

Η Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας

Γεώργιος Χρ. Τσίτας

Διδάκτωρ Ηθικής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,

Διδάσκων Πανεπιστημίου Λευκωσίας

tsitas.g@unic.ac.cy

Περίληψη

Η εφαρμογή της Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (Υπουργική απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021) έχει πτυχές που, μολονότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ορθή και δίκαιη πραγμάτωσή της, είτε παραβλέπονται είτε υποτιμώνται. Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να φωτίσει τη δεοντολογική διάσταση ενός εγχειρήματος που δεν απαιτεί μόνο τεχνογνωσία, αλλά, ίσως πρωτίστως μάλιστα, ακεραιότητα, ειλικρίνεια και αυτογνωσία τόσο από εκείνους που το σχεδίασαν, όσο και από εκείνους που καλούνται να το διενεργήσουν. Αυτό, δηλαδή, που μας διδάσκει η σχετική βιβλιογραφία, είναι ότι η ορθή μεθοδολογία είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή προϋπόθεση εξασφάλισης ορθών αποτελεσμάτων. Για να είναι τα αποτελέσματα ασφαλή, θα πρέπει οι εμπλεκόμενοι αφενός να γνωρίζουν επαρκώς τι συνεπάγεται η εσωτερική αξιολόγηση και αφετέρου να προσέρχονται σε αυτή τη διαδικασία με εμπιστοσύνη για τους σκοπούς εκείνων που την οργάνωσαν, με θέληση για βελτίωση και με υγιή – ειλικρινή εσωτερικά κίνητρα. Οποιαδήποτε εναλλακτική, δηλαδή η εκ του προχείρου διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης λόγω π.χ. άγνοιας, ανεπάρκειας, δικαιολογημένης ή αδικαιολόγητης αμφισβήτησης του σκοπού για τον