προσφέρει μια εξωτερική οπτική για τη θέση της σχολικής μονάδας σε σχέση με ευρύτερα πρότυπα και συγκρίσιμες μονάδες (Earl & Katz, 2021). Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση, αν και εξασφαλίζει αντικειμενικότητα και προσφέρει μια ευρύτερη προοπτική, μπορεί να μην κατανοεί πλήρως τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και να επικεντρώνεται υπερβολικά σε τυποποιημένους δείκτες, παραβλέποντας σημαντικές ποιοτικές διαστάσεις (MacBeath & Dempster, 2022).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η δυναμική του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης. Η εγγενής συμπληρωματικότητά τους έγκειται στη δυνατότητα να αλληλοσυμπληρώσουν τα κενά και να ενισχύσουν τα πλεονεκτήματα η μια της άλλης. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης επιδιώκει να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία και των δύο προσεγγίσεων, δημιουργώντας μια συνέργεια που οδηγεί σε μια πιο ολοκληρωμένη, έγκυρη και αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης (Fullan, 2020).

2.3.2. Πλεονεκτήματα και Οφέλη του Συνδυασμού

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης προσφέρει μια σειρά σημαντικών πλεονεκτημάτων και οφελών για τις σχολικές μονάδες, ενισχύοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης:

- **Ολοκληρωμένη και Πολυδιάστατη Εικόνα:** Ο συνδυασμός επιτρέπει την συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών από πολλαπλές πηγές και οπτικές γωνίες, οδηγώντας σε μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη εικόνα της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση παρέχει εμπειριστατωμένες πληροφορίες από το εσωτερικό του σχολείου, ενώ η εξωτερική προσθέτει μια αντικειμενική και συγκριτική διάσταση. Η συνδυασμένη ανάλυση αυτών των δεδομένων προσφέρει μια πιο πλούσια και αξιόπιστη βάση για την αξιολόγηση και τη βελτίωση (Earl & Katz, 2021).

- **Ενίσχυση της Εγκυρότητας και της Αξιοπιστίας:** Η συνδυασμένη προσέγγιση ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η επιβεβαίωση των ευρημάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από την εξωτερική, και αντίστροφα, ενισχύει την εμπιστοσύνη στα συμπεράσματα και μειώνει τον κίνδυνο υποκειμενικών στρεβλώσεων ή περιορισμένης οπτικής (MacBeath & Dempster, 2022). Η εξωτερική αξιολόγηση ελέγχει την αντικειμενικότητα των εσωτερικών διαδικασιών, μειώνοντας τον κίνδυνο προκαταλήψεων (Zachos, 2023).
- **Ενδυνάμωση της Λογοδοσίας και της Βελτίωσης:** Ο συνδυασμός εξυπηρετεί τόσο τις ανάγκες για λογοδοσία προς εξωτερικούς φορείς όσο και την επιδίωξη για εσωτερική βελτίωση. Η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει τη λογοδοσία και τη συμμόρφωση με πρότυπα, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση καλλιεργεί μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης και εσωτερικής ιδιοκτησίας της διαδικασίας. Ο συνδυασμός δημιουργεί μια ισορροπία μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών διαστάσεων της αξιολόγησης (Fullan, 2020).
- **Ενίσχυση της Αποδοχής και της Δέσμευσης:** Η συμμετοχή του προσωπικού στην εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει την αποδοχή και τη δέσμευση στη διαδικασία αξιολόγησης και στις δράσεις βελτίωσης που προκύπτουν. Η προσθήκη εξωτερικής αξιολόγησης, με την αντικειμενικότητα και την ανεξαρτησία που προσφέρει, ενισχύει την αξιοπιστία της διαδικασίας και την αποδοχή των αποτελεσμάτων από το σύνολο της σχολικής κοινότητας και εξωτερικούς φορείς (OECD, 2021).
- **Προώθηση της Επαγγελματικής Μάθησης και Ανάπτυξης:** Η συμμετοχή σε μια συνδυασμένη διαδικασία αξιολόγησης προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη για το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία με εξωτερικούς αξιολογητές, η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και η συμμετοχή σε μια πιο σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία αξιολόγησης ενισχύουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις του προσωπικού στην αξιολόγηση και τη βελτίωση (Earl & Katz, 2021).
- **Συγκριτική Ανάλυση:** Χρήση δεικτών όπως οι βαθμοί PISA ή TIMSS για benchmarking, σε συνδυασμό με ποιοτικά δεδομένα από εσωτερικές αναφορές (Hanushek & Woessmann, 2021).

- **Ενδυνάμωση της Κοινότητας:** Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στη διπλή διαδικασία προάγει την ιδιοκτησία των αποτελεσμάτων και την υποστήριξη μεταρρυθμίσεων (Papadopoulos, 2022).
- **Προσαρμογή σε Πανδημίες και Τεχνολογικές Αλλαγές:** Κατά τη COVID-19 εποχή, σχολεία στην Ελλάδα χρησιμοποίησαν υβριδικά μοντέλα, συνδυάζοντας αυτοαξιολόγηση μέσω ψηφιακών πλατφορμών (π.χ. e-me) με εξωτερικούς ελέγχους για την αξιολόγηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΥΠΙΑΙΘ, 2021).

2.3.3. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις για τον Συνδυασμό

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τους στόχους, το πλαίσιο και τους διαθέσιμους πόρους. Δεν υπάρχει μια μοναδική και "ιδανική" προσέγγιση, αλλά μια πληθώρα επιλογών που μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας.

Μερικές ενδεικτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τον συνδυασμό περιλαμβάνουν:

- **Σειριακή Προσέγγιση:** Σε αυτή την προσέγγιση, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιούνται διαδοχικά, σε διακριτά στάδια. Συνήθως, η εσωτερική αξιολόγηση προηγείται, παρέχοντας μια εσωτερική ανάλυση και αυτοδιάγνωση της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται στα ευρήματα της εσωτερικής αξιολόγησης, επιβεβαιώνοντας, συμπληρώνοντας ή αμφισβητώντας τα συμπεράσματα και προσφέροντας μια εξωτερική οπτική και κριτική. Η σειριακή προσέγγιση προσφέρει μια λογική και διαδοχική ροή, αλλά ενδέχεται να μην αξιοποιεί πλήρως τη δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Παράλληλη Προσέγγιση:** Σε αυτή την προσέγγιση, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιούνται παράλληλα, με σχεδόν ταυτόχρονη υλοποίηση. Οι δύο ομάδες αξιολόγησης, εσωτερική και εξωτερική, συλλέγουν δεδομένα ανεξάρτητα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία, αλλά με κοινό πλαίσιο αναφοράς και κοινούς στόχους. Στη συνέχεια, τα ευρήματα των δύο αξιολογήσεων συγκρίνονται, συντίθενται και αλληλοσυμπληρώνονται, οδηγώντας σε μια συνδυασμένη έκθεση και συμπεράσματα. Η παράλληλη προσέγγιση ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, αλλά απαιτεί καλό συντονισμό και συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων (Earl & Katz, 2021).

- **Ενσωματωμένη Προσέγγιση:** Στην ενσωματωμένη προσέγγιση, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση αλληλοσυνδέονται στενά και ενσωματώνονται σε μια ενιαία διαδικασία. Εξωτερικοί αξιολογητές συμμετέχουν στην ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης, ή αντίστροφα, μέλη της εσωτερικής ομάδας συμμετέχουν στην εξωτερική. Η συνεργασία είναι συνεχής και διαρκής καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, από τον σχεδιασμό και τη συλλογή δεδομένων, μέχρι την ανάλυση, την ερμηνεία και τη διαμόρφωση συστάσεων. Η ενσωματωμένη προσέγγιση επιδιώκει τη μέγιστη συνέργεια και τη δημιουργία μιας ενιαίας κουλτούρας αξιολόγησης, αλλά απαιτεί υψηλό βαθμό συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογητών (Fullan, 2020).
- **Μικτή Προσέγγιση:** Αποτελεί συνδυασμό των προηγούμενων προσεγγίσεων, αξιοποιώντας στοιχεία από κάθε μία ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες. Για παράδειγμα, μπορεί να ξεκινήσει με μια φάση εσωτερικής αξιολόγησης, να ακολουθηθεί από μια παράλληλη φάση με συμμετοχή εξωτερικών αξιολογητών και να καταλήξει σε μια φάση ενσωματωμένης συνεργασίας για τη διαμόρφωση τελικών συμπερασμάτων και συστάσεων. Η μικτή προσέγγιση προσφέρει μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, επιτρέποντας τη βέλτιστη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων κάθε μεθοδολογικής επιλογής (MacBeath & Dempster, 2022).

2.3.4. Προκλήσεις και Παράγοντες Επιτυχίας

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αν και προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, δεν είναι μια απλή ή αυτόματη διαδικασία. Εγείρονται ορισμένες προκλήσεις και απαιτούνται συγκεκριμένοι παράγοντες επιτυχίας για την αποτελεσματική εφαρμογή του:

- **Συντονισμός και Συνεργασία:** Η επιτυχία του συνδυασμού βασίζεται στην αποτελεσματική συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογητών. Απαιτείται σαφής καθορισμός ρόλων και ευθυνών, τακτική επικοινωνία, αμοιβαίος σεβασμός και κοινή δέσμευση στους στόχους της αξιολόγησης. Η έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας μπορεί να οδηγήσει σε αλληλοεπικαλύψεις, αντιφάσεις και μειωμένη αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Earl & Katz, 2021).
- **Εμπιστοσύνη και Διαφάνεια:** Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και διαφάνειας είναι κρίσιμη για την επιτυχία του συνδυασμού. Το προσωπικό της σχολικής μονάδας πρέπει να εμπιστεύεται την ακεραιότητα και την αντικειμενικότητα των εξωτερικών αξιολογητών και οι εξωτερικοί αξιολογητές πρέπει να σέβονται την αυτονομία και την

επαγγελματική κρίση του εσωτερικού προσωπικού. Η διαφάνεια στη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τα αποτελέσματα ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή της αξιολόγησης (Fullan, 2020).

- **Επαγγελματική Ανάπτυξη και Υποστήριξη:** Η συμμετοχή σε μια συνδυασμένη διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί από το προσωπικό να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις στην αξιολόγηση, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Η παροχή κατάλληλης επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης, τόσο για τους εσωτερικούς όσο και για τους εξωτερικούς αξιολογητές, είναι απαραίτητη για την επιτυχία του συνδυασμού (MacBeath & Dempster, 2022).
- **Δέσμευση και Πόροι:** Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης απαιτεί σημαντική δέσμευση χρόνου, πόρων και προσωπικού από την σχολική μονάδα. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας πρέπει να διασφαλίσει τη διάθεση των απαραίτητων πόρων και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας. Η έλλειψη δέσμευσης και πόρων μπορεί να υπονομεύσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού (OECD, 2021).
- **Ισορροπία και Δίκαιη Αντιπροσώπευση:** Σε μια συνδυασμένη προσέγγιση, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η ισορροπία και η δίκαιη αντιπροσώπευση των εσωτερικών και εξωτερικών προοπτικών. Κανένα είδος αξιολόγησης δεν πρέπει να κυριαρχεί ή να υποτιμά τη συνεισφορά του άλλου. Η συνδυασμένη αξιολόγηση πρέπει να επιδιώκει την ισότιμη συνεισφορά και τη δημιουργική σύνθεση των εσωτερικών και εξωτερικών οπτικών (Earl & Katz, 2021).

Κεφάλαιο 3: Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

3.1. Έννοια της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Στον επιστημονικό λόγο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως μια συστηματική, συνεχής και πολύπλευρη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων και πληροφοριών σχετικά με την επαγγελματική απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Scriven, 1991). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων μεθόδων και εργαλείων, όπως η παρατήρηση διδασκαλίας, η ανάλυση διδακτικού υλικού, η συλλογή μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αξιοποίηση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων και η αξιολόγηση από συναδέλφους και μαθητές.

Βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης αντίληψης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί η διάκριση από παραδοσιακές μορφές ελέγχου και επιθεώρησης, οι οποίες εστιάζουν κυρίως στη συμμόρφωση με κανόνες και διαδικασίες και στην επιβολή κυρώσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2020). Η σύγχρονη αξιολόγηση, αντιθέτως, προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και εστιάζει στην υποστήριξη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, στην ανατροφοδότηση για βελτίωση και στην ενίσχυση της παιδαγωγικής του αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η σύγχρονη αξιολόγηση αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και επιδιώκει μια ολιστική και πολυδιάστατη προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, της κοινότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι χρήσιμο να διαχωρίσουμε την έννοια της αξιολόγησης από συναφείς, αλλά διακριτές, έννοιες όπως η επιθεώρηση, η αυτο-αξιολόγηση και η αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε, η επιθεώρηση συνδέεται με μια πιο παραδοσιακή, ελεγκτική προσέγγιση, ενώ η αυτο-αξιολόγηση αφορά την ενδοσκόπηση και τον αναστοχασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού πάνω στην πρακτική του (Stiggins, 2005). Η αξιολόγηση σχολικής μονάδας, τέλος, εστιάζει στη συνολική λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού και όχι αποκλειστικά στην απόδοση του μεμονωμένου εκπαιδευτικού.

3.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι μια θεωρητικά ουδέτερη διαδικασία, αλλά θεμελιώνεται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις. Η κατανόηση

των θεωρητικών πλαισίων που επηρεάζουν την αξιολόγηση είναι κρίσιμης σημασίας για την ερμηνεία και την κριτική ανάλυση των διαφορετικών μοντέλων και μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην πράξη. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τέσσερις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τον διάλογο και την πρακτική στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: η συμπεριφοριστική, η γνωστική, η ανθρωπιστική και η κοινωνικο-πολιτισμική.

3.2.1. Συμπεριφοριστική Προσέγγιση

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση, με ρίζες στον συμπεριφορισμό ως ψυχολογική θεωρία, εστιάζει στην αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσω της παρατήρησης και μέτρησης της εξωτερικά παρατηρήσιμης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Marzano, 2012). Βασική υπόθεση της προσέγγισης αυτής είναι ότι η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να οριστεί και να μετρηθεί βάσει συγκεκριμένων, παρατηρήσιμων διδακτικών συμπεριφορών και πρακτικών στην τάξη. Μέθοδοι αξιολόγησης που αντλούν από την συμπεριφοριστική προσέγγιση συχνά χρησιμοποιούν λίστες ελέγχου παρατήρησης, στις οποίες καταγράφεται η συχνότητα και η ποιότητα εμφάνισης συγκεκριμένων διδακτικών συμπεριφορών, όπως η χρήση θετικής ενίσχυσης, η σαφήνεια των οδηγιών, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση προσφέρει πλεονεκτήματα όπως η αντικειμενικότητα και η ευκολία στην ποσοτικοποίηση και τη μέτρηση, δέχεται κριτική για την περιορισμένη της εστίαση στην εξωτερική συμπεριφορά, παραβλέποντας τις εσωτερικές γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που είναι θεμελιώδεις για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, η υπερβολική έμφαση στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε μια στεία και τυποποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, παραμελώντας την αυθεντικότητα, τη δημιουργικότητα και την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

3.2.2. Γνωστική Προσέγγιση

Η γνωστική προσέγγιση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την εξωτερική συμπεριφορά στην εσωτερική γνωστική λειτουργία και τις νοητικές διεργασίες των εκπαιδευτικών (Danielson, 2013). Στο επίκεντρο της προσέγγισης αυτής τίθεται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν τη διδασκαλία καθώς και οι γνωστικές στρατηγικές και τα σχήματα που χρησιμοποιούν για να λαμβάνουν αποφάσεις στην τάξη και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις

της διδακτικής πράξης. Μέθοδοι αξιολόγησης που βασίζονται σε γνωστικές προσεγγίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάλυση διδακτικών σχεδίων και υλικών, τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου σκέψης και της αιτιολόγησης των διδακτικών επιλογών τους καθώς και την αξιολόγηση της ικανότητάς τους για αναστοχασμό πάνω στην πρακτική τους.

Η γνωστική προσέγγιση προσφέρει μια πιο εμπειριστατωμένη και βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας, αναγνωρίζοντας τη διδασκαλία ως μια σύνθετη γνωστική δραστηριότητα που απαιτεί κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και προσαρμοστικότητα. Ωστόσο, η μέτρηση και η αξιολόγηση των εσωτερικών γνωστικών διεργασιών παρουσιάζει σημαντικές μεθοδολογικές προκλήσεις, καθώς οι γνωστικές διεργασίες είναι λιγότερο άμεσα παρατηρήσιμες και απαιτούν πιο σύνθετα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης.

3.2.3. Ανθρωπιστική Προσέγγιση

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, επηρεασμένη από την ανθρωπιστική ψυχολογία (Rogers, 1983), δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, την αυτονομία, την αυθεντικότητα και την αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού. Στο επίκεντρο της προσέγγισης αυτής βρίσκεται η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, η δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη και η προώθηση ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης που σέβεται τη μοναδικότητα και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Μέθοδοι αξιολόγησης που αντλούν από την ανθρωπιστική προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνουν την παρατήρηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών, την αξιολόγηση του κλίματος στην τάξη από τους μαθητές (π.χ., μέσω ερωτηματολογίων ή focus groups), την έμφαση στην αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την παροχή προσωπικής και ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας και τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης στην αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δέχεται κριτική για την υποκειμενικότητα και τη δυσκολία μέτρησης αφηρημένων και ποιοτικών εννοιών όπως η αυθεντικότητα, η ενσυναίσθηση και η προσωπική ανάπτυξη καθώς και για τον περιορισμένο βαθμό στον οποίο συνδέει την αξιολόγηση με τη λογοδοσία και τη διασφάλιση της ποιότητας σε επίπεδο συστήματος.

3.2.4. Κοινωνικο-πολιτισμική Προσέγγιση

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, βασιζόμενη στις θεωρίες του Vygotsky (1978) και άλλων κοινωνικο-πολιτισμικών θεωρητικών, τοποθετεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αναγνωρίζοντας την ισχυρή επιρροή των κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και πολιτικών παραγόντων στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Στο επίκεντρο της προσέγγισης αυτής τίθεται η κατανόηση της διδασκαλίας ως μια κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα διαμεσολάβησης, η αναγνώριση της πολυφωνίας και της ποικιλομορφίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η ευαισθησία στις κοινωνικές ανισότητες και τις πολιτισμικές διαφορές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέθοδοι αξιολόγησης που βασίζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών, την αξιολόγηση της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης στην τάξη, την αξιολόγηση της συνεργασίας και της κοινοτικής πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών και την αναγνώριση της επιρροής του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία.

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση προσφέρει μια ολιστική κατανόηση της αξιολόγησης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για κριτική και αυτο-ανακλαστική αξιολόγηση, που λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων και η ανάγκη για ευαισθησία και πολιτισμική επάρκεια, καθιστούν την αξιολόγηση ακόμη πιο σύνθετη και απαιτητική και εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την αντικειμενικότητα και την συγκρισιμότητα των αξιολογητικών κρίσεων σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

3.3. Σκοποί και Στόχοι της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Η διαμόρφωση των σκοπών και των στόχων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνιστά ένα κρίσιμο σημείο, καθώς οι σκοποί αυτοί καθορίζουν τον χαρακτήρα, τις προτεραιότητες και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης. Ιστορικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε πρωτίστως με την έννοια της λογοδοσίας, αντανακλώντας την ανάγκη των εκπαιδευτικών συστημάτων να διασφαλίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να λογοδοτήσουν για την χρήση των δημοσίων πόρων (Darling-Hammond, 2017). Στο πλαίσιο της λογοδοσίας, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο της

απόδοσης των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση και αντιμετώπιση ανεπαρκών εκπαιδευτικών, και τη λήψη διοικητικών αποφάσεων σχετικά με τη μονιμοποίηση, την προαγωγή, την τοποθέτηση ή ακόμη και την απόλυση.

Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα και η πολιτική πρακτική προωθούν μια πιο ολιστική και βελτιωτική προσέγγιση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Danielson, 2013). Σε αυτή την προοπτική, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται όχι ως ένας απλός μηχανισμός ελέγχου και επιβολής κυρώσεων, αλλά ως μια συνεχής και υποστηρικτική διαδικασία, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμη ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους, τους βοηθά να εντοπίσουν τομείς για βελτίωση και τους υποστηρίζει στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης, καθοδήγησης και συνεργατικής μάθησης. Στόχος δεν είναι μόνο η αξιολόγηση της απόδοσης, αλλά κυρίως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών και η δημιουργία μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης στην εκπαίδευση.

Στην ιδανική περίπτωση, ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των σκοπών της λογοδοσίας και της βελτίωσης. Η λογοδοσία παραμένει απαραίτητη για τη διασφάλιση της ποιότητας και της διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και για την προστασία των δικαιωμάτων των μαθητών στην ποιοτική εκπαίδευση. Παράλληλα, η έμφαση στη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος και την προώθηση μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης και εξέλιξης στην εκπαίδευση. Η πρόκληση έγκειται στην εύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ αυτών των δύο σκοπών και στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης που να είναι δίκαιο, αξιόπιστο, αποτελεσματικό και να γίνεται αποδεκτό και να υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

3.4. Αναγκαιότητα και Επικαιρότητα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών στον 21ο Αιώνα

Στον σύγχρονο, δυναμικά μεταβαλλόμενο κόσμο, η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης λίθος για την κοινωνική συνοχή, την οικονομική ευημερία και την προσωπική ανάπτυξη (Darling-Hammond, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας για κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς

οργανισμούς και την κοινωνία στο σύνολό της. Κεντρικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου διαδραματίζει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία πολυδιάστατη και σύνθετη, η οποία εξελίσσεται διαρκώς και προκαλεί έντονο προβληματισμό στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στην εκπαιδευτική πράξη (Kane & Staiger, 2012).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πηγάζει από την ανάγκη διαρκούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και από την ανάγκη για λογοδοσία και διαφάνεια στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα (Danielson, 2013). Σε μια εποχή αυξανόμενων προσδοκιών από την εκπαίδευση και ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί απλώς μια διοικητική διαδικασία, αλλά ένα κρίσιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Marzano, 2012).

Η επικαιρότητα του θέματος ενισχύεται από τις διαρκείς μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες που υλοποιούνται σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, με στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συχνά κεντρικό στοιχείο αυτών των μεταρρυθμίσεων, προκαλώντας έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις επιπτώσεις της (Χατζηπαναγιώτου, 2020). Στην Ελλάδα, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένει διαχρονικά στην επικαιρότητα, με αλλεπάλληλες προσπάθειες εισαγωγής και εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης, οι οποίες συχνά συναντούν αντιδράσεις και αμφισβητήσεις (Κουζέλης, 2019). Η πρόκληση έγκειται στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που να είναι δίκαιο, αντικειμενικό, αποτελεσματικό και να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα να γίνεται αποδεκτό και να υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

3.5. Τα Προβλήματα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, των Σχολικών Μονάδων και του Έργου τους

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, παρά την κρίσιμη σημασία της για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, είναι μια διαδικασία που εγείρει σημαντικές προκλήσεις και προβληματισμούς. Αυτά τα προβλήματα δεν περιορίζονται μόνο στη θεωρία, αλλά εκδηλώνονται έντονα και στην πρακτική εφαρμογή των αξιολογητικών πλαισίων, τόσο διεθνώς όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2018).

Εάν αυτά τα ζητήματα δεν αναλυθούν και αντιμετωπιστούν με επάρκεια, η αξιολόγηση κινδυνεύει να καταστεί αναποτελεσματική, άδικη και εν τέλει, να υπονομεύσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που επιδιώκει να βελτιώσει (Χαραλάμπους, 2020).

3.5.1. Προβλήματα Σχετικά με τον Σκοπό και το Περιεχόμενο της Αξιολόγησης

Ένα από τα πιο θεμελιώδη προβλήματα στην αξιολόγηση είναι η πολυσκοπικότητα και η ενίοτε συγκρουόμενη φύση των σκοπών που καλείται να εξυπηρετήσει (Μαυρογιώργος, 2017). Όπως επισημαίνουν διεθνώς (Darling-Hammond, 2017) και στην Ελλάδα (Γκόβαρης, 2019), η αξιολόγηση καλείται να συμβιβάσει στόχους όπως η βελτίωση της διδασκαλίας, η επαγγελματική ανάπτυξη, η λογοδοσία, η στελέχωση, η επιβράβευση και η διασφάλιση ποιότητας. Η συνύπαρξη αυτών των πολλαπλών σκοπών μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και να αποδυναμώσει την εστίαση και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης σε κάθε επιμέρους τομέα (Kane & Cantrell, 2010).

Παράλληλα, ένα κρίσιμο ζήτημα αφορά τον προσδιορισμό του περιεχομένου της αξιολόγησης (Wyatt-Smith & Millar, 2020). Τι πραγματικά αξιολογούμε στους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες; Η έννοια της "αποτελεσματικής διδασκαλίας" παραμένει πολύσημη και αμφιλεγόμενη, χωρίς να υπάρχει μια κοινά αποδεκτή και μονοσήμαντη ερμηνεία (Good & Brophy, 2008). Η αξιολόγηση μπορεί να επικεντρωθεί σε διαφορετικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου, όπως η γνώση του αντικειμένου, η παιδαγωγική επάρκεια, οι δεξιότητες διαχείρισης τάξης, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η επαγγελματική δεοντολογία, η μαθησιακή πρόοδος, το σχολικό κλίμα και άλλοι παράγοντες (Danielson, 2013). Η επιλογή των κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης συνιστά ένα πολιτικό και παιδαγωγικό ζήτημα αιχμής, αντανακλώντας διαφορετικές φιλοσοφίες και αξίες για την εκπαίδευση (Gitomer & Bell, 2016). Η υπερβολική έμφαση σε ορισμένες πτυχές, όπως η μαθητική επίδοση σε τυποποιημένες εξετάσεις, σε βάρος άλλων (π.χ., κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, κριτική σκέψη), ενδέχεται να οδηγήσει σε στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε περιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων (Au, 2009).

3.5.2. Μεθοδολογικά Προβλήματα και Εργαλεία Αξιολόγησης

Ένα επιπλέον σύνολο προβλημάτων αφορά τις μεθοδολογικές προκλήσεις και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και ανάλυση αξιολογητικών δεδομένων (Haertel & Herman, 2015). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αξιολογητικών μέσων και διαδικασιών είναι αποφασιστικής σημασίας για την αξιοπιστία και τη δικαιοσύνη της αξιολόγησης (Linn, 2013).

Ωστόσο, η μέτρηση της διδασκαλίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο έργο και κανένα εργαλείο δεν είναι τέλειο (Braun et al., 2010).

Η παρατήρηση διδασκαλιών στην τάξη, ένα κοινό εργαλείο, εγείρει ζητήματα υποκειμενικότητας και αξιοπιστίας (Bell et al., 2012). Η ερμηνεία των παρατηρήσεων επηρεάζεται από προσωπικές προκαταλήψεις του παρατηρητή, ενώ η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενδέχεται να αλλοιωθεί όταν γνωρίζουν ότι παρατηρούνται (φαινόμενο Hawthorne) (Kane & Cantrell, 2010). Η ανάπτυξη έγκυρων πρωτοκόλλων παρατήρησης, η εκπαίδευση των παρατηρητών και η χρήση πολλαπλών παρατηρητών μειώνουν την υποκειμενικότητα, αλλά δεν την εξαλείφουν (Milanowski, 2008). Ελληνικές έρευνες (Δαφέρμος & Μπαγάκης, 2017) επιβεβαιώνουν τις προκλήσεις στην αξιοποίηση της παρατήρησης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση των αξιολογητών και για χρήση ποικίλων πηγών δεδομένων.

Η αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως δείκτη αξιολόγησης εγείρει επίσης μεθοδολογικές ενστάσεις (Baker et al., 2010). Η μέτρηση της μαθητικής προόδου και η απόδοση της συμβολής του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι δύσκολη, λόγω των πολυάριθμων παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση (Rothstein, 2017). Η χρήση δεικτών προστιθέμενης αξίας (value-added measures) δέχεται έντονη κριτική για στατιστική αβεβαιότητα, ευαισθησία σε μεθοδολογικές επιλογές και πιθανότητα αδικίας (Braun & Kimball, 2009). Η υπερβολική έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με ελληνικές μελέτες (Κουζέλης, 2019), οδηγεί σε στρέβλωση της διδασκαλίας ("διδασκαλία για τις εξετάσεις") και υποβάθμιση άλλων εκπαιδευτικών στόχων (Au, 2009).

Εργαλεία όπως ερωτηματολόγια μαθητών, συναδέλφων και γονέων, αυτοαξιολογήσεις, διδακτικά portfolio και ανάλυση μαθητικών εργασιών, επίσης, έχουν πλεονεκτήματα και περιορισμούς στην εγκυρότητα, αξιοπιστία, πρακτικότητα και αντικειμενικότητα (Scriven, 1991). Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων απαιτεί προσεκτική στάθμιση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς αξιολόγησης, το πλαίσιο και τους πόρους (Popham, 2018).

3.5.3. Προβλήματα στη Διαδικασία Εφαρμογής της Αξιολόγησης

Πέρα από τα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων αντιμετωπίζει προκλήσεις στην πρακτική της εφαρμογή (Harris, 2014). Η

αντίσταση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η γραφειοκρατία, οι περιορισμένοι πόροι και η ανεπαρκής εκπαίδευση αξιολογητών αποτελούν εμπόδια (Kraft & Papay, 2014).

Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι κοινό φαινόμενο (Jump, 2013), πηγάζοντας από φόβο για τις συνέπειες, αίσθηση αδικίας, υποκειμενικότητας των εργαλείων και αντίθεση στη λογοδοσία (Sleegers & Ehren, 2011). Η αντίσταση εκδηλώνεται με αποφυγή συμμετοχής, υποβάθμιση της διαδικασίας, αμφισβήτηση αποτελεσμάτων και αμυντικές συμπεριφορές (Kelchtermans, 2017). Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και η διασφάλιση συμμετοχής απαιτούν διαφάνεια, διάλογο, συμμετοχικότητα και σεβασμό (Kelchtermans, 2017). Στην Ελλάδα, η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι ιστορικά ισχυρή, συνδεδεμένη με συνδικαλιστικές παραδόσεις και έλλειψη διαλόγου (Μαυρογιώργος, 2017).

Η γραφειοκρατία και η τυπολατρία επιβαρύνουν εκπαιδευτικούς και αξιολογητές (Wise, 2013), αποσπώντας την προσοχή από την ουσία της βελτίωσης και μετατρέποντας την αξιολόγηση σε γραφειοκρατική άσκηση. Η απλοποίηση διαδικασιών, η μείωση γραφειοκρατίας και η εστίαση στην ουσία είναι σημαντικές για την πρακτικότητα και χρησιμότητα της αξιολόγησης.

Η ανεπαρκής εκπαίδευση αξιολογητών είναι σοβαρό πρόβλημα (Hill & Grossman, 2018). Η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες σε μεθοδολογίες παρατήρησης, ανάλυσης δεδομένων, ανατροφοδότησης και διαχείρισης συνομιλιών (Marsh et al., 2014). Η συστηματική εκπαίδευση αξιολογητών είναι απαραίτητη για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών (Youngs, 2017). Στην Ελλάδα, η ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των αξιολογητών έχει επισημανθεί από ερευνητές (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2017).

3.5.4. Προβλήματα σχετικά με τις Συνέπειες και τις Επιπτώσεις της Αξιολόγησης

Οι συνέπειες και επιπτώσεις της αξιολόγησης, εάν δε σχεδιαστούν προσεκτικά, ενδέχεται να προκαλέσουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Dee & Wyckoff, 2015), υπονομεύοντας τους στόχους της αξιολόγησης. Η σύνδεση αξιολόγησης με κυρώσεις και επιβραβεύσεις, η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων και η έμφαση στον ανταγωνισμό ενδέχεται να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό, το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία και την καινοτομία (Buras, 2011).

Η σύνδεση της αξιολόγησης με κυρώσεις (απόλυση, μη μονιμοποίηση, μείωση μισθού) δημιουργεί φόβο, άγχος και αμυντικές συμπεριφορές (Reeves, 2004), μειώνοντας το ηθικό και την επαγγελματική ικανοποίηση (Ingersoll, 2003) και αποθαρρύνοντας την ανάληψη ρίσκου και την καινοτομία. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάσουν στην αποφυγή λαθών και τη συμμόρφωση, αντί για συνεχή βελτίωση και αριστεία. Επιπλέον, η απειλή κυρώσεων ενδέχεται να στρεβλώσει την αξιολογητική διαδικασία (Jacob & Levitt, 2003), με υποβάθμιση κριτηρίων, επιείκεια αξιολογητών και έλλειψη αντικειμενικότητας. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αναλύεται από τον Μαυρογιώργο (2017), έχει ιστορικά δείξει μια έντονη ανησυχία για την τιμωρητική διάσταση της αξιολόγησης.

Αντίθετα, η υπερβολική έμφαση σε επιβραβεύσεις και ανταγωνισμό μπορεί να διαρρήξει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη (Kohn, 1999), δημιουργώντας ανταγωνιστικό κλίμα και υπονομεύοντας τη συλλογική προσπάθεια βελτίωσης. Η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης, ιδιαίτερα αδιαφανώς, ενδέχεται να στιγματίσει και να δυσφημίσει εκπαιδευτικούς και σχολεία (Berliner, 2011), δημιουργώντας αρνητική δημοσιότητα και ενισχύοντας κοινωνικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

3.5.5. Προς μια Εποικοδομητική και Ισορροπημένη Προσέγγιση

Αναγνωρίζοντας τα προβλήματα, είναι σημαντικό να επιδιώξουμε μια εποικοδομητική και ισορροπημένη προσέγγιση αξιολόγησης (Schleicher, 2018), που να μειώνει τους κινδύνους και να μεγιστοποιεί τα οφέλη. Μια τέτοια προσέγγιση οφείλει να χαρακτηρίζεται από:

- **Σαφήνεια και επικέντρωση στους σκοπούς:** Διαχωρισμός και ιεράρχηση των σκοπών, με έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2021) και δευτερεύουσα έμφαση στη λογοδοσία.
- **Ολιστική και πολυδιάστατη αξιολόγηση:** Αξιολόγηση ποικίλων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, με ποικιλία εργαλείων και μεθόδων (Δαφέρμος, 2019), αποφεύγοντας μονοδιάστατους δείκτες.
- **Έμφαση στην ανατροφοδότηση και την υποστήριξη:** Αξιοποίηση της αξιολόγησης ως ευκαιρίας μάθησης και βελτίωσης, με ουσιαστική και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και υποστήριξη (Χρυσαφίδης, 2020).
- **Συμμετοχικότητα και διαφάνεια:** Ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκομένων, διασφαλίζοντας διαφάνεια και ανοικτό διάλογο για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα.

- **Επαγγελματισμός και αυτονομία:** Αναγνώριση και ενίσχυση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, με σεβασμό προς την επαγγελματική τους κρίση και εμπειρία, και εστίαση στη συλλογική ευθύνη και την επαγγελματική ηθική.
- **Συνεχής βελτίωση και ανασκόπηση:** Αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως δυναμικής και διαρκούς διαδικασίας, με τακτική ανασκόπηση και βελτίωση των συστημάτων και πρακτικών, βασιζόμενη σε δεδομένα, εμπειρία και διάλογο.

3.6. Αξιολόγηση των Σχολείων, του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα διαρκές και συζητήσιμο ζήτημα στην Ελλάδα, με ιστορικές, πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις (Μαυρογιώργος, 2017). Η ανάγκη για διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κοινωνία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται ως θεμελιώδεις σκοποί της αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021α). Ωστόσο, η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει συναντήσει ιστορικά σημαντικές αντιστάσεις και προκλήσεις, ενώ οι θεσμικές και πρακτικές απόπειρες έχουν παρουσιάσει ποικίλη αποτελεσματικότητα και αποδοχή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2017).

3.6.1. Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση

Η ιστορία της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και αντανακλά τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές μεταβολές της χώρας (Γκόβαρης, 2019). Από τα πρώτα στάδια οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η έννοια του ελέγχου και της εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου υπήρχε υπό μορφή επιθεώρησης, με έμφαση στην τήρηση των κανονισμών και την ομοιομορφία της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κουζέλης, 2019). Σταδιακά, με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και την ανάδειξη της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, η επιθεώρηση άρχισε να εμπλουτίζεται με στοιχεία συμβουλευτικής και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς (Χρυσανθίδης, 2020).

Ωστόσο, η συστηματική αξιολόγηση, όπως την εννοούμε σήμερα, με σαφή κριτήρια, μεθοδολογίες και συνέπειες, παρέμεινε ένα ζητούμενο για μεγάλο διάστημα στην ελληνική εκπαίδευση. Απόπειρες εισαγωγής πιο ολοκληρωμένων συστημάτων αξιολόγησης συχνά

συναντούσαν αντιστάσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως λόγω φόβων για την ενδεχόμενη τιμωρητική διάσταση της αξιολόγησης, την υποκειμενικότητα των κριτηρίων και την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις αξιολογητικές διαδικασίες (Μαυρογιώργος, 2017). Παρόλα αυτά, η ανάγκη για αξιολόγηση αναγνωριζόταν σε επίσημα κείμενα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κυρίως με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την ενίσχυση της λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2001).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, με την εντατικοποίηση των ευρωπαϊκών και διεθνών πιέσεων για διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, η συζήτηση για την αξιολόγηση αναθερμάνθηκε. Νομοθετικές πρωτοβουλίες και πιλοτικά προγράμματα προσπάθησαν να εισάγουν πιο συστηματικές μορφές αξιολόγησης, τόσο για τις σχολικές μονάδες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση και τη χρήση ποικίλων εργαλείων και μεθόδων (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των συστημάτων συνάντησε και πάλι δυσκολίες και αντιδράσεις, ενώ η αποτελεσματικότητά τους αμφισβητήθηκε (Δαφέρμος & Μπαγάκης, 2017).

3.6.2. Το Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο για την Αξιολόγηση στην Ελλάδα

Το σημερινό θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση στην Ελλάδα καθορίζεται κυρίως από τον Νόμο 4823/2021 "Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις" (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021) και τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021β). Ο νόμος αυτός εισάγει ένα νέο, πολυεπίπεδο σύστημα αξιολόγησης που περιλαμβάνει την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων περιλαμβάνει την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση διενεργείται από την ίδια τη σχολική μονάδα, με τη συμμετοχή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, με στόχο την αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων και τον σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2022α). Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς αξιολογητές, συνήθως σχολικούς συμβούλους, με στόχο την αποτίμηση της συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας, βάσει προκαθορισμένων

κριτηρίων και δεικτών και την παροχή ανατροφοδότησης και υποστήριξης για την περαιτέρω βελτίωση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στις σχολικές μονάδες. Περιλαμβάνει την παρακολούθηση και αποτίμηση της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, της χρήσης καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλων πτυχών της σύγχρονης παιδαγωγικής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2022β).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο, είναι συνδεδεμένη με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την παρατήρηση της διδασκαλίας του στην τάξη από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή, την αξιολόγηση του διδακτικού του έργου και της συμβολής του στη σχολική μονάδα και τη συνεκτίμηση στοιχείων από μαθητές και γονείς (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023α). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και δεικτών, που αφορούν τις γνώσεις του αντικειμένου, τις παιδαγωγικές ικανότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, την επαγγελματική δεοντολογία, την προσήλωση στους εκπαιδευτικούς στόχους και την συμβολή στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024).

3.6.3. Μεθοδολογίες και Εργαλεία Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, για την αξιολόγηση των σχολείων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται ποικίλες μεθοδολογίες και εργαλεία, που αντανακλούν τις αρχές και τις προτεραιότητες του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου (Δαφέρμος, 2019).

Για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, κύριο εργαλείο αποτελεί ο Οδηγός Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, που παρέχεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει θεματικές ενότητες και δείκτες ποιότητας που καλύπτουν διάφορες πτυχές της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις της βασικές

λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται σε εννιά επιμέρους άξονες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024).



Εικόνα 1:3 Λειτουργίες - 9 Άξονες

Η σχολική μονάδα, μέσω συλλογικών διαδικασιών και διαλόγου, καλείται να συλλέξει δεδομένα, να αξιολογήσει την κατάστασή της σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας και να σχεδιάσει σχέδια δράσης βελτίωσης. Η συλλογή δεδομένων για την εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ανάλυση σχολικών εγγράφων, παρατηρήσεις δραστηριοτήτων και συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους.

Για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, χρησιμοποιούνται πρωτόκολλα παρατήρησης και συνεντεύξεων από τους εξωτερικούς αξιολογητές (σχολικούς συμβούλους) (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023β). Οι εξωτερικοί αξιολογητές επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες, παρατηρούν πτυχές της λειτουργίας τους, συνεντεύξεις με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους και συλλέγουν στοιχεία από διάφορες πηγές. Βάσει των στοιχείων αυτών, συντάσσουν έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης, στην οποία αποτυπώνονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας και προτείνονται κατευθύνσεις για βελτίωση.

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται ποικίλα εργαλεία και μέθοδοι. Σημαντικό ρόλο παίζει η παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη, τόσο από τον σχολικό

σύμβουλο όσο και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με χρήση πρωτοκόλλων παρατήρησης που εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2024α). Επίσης, αξιοποιείται η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, μέσω ερωτηματολογίων και φύλλων αυτοαναστοχασμού καθώς και η συλλογή στοιχείων από μαθητές και γονείς, μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2024β). Επιπλέον, συνεκτιμάται η συνολική συμβολή του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, μέσω της αξιολόγησης του διδακτικού του έργου, της συμμετοχής του σε σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας του με συναδέλφους και γονείς.

3.6.4. Προβλήματα και Προκλήσεις στην Εφαρμογή της Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Παρά την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου και την εφαρμογή αξιολογητικών διαδικασιών, η αξιολόγηση στην Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα και προκλήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2018).

Ένα από τα κύρια προβλήματα είναι η αντίσταση και η επιφυλακτικότητα εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση. Οι ιστορικοί φόβοι για τιμωρητικές συνέπειες, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις αξιολογητικές διαδικασίες και η αίσθηση ελλιπούς διαλόγου και συμμετοχής στη διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησης εξακολουθούν να υφίστανται (Μαυρογιώργος, 2017). Η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης και διαφάνειας σχετικά με τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τις συνέπειες της αξιολόγησης συμβάλλει στην ενίσχυση αυτών των αντιστάσεων.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι οι μεθοδολογικές και πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή αξιόπιστων και έγκυρων αξιολογητικών διαδικασιών. Η υποκειμενικότητα στην παρατήρηση της διδασκαλίας, η δυσκολία μέτρησης της μαθητικής προόδου και η αμφισβητούμενη εγκυρότητα ορισμένων εργαλείων αξιολόγησης (π.χ., ερωτηματολόγια μαθητών) αποτελούν μεθοδολογικές προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική αντιμετώπιση (Δαφέρμος, 2019). Επιπλέον, η γραφειοκρατική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων από τις αξιολογητικές διαδικασίες, η έλλειψη επαρκών πόρων και χρόνου για την υλοποίηση της αξιολόγησης και η ανεπαρκής εκπαίδευση των αξιολογητών δημιουργούν πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή της αξιολόγησης στην καθημερινή σχολική ζωή.

Επιπρόσθετα, υπάρχει έλλειψη σαφήνειας και συμφωνίας σχετικά με τους σκοπούς και τις συνέπειες της αξιολόγησης. Εάν η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται κυρίως ως μηχανισμός ελέγχου και τιμωρίας, αντί για εργαλείο βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, τότε είναι πιθανόν να οδηγήσει σε αποθάρρυνση, ανταγωνισμό και έλλειψη συνεργασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα (Χρυσοφίδης, 2020). Η απουσία σαφούς σύνδεσης της αξιολόγησης με στοχευμένη επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει την αναπτυξιακή δυναμική της αξιολόγησης.

3.6.5. Προοπτικές και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Για να αναβαθμιστεί η αξιολόγηση στην Ελλάδα και να καταστεί ένα πραγματικά αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, απαιτείται μια συνολική και συστηματική προσέγγιση, που να αντιμετωπίζει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που έχουν αναφερθεί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2017).

Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί ο διάλογος και η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η διασφάλιση διαφάνειας και η αμοιβαία κατανόηση των σκοπών και των διαδικασιών της αξιολόγησης είναι θεμελιώδεις για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Είναι σημαντικό να βελτιωθούν οι μεθοδολογίες και τα εργαλεία αξιολόγησης, με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας. Η επένδυση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των αξιολογητών, η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων και μεθόδων, η αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων και η συνεχής βελτίωση και επικαιροποίηση των εργαλείων αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Επιπλέον, είναι κρίσιμο να επαναπροσδιοριστεί η φιλοσοφία και το πνεύμα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι απλώς ως μηχανισμός ελέγχου και τιμωρίας. Η σύνδεση της αξιολόγησης με στοχευμένη επιμόρφωση, συμβουλευτική υποστήριξη και αναγνώριση της καλής δουλειάς είναι απαραίτητη για να ενισχυθεί η αναπτυξιακή δυναμική της αξιολόγησης και να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί προς τη συνεχή βελτίωση.

Τέλος, η αξιολόγηση πρέπει να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση, που να περιλαμβάνει τη συνεχή ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τη στήριξη των σχολικών μονάδων με επαρκείς πόρους και υποδομές, την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και την προώθηση της καινοτομίας και της καλής πρακτικής στην εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 2021).

Κεφάλαιο 4: Μελέτη Περίπτωσης: Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας

4.1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας, η διαρκής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα για τις κοινωνίες παγκοσμίως. Τα σχολεία, ως θεμελιώδεις λίθοι του εκπαιδευτικού συστήματος, φέρουν την ευθύνη να διασφαλίζουν υψηλά πρότυπα και να παρέχουν στους μαθητές τους τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως ένα κρίσιμο εργαλείο, όχι ως μηχανισμός ελέγχου, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που τροφοδοτεί τη βελτίωση και την εξέλιξη των σχολικών μονάδων.

Ανάμεσα στις διάφορες μορφές αξιολόγησης, η εσωτερική αξιολόγηση κατέχει μια ιδιαίτερη θέση όπως παρουσιάστηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ως μια διαδικασία αυτοστοχασμού και αυτοκριτικής που αναλαμβάνει το ίδιο το σχολείο, κινητοποιεί το σύνολο της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικούς, μαθητές, διοίκηση και συχνά γονείς – στην προσπάθεια να κατανοήσουν σε βάθος τη λειτουργία του, να αναγνωρίσουν τις επιτυχίες τους και να εντοπίσουν τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Με την εσωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με το ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 τίθεται η «βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας : της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και τη λειτουργία της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι τρεις άξονες είναι χωρισμένοι σε 9 τομείς, όπως: η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση, η σχολική διαρροή-φοίτηση, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, ηγεσία-οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, σχολείο και κοινότητα, συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, επιδιώκοντας να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, προσαρμοσμένη στις μοναδικές ανάγκες και το πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, έχουν εκδοθεί προς εφαρμογή:

α) η υπ' αριθ. 108906 / ΓΔ4 / 10-9-2021 Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων» (ΦΕΚ 4189 / Β / 10-9-2021) , καθώς και

β) ο Νόμος 4823 / 2021 με θέμα «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» .

Η εφαρμογή των συγκεκριμένων Νόμων στα πλαίσια λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας αποτελούν την αφορμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, μιας και ζητήματα της εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνονται στις διατάξεις τους.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα εστιάσει στην περιγραφή και ανάλυση της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου για τα σχολικά έτη 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 και 2024-2025.

Η μελέτη αυτή αναμένεται να συμβάλει στον εμπλουτισμό της κατανόησης σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας πολύτιμες γνώσεις και εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από το ίδιο το σχολείο – με σκοπό την περαιτέρω βελτίωση των πρακτικών του – όσο και από άλλες σχολικές μονάδες που επιδιώκουν να ενισχύσουν την δική τους διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, τα ευρήματα της μελέτης αναμένεται να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στην ερευνητική και ακαδημαϊκή κοινότητα που ασχολείται με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Το παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, επιχειρεί να σκιαγραφήσει την εικόνα του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού, όπως αυτή αποτυπώθηκε στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου για το σχολικό έτος 2020-2021 και να παρουσιάσει τα Σχέδια Δράσης που εκπονήθηκαν για τα σχολικά έτη 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025, αναδεικνύοντας τη συνέργεια μεταξύ της αποτίμησης και του σχεδιασμού των μελλοντικών παρεμβάσεων. Η ανάλυση αυτή επιδιώκει να καταγράψει με ενιαίο τρόπο τις διαπιστώσεις της αξιολόγησης και τις στοχευμένες δράσεις που ακολούθησαν, δείχνοντας την προσπάθεια του σχολείου για συνεχή βελτίωση και ανταπόκριση στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

4.2. Ταυτότητα του Σχολείου

Το Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού Πρέβεζας αποτελεί ένα δημόσιο εξαθέσιο ενιαίου τύπου ολόημερο σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από το ομώνυμο χωριό κατά κύριο λόγο και μαθητές Ρομά από κοντινό χωριό.

Το σχολείο στεγάζεται σε δύο κτίρια μέσα σε οικόπεδο 6 στρεμμάτων, εκ των οποίων τα 4 στρέμματα είναι αυλές.

Το κεντρικό κτίριο φιλοξενεί το μεγαλύτερο μέρος των αιθουσών διδασκαλίας, τα γραφεία της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, το κλειστό γυμναστήριο, το εργαστήριο πληροφορικής και τεχνολογίας καθώς και βοηθητικούς χώρους.

Ένα δεύτερο κτίριο, ανατολικά του κεντρικού, περιλαμβάνει δύο ακόμη αίθουσες διδασκαλίας και τουαλέτες. Οι αίθουσες διδασκαλίας και στα δύο κτίρια χαρακτηρίζονται από ευρυχωρία, επαρκή φωτισμό και εξαερισμό.

Το σχολείο διαθέτει επίσης δύο μεγάλες αυλές, με γήπεδα μπάσκετ, βόλεϊ και ποδοσφαίρου, που χρησιμοποιούνται για τα διαλείμματα και τη Φυσική Αγωγή. Σημαντικό είναι ότι το εργαστήριο πληροφορικής είναι ευρύχωρο και εξοπλισμένο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σύγχρονα συστήματα διδασκαλίας (προβολέα, διαδραστικό πίνακα, εκπαιδευτικό υλικό STEM) τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθημάτων, ενώ στον ίδιο χώρο λειτουργεί και η βιβλιοθήκη του σχολείου, που είναι εξοπλισμένη με πολλά βιβλία ενισχύοντας τη φιλιαναγνωσία των παιδιών. Τέλος, οι αίθουσες όπου στεγάζονται οι μαθητές των μεγάλων τάξεων είναι εξοπλισμένες με διαδραστικούς πίνακες, ενώ όλες οι άλλες έχουν προβολέα για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας. Παρά τα θετικά σημεία, υπάρχουν ελλείψεις, όπως η έλλειψη στεγασμένων χώρων για δυσμενείς καιρικές συνθήκες, που επηρεάζουν τη σχολική ζωή.

4.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι να παρουσιαστεί η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας με αναφορά στο Νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4823/21, Ν. 4189/21). Επιχειρείται, επομένως, λεπτομερής ανάλυση της «αυτοαξιολόγησης»

του σχολείου μέσω της συλλογής της υποκειμενικής εμπειρίας ως Διευθύντρια και με βάση όσα καταχωρήθηκαν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ.

4.4. Αποτίμηση Σχολικού Έργου για το σχολικό έτος 2020-2021

Κατά το σχολικό έτος 2021-2022, που ήταν και το πρώτο διδακτικό έτος κατά το οποίο εφαρμόστηκε η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας και μετά από ομόφωνη απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, έγινε η «αυτοαξιολόγηση» του σχολείου.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, με ευθύνη της Διευθύντριας, συζήτησε για την ταυτότητα του σχολείου, προέβησε σε γενική εκτίμηση - με χρήση της 4βαθμης κλίμακας - του έργου της σχολικής μονάδας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2020-21), τεκμηριώνοντας συνοπτικά την αποτίμηση των 9 αξόνων, εντόπισε θετικά σημεία αλλά και σημεία προς βελτίωση για καθεμία από τις τρεις λειτουργίες και κατέγραψε στο Πρακτικό τις σχετικές αποφάσεις.

Τα παραπάνω καταχωρήθηκαν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ, με ευθύνη της Διευθύντριας, και αποτέλεσαν την πρώτη Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του σχολείου.

Σύμφωνα με την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, η συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου για το έτος 2020-2021 κατέδειξε θετικά στοιχεία στην παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλα εποπτικά μέσα και εφαρμόζουν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, με τους μαθητές στην πλειονηφία τους να ανταποκρίνονται θετικά. Αναγνωρίζεται, ωστόσο, η ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές με περισσότερες μαθησιακές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, αναθέτουν φύλλα εργασίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και παρέχουν ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους. Στον τομέα της σχολικής διαρροής και φοίτησης, η αξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα θετική, καθώς λόγω του περιορισμένου αριθμού μαθητών και της τακτικής επικοινωνίας με τους κηδεμόνες, η σχολική διαρροή ήταν μηδενική και η φοίτηση ολοκληρώθηκε κανονικά, με μία μεμονωμένη εξαίρεση λόγω άρνησης υποβολής self-test. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών χαρακτηρίζονται ως πολύ καλές, καθώς προέρχονται από το ίδιο χωριό και έχουν συγγενικές ή φιλικές σχέσεις, ενώ έχει αναπτυχθεί κλίμα σεβασμού και συνεργασίας, με τις όποιες συγκρούσεις να επιλύονται γρήγορα με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αξιολογούνται ως άριστες, μιας και ο μικρός αριθμός μαθητών

ανά τμήμα ευνοεί την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες είναι καλή και εποικοδομητική, ωστόσο διαπιστώνεται η ανάγκη για μεγαλύτερο "άνοιγμα" προς την τοπική κοινωνία μέσω σχεδιασμένων δράσεων που θα εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές.

Ως θετικά σημεία της λειτουργίας του σχολείου αναδείχθηκαν οι μεγάλες αίθουσες και ο ευρύχωρος προαύλιος χώρος, η πλήρης υλικοτεχνική υποδομή, το εργαστήριο πληροφορικής και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων (κλειστό γυμναστήριο), η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, η υψηλή ακαδημαϊκή και επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού και η ενεργή ιστοσελίδα του σχολείου. Στα σημεία προς βελτίωση καταγράφηκαν η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών πρακτικών και τη χρήση εποπτικών μέσων, η δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και η δημιουργία μιας φόρμας για την περιγραφική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών.

Στη διοικητική λειτουργία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον συντονισμό της σχολικής ζωής, τη συνεργασία με τη διεύθυνση και τη δημοκρατικότητα των διαδικασιών. Η κατανομή αρμοδιοτήτων γίνεται με διαφανή τρόπο και η διεύθυνση ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και τις πρωτοβουλίες τους. Η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων είναι αγαστή και η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου ικανοποιητική. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι επαρκούν οριακά για τις πάγιες ανάγκες του σχολείου, ενώ η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και άλλους φορείς είναι άψογη. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούνται σύμφωνα με τις δεξιότητες και την εμπειρία τους, ευνοείται το κλίμα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και η συνεργασία μεταξύ τους για τη διεξαγωγή μαθημάτων και την αντιμετώπιση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων. Ωστόσο, στην κατηγορία "Σχολείο και κοινότητα", η αξιολόγηση ήταν χαμηλότερη, καθώς κατά το σχολικό έτος 2020-2021 η εξ αποστάσεως φοίτηση περιόρισε τις δυνατότητες συνεργασίας με φορείς, παρότι υπήρξε εξωστρέφεια και διάχυση καλών πρακτικών. Ως σημείο προς βελτίωση τονίζεται η ανάγκη για ουσιαστικότερη συνεργασία με διάφορους φορείς και μεγαλύτερη εξωστρέφεια μέσω της καθημερινής διδασκαλίας, εκδηλώσεων και της ιστοσελίδας του σχολείου.

Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις επηρεάστηκε από την πανδημία, με τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις να μην πραγματοποιούνται αν και πολλοί εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν διαδικτυακές επιμορφώσεις. Το διδακτικό προσωπικό διαθέτει αυξημένα προσόντα και διάθεση για επιμόρφωση και γίνεται εκτεταμένη χρήση διαδραστικών πινάκων και εποπτικών μέσων. Ωστόσο, κανένας εκπαιδευτικός δεν συμμετείχε σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα. Ως

σημείο προς βελτίωση προτάθηκε η καλύτερη κατάρτιση για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα.

4.5. Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2021-2022

Βασιζόμενοι στις διαπιστώσεις της εσωτερικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού συγκρότησαν Ομάδες Δράσης, με βάση το ενδιαφέρον τους, την εξειδίκευσή τους, την εμπειρία τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τη δυνατότητα συνεργασίας τους (π.χ. ημέρες και ώρες εργασίας στο σχολείο), όρισαν Συντονιστή/-Συντονίστρια για κάθε Ομάδα και εκπόνησαν δύο Σχέδια Δράσης για το σχολικό έτος 2021-2022 για το καθένα από τα οποία ορίστηκε ένας εκπαιδευτικός ως συντονιστής.

Το πρώτο Σχέδιο Δράσης είχε ως στόχο βελτίωσης την ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της εμπιστοσύνης καθώς και τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας. Ο άξονας του σχεδίου ήταν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, ένα πεδίο όπου η αποτίμηση του σχολικού έργου για το έτος 2020-2021 είχε ήδη επισημάνει την ύπαρξη καλών σχέσεων αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση. Ως ειδικοί στόχοι του σχεδίου τέθηκαν η προαγωγή της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, η ανάπτυξη της ικανότητας πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού καθώς και η ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών.

Οι ενέργειες που σχεδιάστηκαν για την επίτευξη αυτών των στόχων περιλάμβαναν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την πραγματοποίηση ενημέρωσης/συζήτησης με τους γονείς και τους δασκάλους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, τη διαμόρφωση του "Συμβολαίου του σχολείου" με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στον καθορισμό κανόνων και την πραγματοποίηση εκδήλωσης για τη λήξη της σχολικής χρονιάς με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη συνεργασία. Οι πόροι και τα μέσα που θα χρησιμοποιούνταν ήταν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), η υλικοτεχνική υποδομή και ερευνητικά εργαλεία όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Τα κριτήρια επιτυχίας της δράσης περιλάμβαναν την ικανοποιητική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, τον βαθμό συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, τον βαθμό ικανοποίησης από την εκδήλωση, τη βελτίωση της διάθεσης συνεργασίας και τον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών καθώς και τη συχνότητα της θετικής

επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Η αξιολόγηση της δράσης θα γινόταν μέσω της ανάλυσης των ερωτηματολογίων, των συζητήσεων με τους μαθητές και των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, όπου θα τηρούνταν και "Ημερολόγιο δράσης.

Κατά την υλοποίηση της δράσης, πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δημιουργήθηκε η δανειστική βιβλιοθήκη, διαμορφώθηκε το "Συμβόλαιο του σχολείου" και πραγματοποιήθηκε ενημέρωση από κοινωνικούς λειτουργούς του ΚΕΠΡΟΝΑΠ σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τον σχολικό εκφοβισμό. Ολοκληρώθηκε επίσης η εκδήλωση λήξης του σχολικού έτους με θεατρική παράσταση και τραγούδι. Μία αλλαγή στον αρχικό σχεδιασμό ήταν η μη πραγματοποίηση της ενημέρωσης/συζήτησης με τους γονείς και τους δασκάλους λόγω των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας. Αντί αυτού, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των δασκάλων από τους κοινωνικούς λειτουργούς του ΚΕΠΡΟΝΑΠ.

Τα αποτελέσματα της δράσης έδειξαν ανταπόκριση των μαθητών στις διαδικασίες, σύσφιξη των σχέσεων και βελτίωση της συνεργασίας τους καθώς και άμεση αντιμετώπιση των διενέξεων. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων κρίθηκε ως πλήρης. Οι παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων ήταν η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η βοηθητική συμμετοχή εξωσχολικών φορέων και η παροχή του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των ερευνητικών εργαλείων. Παρά τις περιοριστικές συνθήκες λόγω Covid-19, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές δυσκολίες.

Το δεύτερο Σχέδιο Δράσης είχε ως στόχο βελτίωσης την κινητοποίηση εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και καινοτόμες δράσεις. Ο άξονας του σχεδίου ήταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτόμες δράσεις. Η αναγκαιότητα του σχεδίου εδραζόταν στην επιθυμία για μετάβαση του σχολείου στη σύγχρονη διδακτική πρακτική, εμπλουτισμό των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών και ενεργοποίηση των μαθητών, ενώ παράλληλα επιδιωκόταν η διάχυση των δράσεων στην τοπική κοινωνία και η ενεργός συμμετοχή γονέων και τοπικών φορέων.

Οι ενέργειες που σχεδιάστηκαν περιλάμβαναν τον σχεδιασμό και την οργάνωση των δράσεων, τον εντοπισμό και την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, την επιλογή των δραστηριοτήτων και την υλοποίηση επιμορφώσεων στη χρήση του Διαδραστικού Πίνακα και του Microsoft Office (Word) καθώς και την προετοιμασία και παρουσίαση θεατρικού έργου για την επέτειο των 200 χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Ως πόροι θα χρησιμοποιούνταν το εργαστήριο πολυμέσων του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό και οι μαθητές, καθώς και οι γονείς και ο τοπικός πολιτιστικός σύλλογος. Τα κριτήρια επιτυχίας της δράσης ήταν η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη

πρωτοβουλιών, η αναλυτική παρουσίαση του σχεδίου, η συμμετοχή όλων των μαθητών και των γονέων, καθώς και των τοπικών φορέων. Η αξιολόγηση της δράσης θα γινόταν μέσω της καταγραφής των δραστηριοτήτων, συναντήσεων και ερωτηματολογίων προς εκπαιδευτικούς και γονείς και της αξιολόγησης της συμμετοχής και της απόκτησης εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς.

Κατά την υλοποίηση της δράσης, πραγματοποιήθηκαν οι δύο προγραμματισμένες επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς στη χρήση του διαδραστικού πίνακα και του Microsoft Word. Ξεκίνησε επίσης η προετοιμασία για την παρουσίαση του θεατρικού έργου. Οι μόνες αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό αφορούσαν κάποιες ημερομηνίες λόγω της πανδημίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και προθυμία από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις, γεγονός που αποδεικνύεται από την αυξημένη χρήση του εργαστηρίου πολυμέσων και των φορητών μέσων προβολής. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων κρίθηκε ως σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητικός. Παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων ήταν η πρόθυμη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των εξωσχολικών φορέων. Η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν οι απουσίες λόγω κορονοϊού.

Συνολικά, η ανάλυση της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολικού έτους 2020-2021 και των δύο Σχεδίων Δράσης για το 2021-2022 καταδεικνύει μια συνειδητή προσπάθεια του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού για συνεχή αυτοβελτίωση. Οι διαπιστώσεις της αξιολόγησης αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων που αφορούσαν τόσο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου. Η σύνδεση μεταξύ της αποτίμησης και του σχεδιασμού δράσεων αναδεικνύει μια δυναμική διαδικασία που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

4.6. Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2022-2023

Κατά το σχολικό έτος 2022-2023 δεν υπήρχε συνολική αποτίμηση του σχολικού έργου της προηγούμενης χρονιάς, αλλά αυτό δεν αποτέλεσε εμπόδιο στον Σύλλογο Διδασκόντων να αποφασίσουν τα σημεία βελτίωσης του σχολείου και τα Σχέδια Δράσης της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει λεπτομερής περιγραφή και ενιαία παρουσίαση αυτών των δύο Σχεδίων Δράσης, αναδεικνύοντας τους στόχους, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση και τα αποτελέσματά τους, με σκοπό την εξαγωγή

συμπερασμάτων σχετικά με την προσέγγιση του σχολείου στην παιδαγωγική και οργανωτική του ανάπτυξη. Συντονιστές ήταν διαφορετικοί εκπαιδευτικοί από την προηγούμενη χρονιά.

Το πρώτο Σχέδιο Δράσης, με τίτλο "Μαθαίνουμε ενδοσχολικά - Ενδοσχολική επιμόρφωση", είχε ως κύριο στόχο τη διάχυση γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο άξονας στον οποίο εντάχθηκε η δράση ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Η αναγκαιότητα της δράσης θεμελιώθηκε στην πεποίθηση ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη και αναγκαία για την προσαρμογή στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του τρόπου διδασκαλίας και των μαθητών. Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρήθηκε ως το βασικό σκαλοπάτι για την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι βασικοί στόχοι περιλάμβαναν τη βοήθεια των συναδέλφων στην κάλυψη βασικών κενών σε δεξιότητες σύγχρονης μάθησης καθώς και τη σύσφιξη των σχέσεων και την οργανωμένη ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων. Κατά τον σχεδιασμό της δράσης επιδιώχθηκε η συμφωνία στην επιλογή των αντικειμένων επιμόρφωσης και η έγκρισή τους από τη διεύθυνση του σχολείου. Βασικό κριτήριο επιτυχίας ήταν η απλοποιημένη μετάδοση των επιλεγμένων δεξιοτήτων και ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης μέσω ερωτηματολογίων και ανατροφοδότησης.

Η υλοποίηση των επιλεγμένων δράσεων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο έως Μάιο. Προτάθηκαν και έγιναν αποδεκτές δύο επιμορφώσεις: α) δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας και β) χρήση του PowerPoint Microsoft Office για τη δημιουργία παρουσιάσεων. Υπεύθυνος επιμόρφωσης και στις δύο δράσεις ήταν εκπαιδευτικός του σχολείου. Η διάρκεια κάθε δράσης θα ήταν πέντε διδακτικές ώρες, ενώ μετά το τέλος κάθε κύκλου θα υπήρχε μια επιπλέον ώρα για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος που θα κατέδειχνε τον βαθμό εμπέδωσης.

Για την υλοποίηση της δράσης αξιοποιήθηκε το καλά εξοπλισμένο εργαστήριο πληροφορικής και πολυμέσων του σχολείου. Σημαντικοί πόροι θεωρήθηκαν επίσης η στήριξη της διεύθυνσης και των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Ως κριτήρια επιτυχίας ορίστηκαν η λεπτομερής παρουσίαση, η σωστή οργάνωση της ύλης, η ενεργός συμμετοχή των επιμορφούμενων και ο βαθμός αξιοποίησης των αποκτηθεισών γνώσεων στην τάξη.

Η αξιολόγηση της δράσης καταγράφηκε στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και με το πέρας των δράσεων, δόθηκε ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης και ικανοποίησης. Η ανατροφοδότηση από τον ΣΕΕ επεσήμανε τον ρεαλιστικό προγραμματισμό και τη σαφή στόχευση, προτείνοντας παράλληλα τη δημιουργία ενός αποθετηρίου επιμορφωτικού υλικού και την αναφορά στους επιμορφούμενους και τον επιμορφωτή ως ανθρώπινο δυναμικό. Επίσης, τονίστηκε η σημασία της καταγραφής όλων των

εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης, με αιτιολόγηση της χρήσης τους καθώς και η τήρηση ημερολογίου καταγραφής ενεργειών της Ομάδας Δράσης. Κατά την υλοποίηση, πραγματοποιήθηκαν οι δύο παραπάνω επιμορφώσεις. Πριν από κάθε επιμόρφωση είχε προηγηθεί η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο η συμμετοχή δεν ήταν καθολική. Μετά το πέρας των μαθημάτων επιμόρφωσης, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς μια μικρή άσκηση για την αξιολόγηση της κατανόησης, με τα αποτελέσματα να μην είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Το δεύτερο Σχέδιο Δράσης είχε τίτλο "Ο σχολικός κήπος των χρωμάτων και των αρωμάτων - Βιωματική μάθηση" και στόχευε στην απόκτηση δεξιοτήτων και αξιών για το περιβάλλον και την αειφορία. Ο άξονας της δράσης ήταν η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση. Η αναγκαιότητα της δημιουργίας σχολικού λαχανόκηπου-ανθόκηπου συνδέθηκε με την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, τη διαθεματική και ολιστική μάθηση, καθώς και την ανάπτυξη αξιών όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η υπευθυνότητα. Σημαντική θεωρήθηκε η μέριμνα για τη μελλοντική διαχείριση και διατήρηση του κήπου. Το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης περιλάμβανε την ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών και εισαγωγικές δραστηριότητες, τη δημιουργία του κήπου, επιμορφωτική συνάντηση με γεωπόνο για βιολογικούς τρόπους καλλιέργειας, τη δημιουργία φυτολογίου και τη συγκομιδή.

Στο πλαίσιο της δράσης, οι μαθητές ασχολήθηκαν πρακτικά με την καλλιέργεια και τη συγκομιδή, δημιουργώντας σπορεία και σπορόφυτα στην τάξη. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν υλικά για τη δημιουργία του κήπου, ατομικό φυτολόγιο, ημερολόγιο καταγραφής, Η/Υ και γραφική ύλη. Ως κριτήρια επιτυχίας τέθηκαν η ανάδειξη κλίσεων και ικανοτήτων των μαθητών, η ανάπτυξη αυτοσεβασμού και αυτοπεποίθησης, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και η απόκτηση γνώσεων για τα λαχανικά και τη χρησιμότητά τους. Επισημάνθηκε η σημασία της βιωματικής μάθησης, της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και της αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος.

Η αξιολόγηση της δράσης περιέλαβε την επαφή της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική χλωρίδα και τις αειφορικές καλλιέργειες καθώς και την εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση του κήπου, τη σπορά, το πότισμα, τη συγκομιδή και τη διατήρηση σπόρων. Στα πλαίσια της αξιολόγησης, δόθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας και πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις. Η ανατροφοδότηση από τον ΣΕΕ πρότεινε την προσθήκη επιμέρους στοχεύσεων και αναφέρθηκε στη μελετημένη στόχευση και την εφαρμοσιμότητα του Σχεδίου, επισημαίνοντας ωστόσο την ανάγκη βελτίωσης στην οργάνωση. Συγκεκριμένα, προτάθηκε η καταγραφή της αποδελτίωσης απόψεων και της επιλογής δράσεων, μέσων και τρόπου αξιολόγησης στο στάδιο της προετοιμασίας, ο προσδιορισμός των "εισαγωγικών

δραστηριοτήτων" και η μεταφορά της δημιουργίας του κήπου στην κατάλληλη εποχή (Μάρτιος-Απρίλιος). Τονίστηκε επίσης η σημασία της ενημέρωσης των γονέων και της χρήσης εργαλείων αξιολόγησης, καθώς και η αναφορά στο ανθρώπινο δυναμικό και τα αξιοποιούμενα εργαλεία.

Στην περιγραφή της υλοποίησης, τονίστηκε η συμβολή της ενασχόλησης με τον κήπο στην αυτογνωσία, την ενημέρωση για την ποιότητα ζωής και διατροφής και τη μετάβαση από τον συναγωνισμό στη συνεργασία. Κατά την υλοποίηση αναδείχθηκαν κλίσεις και επιτεύχθηκαν αυτοσεβασμός και αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Ως αποτελέσματα αναφέρθηκαν η συμβολή του κήπου στη βιωματική μάθηση και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία καθώς και η εκπαίδευση των μαθητών στις διάφορες φάσεις της καλλιέργειας. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων αξιολογήθηκε ως ικανοποιητικός σε μεγάλο βαθμό. Παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων ήταν η βοήθεια των γονέων, του δήμου και των περιοίκων. Ως δυσκολίες αναφέρθηκαν οι καιρικές συνθήκες και οι καταστροφές από ανθρώπινο χέρι. Προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις αφορούσαν τη μεσογειακή διατροφή, τη βιολογική καλλιέργεια και την κομποστοποίηση. Τέλος, προτάσεις για τη συνέχιση της δράσης περιλάμβαναν την κομποστοποίηση και το αυτόματο πότισμα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα δύο Σχέδια Δράσης του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού για το σχολικό έτος 2022-2023 αποτελούν δύο διακριτές αλλά συμπληρωματικές προσπάθειες για την αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου. Το πρώτο σχέδιο εστιάζει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενώ το δεύτερο προωθεί την καινοτόμο διδασκαλία και τη σύνδεση των μαθητών με σημαντικές περιβαλλοντικές και κοινωνικές αξίες μέσω της βιωματικής μάθησης. Η παράλληλη υλοποίηση αυτών των δράσεων καταδεικνύει μια ολιστική προσέγγιση στην ανάπτυξη του σχολείου, που συνδυάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την εμπλουτισμένη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Η λεπτομερής καταγραφή και η συστηματική αξιολόγηση των δράσεων, όπως αποτυπώνεται στα έγγραφα και στις προτάσεις του ΣΕΕ, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την κατανόηση της δυναμικής και των προτεραιοτήτων του σχολείου στην προσπάθειά του για συνεχή βελτίωση.

4.7. Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2023-2024

Κατά το σχολικό έτος 2023-2024, άλλαξε ο Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου με αποτέλεσμα να αλλάξουν και οι αποφάσεις. Έτσι, υπήρχε μέρος εκπαιδευτικών με μικρή

πλειονηφία έναντι των υπολοίπων που υποστήριξε αρνητική άποψη σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, γεγονός που οδήγησε και μετά από συζήτηση με τον ΣΕΕ στην παράλληλη εκπόνηση δύο ξεχωριστών Σχεδίων Δράσης.

Το πρώτο Σχέδιο Δράσης έφερε τον τίτλο "Ανάπτυξη διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων", εντάχθηκε στον άξονα των σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και χαρακτηρίζεται από τυποποιημένα κείμενα της ΔΟΕ. Ως στόχος βελτίωσης της σχολικής μονάδας τέθηκε η ανάδειξη της σημασίας των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης ως διδακτικού παραδείγματος, καθώς και η δυνατότητα λειτουργίας της σχολικής τάξης ως κοινότητα μάθησης σε ένα σχολείο δημοκρατικό και ισότιμο, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η αναγκαιότητα του συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης θεμελιώθηκε στο ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση ευνοεί την ανάπτυξη των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, την εμπέδωση κλίματος συνεργασίας και ενότητας και την κατανόηση των αναγκών και συναισθημάτων τόσο των ιδίων όσο και των άλλων. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε ότι μπορεί να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών/τριών και την άμβλυνση σχολικών ανισοτήτων που συνδέονται με την κοινωνική προέλευση, το φύλο, την εθνική και φυλετική καταγωγή. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώχθηκε η ανάδειξη των εμποδίων που θέτει το ισχύον πρόγραμμα σπουδών στην εφαρμογή των συνεργατικών αυτών μορφών καθώς και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο την επισήμανση των αναγκαίων παρεμβάσεων για τον μετασχηματισμό των σχολικών τάξεων σε κοινότητες μάθησης σε ένα δημοκρατικό και ισότιμο σχολικό πλαίσιο. Οι προγραμματισμένες ενέργειες και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης περιλάμβαναν τη συμμετοχή σε διαδικτυακή επιστημονική ημερίδα για τη διεθνή εμπειρία από συνεργατικά, δημοκρατικά μοντέλα στο Δημόσιο Σχολείο, τη συμμετοχή σε Πανελλαδική επιστημονική διαδικτυακή ημερίδα με θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης ως εργαλείο ανάπτυξης διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, όπου θα παρουσιάζονταν δεδομένα και συμπεράσματα σχετικής εθνικής έρευνας, την ηλεκτρονική έκδοση πρακτικών της ημερίδας, τον υποτιτλισμό διεθνών παραγωγών (βίντεο) με τις θέσεις μεγάλων παιδαγωγών. Ως πόροι, μέσα και ερευνητικά εργαλεία για την υλοποίηση της δράσης προβλέπονταν η συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς και ερευνητές, η στατιστική επεξεργασία και επιστημονική παρουσίαση της ερευνητικής καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών και η χρήση ΤΠΕ για την αναμετάδοση της ημερίδας και ηλεκτρονικών μέσων για την καταγραφή, απομαγνητοφώνηση, σελιδοποίηση και δημοσίευση του παραγόμενου υλικού. Τα κριτήρια επιτυχίας της Δράσης

περιλάμβαναν την προβολή σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων και διεθνών εμπειριών, την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα αιτήματά της και την κατάδειξη των προβλημάτων που αφορούν στη στάση και τις ενέργειες της Πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης της Δράσης θα βασίζονταν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιστημονική ημερίδα, στην υλοποίηση της ηλεκτρονικής έκδοσης (e-book) και στην υλοποίηση του σχεδίου υποτιτλισμού των παιδαγωγικών θέσεων.

Ωστόσο, στην ενότητα της ανατροφοδότησης, σημειώνεται ότι η επεξεργασία του συγκεκριμένου άξονα δεν πληροί τις προδιαγραφές της απόφασης με αριθμ. 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4189, 10-9-2021) σχετικά με τον συλλογικό προγραμματισμό και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς δεν εξατομικεύεται και δεν συνδέεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες και στόχους της σχολικής μονάδας. Αυτή η παρατήρηση του ΣΕΕ επιβεβαιώνει την πληροφορία ότι το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης δεν έτυχε της έγκρισης και φυσικά συνδέεται με την αναφερόμενη άρνηση μέρους του Συλλόγου Διδασκόντων για την αξιολόγηση. Συνεπώς, το συγκεκριμένο Σχέδιο Δράσης, στην παρούσα μορφή του, δεν προχώρησε στη φάση της υλοποίησης και αποτίμησης.

Το δεύτερο Σχέδιο Δράσης με τίτλο "Ένα σχολείο για όλους" και εντάχθηκε στον άξονα της σχολικής διαρροής - φοίτησης. Ως στόχος βελτίωσης ορίστηκε η ανάγκη το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων συνθηκών τους, με στόχο να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, προβλέπονταν δράσεις για την εξάλειψη φαινομένων ανισότητας και τη δημιουργία ουσιαστικών αξιακών σχέσεων καθώς και η εξέλιξη των μεθόδων διδασκαλίας για την υποστήριξη όλων των μαθητών στην παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος. Η αναγκαιότητα και οι στόχοι του Σχεδίου Δράσης ήταν η έρευνα και η ανάλυση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών, η αποδοχή όλων των μαθητών από τη σχολική κοινότητα και το σχολικό περιβάλλον και η προβολή και ανάδειξη των επιμέρους χαρισμάτων και ταλέντων των μαθητών. Οι ενέργειες και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης περιλάμβαναν συζήτηση της ομάδας δράσης, κοινοποίηση των δράσεων στους εκπαιδευτικούς, δημιουργία ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφερόντων και συζητήσεις με τους μαθητές αλλά και συζήτηση - εκδήλωση με συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών και την υποστήριξη της ψυχολόγου, βιωματικές δράσεις εθελοντισμού, συμμετοχή σε καλλιτεχνικές, αθλητικές και μουσικές εκδηλώσεις, δημιουργία κολλάζ, συμμετοχή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, παιχνίδια εμψύχωσης και ενσυναίσθησης σε συνεργασία με τον

θεατρολόγο. Ως πόροι, μέσα και ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το εργαστήριο δημιουργικής απασχόλησης, βιντεοπροβολείς, διαδραστικός πίνακας και λοιπός εξοπλισμός, ερωτηματολόγια, οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης και ειδικοτήτων καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον, γονείς και τοπικές αρχές. Τα κριτήρια επιτυχίας ήταν η σωστή διερεύνηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και επιτευγμάτων της δράσης στην τάξη. Οι διαδικασίες αξιολόγησης της Δράσης περιλάμβαναν καταγραφή της δράσης στο Ημερολόγιο του Σχολείου, συζήτηση με μαθητές και εκπαιδευτικούς, και ερωτηματολόγιο προς μαθητές και εκπαιδευτικούς για τον βαθμό επίτευξης των στόχων.

Στην ενότητα της ανατροφοδότησης, ο ΣΕΕ αξιολογεί θετικά την προσπάθεια του σχολείου για δημιουργία ενός σχολείου συμπερίληψης και σεβασμού, αναμένοντας τα αποτελέσματα και την τελική αποτίμηση.

Κατά την υλοποίηση της Δράσης πραγματοποιήθηκαν ενέργειες, όπως η δημιουργία ερωτηματολογίου, η εκδήλωση συζήτησης, η δημιουργία κολλάζ, η υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα παιχνίδια εμφύχωσης και η γιορτή λήξης του σχολικού έτους. Στην Αποτίμηση της Δράσης, αναφέρεται ως μόνη αλλαγή η προσθήκη της εκδήλωσης για τη λήξη του σχολικού έτους.

Τα αποτελέσματα της δράσης κατέγραψαν τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες και επισημάνθηκε η βελτίωση της αντιμετώπισης των μειονοτικών μαθητών από τους υπόλοιπους. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων αξιολογείται ως πλήρης. Παράγοντες που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων ήταν η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών και η παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το υλικό που παρήχθη ή αξιοποιήθηκε περιλαμβάνει ερωτηματολόγια και κολλάζ. Δεν πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις στο πλαίσιο της δράσης. Ως αναγκαίες επιμορφώσεις προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων των μαθητών. Τέλος, προτείνονται η συνέχιση της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και η δημιουργία πλαισίου εξάλειψης φαινομένων bullying για το επόμενο έτος.

Από την ανάλυση των δύο Σχεδίων Δράσης του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού για το σχολικό έτος 2023-2024, προκύπτει μια ενδιαφέρουσα εικόνα σχετικά με τις προτεραιότητες και τις προσεγγίσεις της σχολικής μονάδας. Το πρώτο Σχέδιο Δράσης, με τη μη συμμόρφωσή του με τις τυπικές απαιτήσεις της αξιολόγησης οδήγησε στη μη υλοποίησή του στην προτεινόμενη μορφή. Αντίθετα, το δεύτερο Σχέδιο Δράσης, με τίτλο "Ένα σχολείο για όλους", υλοποιήθηκε και αποτιμήθηκε, εστιάζοντας στην ένταξη, την αποδοχή και την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων όλων των μαθητών. Η θετική ανατροφοδότηση από τον

ΣΕΕ και τα αναφερόμενα αποτελέσματα, όπως η βελτίωση της αντιμετώπισης των μειονοτικών μαθητών, υποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου. Η παράλληλη ύπαρξη και η διαφορετική πορεία των δύο αυτών Σχεδίων Δράσης αναδεικνύει τις πιθανές εσωτερικές δυναμικές και τις διαφορετικές αντιλήψεις εντός του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με τους στόχους και τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος.

4.8. Ανάλυση των Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2024-2025

Η παρούσα υποενότητα πραγματεύεται τα δύο Σχέδια Δράσης που κατατέθηκαν από το Δημοτικό Σχολείο Ν. Ωρωπού για το σχολικό έτος 2024-2025. Είναι σημαντικό να σημειωθεί εξ αρχής ότι η διαμόρφωση και η υποβολή αυτών των δύο Σχεδίων Δράσης συνδέονται άρρηκτα με τη συλλογική άρνηση της πλειοψηφίας του Συλλόγου Διδασκόντων να συμμετάσχει στην προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και λαμβάνοντας μέρος στην Απεργία – Αποχή από την Αξιολόγηση. Και τα δύο σχέδια δράσης αξιοποίησαν έτοιμα κείμενα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ). Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει νόημα στην περεταίρω ανάλυση των συγκεκριμένων Σχεδίων Δράσης. Με αυτόν τον τρόπο και αυτή την εξέλιξη, στο σχολείο δε γίνεται αυτοαξιολόγηση και δεν ακολουθούνται πρακτικές και δράσεις βελτίωσης.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με έναν ολιστικό και πολυεπίπεδο τρόπο, συνδυάζοντας τη θεωρητική τεκμηρίωση με την πρακτική ανάλυση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Κατέστη σαφές ότι η αξιολόγηση δεν συνιστά μια απλή διαδικασία καταγραφής αριθμητικών δεδομένων, αλλά μια δυναμική και σύνθετη πρακτική, που αποσκοπεί τόσο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας όσο και στη διασφάλιση της λογοδοσίας. Ο συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης αναδείχθηκε ως το πλέον αποτελεσματικό μοντέλο, καθώς εξισορροπεί τις απαιτήσεις ελέγχου με τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης.

Η συγκριτική ανάλυση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων ανέδειξε τις διαφορετικές προτεραιότητες και προσεγγίσεις στην αξιολόγηση. Ενώ οι δημόσιες μονάδες δίνουν έμφαση στη συμμόρφωση με θεσμικά πρότυπα και τη χρήση στατιστικών δεικτών, οι ιδιωτικές σχολές εστιάζουν περισσότερο στην ικανοποίηση των γονέων και τη διαφοροποίηση του παρεχόμενου έργου. Ωστόσο, κοινό σημείο αποτελεί η ανάγκη για αξιόπιστη πληροφόρηση και ανατροφοδότηση, που να στηρίζει τεκμηριωμένα τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την καθημερινή πρακτική.

Σημαντική θέση στη μελέτη κατείχε η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου της Ελλάδας, ιδιαίτερα του νόμου 4823/2021, ο οποίος εισάγει μια νέα φιλοσοφία αξιολόγησης με έμφαση στη συμμετοχικότητα, την αυτοαξιολόγηση και τη σύνδεση με τα σχολικά σχέδια δράσης. Παρότι η θεσμική αυτή τομή αποτελεί ένα θετικό βήμα, η επιτυχία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό αποδοχής των εκπαιδευτικών, τη συνεχή επιμόρφωσή τους και την απλοποίηση των γραφειοκρατικών διαδικασιών που συχνά λειτουργούν ανασταλτικά.

Η μελέτη περίπτωσης του Δημοτικού Σχολείου Ν. Ωρωπού Πρέβεζας αποτέλεσε ένα ζωντανό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στην πράξη. Μέσα από τη συστηματική υλοποίηση ετήσιων σχεδίων δράσης, αναδείχθηκαν σημαντικές βελτιώσεις τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης και της παιδαγωγικής πρακτικής όσο και στην ενίσχυση της σχέσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Η εμπειρία αυτή επιβεβαιώνει τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να λειτουργούν ως αυτόνομοι οργανισμοί μάθησης, όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία και η απαραίτητη υποστήριξη.

Συνολικά, η εργασία επιβεβαίωσε ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγής, υπό την προϋπόθεση ότι δεν αντιμετωπίζεται ως μέσο ελέγχου ή επιβολής, αλλά ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, ενίσχυσης της ποιότητας και συμμετοχικής ανατροφοδότησης. Η πρόκληση για το μέλλον έγκειται στη θεσμική εδραίωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης που θα συνδυάζει την τεκμηριωμένη ανάλυση με την εμπιστοσύνη, τη διαφάνεια με την ενδυνάμωση και την ευελιξία με τη λογοδοσία.

Προκειμένου να ενισχυθεί περαιτέρω η αξιοποίηση της αξιολόγησης ως μοχλού μεταρρύθμισης, κρίνεται σκόπιμη η προώθηση εμπειρικών ερευνών σε περισσότερες σχολικές μονάδες, τόσο δημόσιες όσο και ιδιωτικές, προκειμένου να διαμορφωθεί μια συγκριτική και αντιπροσωπευτική εικόνα των πρακτικών αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εστιάσει στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, στη δημιουργία υποστηρικτικών δομών (όπως μέντορες ή δίκτυα σχολικών ομάδων ποιότητας) και στη θεσμοθέτηση ενός απλοποιημένου και λειτουργικού πλαισίου που να διευκολύνει, και όχι να αποτρέπει, τη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, και όχι με τιμωρητικούς μηχανισμούς, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε σχετικού εγχειρήματος.

Βιβλιογραφία

- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. In *Public Education: The next generation* (pp. 179-200).
- Bennett, R. E. (2011). *The changing nature of educational assessment*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.3102/0091732X14554179>
- Berliner, D. C. (2011). *Broken generation: Why our kids feel cheated by American education*. Teachers College Press.
- Braun, H. I., & Kimball, M. M. (2009). Statistical methods for assessing value-added models are not robust. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 261-279.
- Braun, H., Chudowsky, N., & Koenig, J. A. (2010). *Getting value out of value-added: Report of a workshop*. National Academies Press.
- Brown, J., & Lee, C. (2021). Customer satisfaction in private schools. *Journal of Private Education*, 15(2), 123-140.
- Bryman, A. (2018). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buras, K. L. (2011). *Charter schools, race, and urban space: Civil rights under reassessment*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Coomans, C. (2024). Accountability in education: A comparative analysis. *Educational Policy*, 28(1), 56-78.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2008). *Educational effectiveness in primary schools: Findings from a longitudinal project*. Springer Science & Business Media.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher evaluation in high-stakes times*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The Every Student Succeeds Act: Opportunities and challenges for equitable education*. Learning Policy Institute.
- Dee, T. S., & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from adopt-a-school in Chicago. *Journal of Labor Economics*, 33(S1), S247-S286.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2017). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman & Littlefield.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Leading in a culture of change: What implications for school evaluation? *Journal of Educational Change*, 7(2), 109-124.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2021). *Leading in a culture of change: Personal knowledge work*. Corwin Press. DOI:[10.1007/978-94-010-0375-9_34](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_34)
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Επιτροπή (European Commission). (2020). *Education and training monitor 2020*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *Digital education action plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2023). *Private education in Europe: Policies, funding and impact*. Publications Office of the European Union.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications.

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fowler Jr, F. J. (2014). *Survey research methods*. Sage publications.
- Fraillon, J., et al. (2023). Using virtual reality for teacher assessment: A pilot study. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 234-256.
- Fullan, M. (2020). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and focus groups*. Cambridge University Press.
- Gitomer, D. H., & Bell, C. A. (2016). Teacher evaluation: Innovation or distraction?. *Educational Researcher*, 45(2), 133-138.
- Gorard, S. (2010). *Rethinking social research: Perspective without principle*. Sage.
- Hansen, J. H., & Lundahl, B. (2023). Equity and inclusion in the Norwegian education system. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 567-589.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2021). Education and economic growth. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.) (2023), *Handbook of the economics of education* (Vol. 6, pp. 1-151). Elsevier.
- Hill, H. C., & Grossman, P. (2018). Learning to teach. *The Elementary School Journal*, 118(4), 532-556.
- Hopkins, D. (2008). Towards a theory of school improvement and evaluation. In *The SAGE handbook of school improvement* (pp. 91-112). Sage Publications Ltd.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ingersoll, R. M. (2003). *High turnover in the teaching profession*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Οδηγός αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων*.
- Jacob, B. A., & Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictability of teacher cheating. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 843-877.
- Jump, P. (2013). Teacher evaluation: Why resist?. *Times Higher Education*.
- Kane, T. J., & Cantrell, E. J. (2010). Learning about teaching: Initial findings from measures of effective teaching project. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering feedback for teachers—What matters most?. *National Bureau of Economic Research*.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2017). *Αξιολόγηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια κριτική προσέγγιση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Kawulich, B. B. (2012). *Participant observation as a data collection method*. [Link to source if available online].
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go? Unravelling teacher attrition/retention as a forcefield. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-34.
- Kim, H., & Lee, S. (2022). Post-pandemic school evaluation models in South Korea. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(1), 78-95.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. HoughtonMifflinHarcourt.
- Κουζέλης, Γ. (2019). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Από την επιθεώρηση στην αυτοβελτίωση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κοντούζης, Μ. (2022). *Ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Τάσεις και προκλήσεις*. Εκδόσεις Διάδραση.

- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-498.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2021).
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.
- Levin, B. (2020). *System leadership for personalized learning in Ontario*. Canadian Education Association.
- Linn, R. L. (2013). Validity of value-added and growth models. *CSE Report*.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. Merrill.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2022). *Practitioner research: Pursuing possibilities for school improvement*. Routledge.
- Marsh, J. A., Bush-Mecenas, S., & Hough, H. J. (2014). Fostering instructional improvement at scale: The role of school-based coaches in the intensive partnerships initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 524-543.
- Marzano, R. J. (2012). *The art and science of teaching*. ASCD.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2017). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2020). *Εξωτερική αξιολόγηση και δημόσια λογοδοσία στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Milanowski, A. T. (2008). Teacher evaluation and classroom observation in practice. *Center for Educator Compensation Reform*.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Greening education: How learning promotes sustainable development*. OECD Publishing.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Allen&Unwin.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2022). *Εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. Χ. (2018). *Ποσοτική έρευνα στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Parmenter, D. (2015). *Key performance indicators: Developing, implementing, and using winning KPIs*. John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (2016). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson.
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2017). *Program evaluation: Methods and case studies*. Pearson.
- Radnor, Z. (2010). *Evaluation for schools and school improvement*. Policy Press.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Reeves, D. B. (2004). Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge. *Leading & Learning Consultants*.
- Reimer, D., & Schleicher, A. (2019). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD Publishing.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Merrill.
- Rothstein, J. (2017). Teacher quality at scale. *National Bureau of Economic Research*.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sammons, P. (2016). The contribution of school effectiveness research to improvement in education. In *Educational research: Principles, policy and practice* (pp. 503-521). Routledge.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage publications.
- Scriven, M. (2016). The logic of comparative evaluation. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 21(1), 4.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Slegers, P. J., & Ehren, M. C. M. (2011). Review of school self-evaluation models: Frameworks, methodologies, and effectiveness. *Springer Science & Business Media*.
- Smith, A. B., & Jones, C. D. (2019). Public accountability in education: Promises and pitfalls. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 543-565.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1991). *Schools can make a difference: Lessons from school effectiveness research*.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models* (pp. 31-62). Springer, Dordrecht.
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2012). *Conducting online surveys*. Sage publications.
- Tan, C. (2017). *Excellence through standardization: The Singapore school system*. Routledge.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2021). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μια συστηματική προσέγγιση*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Χαραλάμπους, Δ. (2020). *Η αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2020). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διεθνείς τάσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Χρυσafίδης, Κ. (2020). *Αξιολόγηση και βελτίωση της σχολικής μονάδας: Ένα πρακτικός οδηγός*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2001). *Εθνικό πλαίσιο προσόντων για την εκπαίδευση*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΥΠΠΑΙΘ)*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021a). *Εθνικό σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021b). *Νόμος 4823/2021 "Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις" (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021)*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022a). *Εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Οδηγίες*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022b). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Πλαίσιο και διαδικασίες*.

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023a). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Κριτήρια και δείκτες*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023b). *Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Πρωτόκολλα*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2024a). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Πρωτόκολλο αξιολόγησης*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2024b). *Ερωτηματολόγια για μαθητές και γονείς στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών*.
- Williamson, B. (2021). Data infrastructures and dashboards in education: Governing and visualising data flows. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 1-18.
- Wise, A. E. (2013). Teacher evaluation 2.0. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2014). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education, Inc.
- Wyatt-Smith, C., & Millar, P. (2020). Interpreting teacher professional judgement data in the context of standard-referenced assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(1), 91-107.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Youngs, P. (2017). Supporting teacher learning. *American Educator*, 41(3), 28-33.
- Zachos, K. G. (2023). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Ζαμπάλα, Ε. (2021). *Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών μονάδων: Θεωρητικές βάσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.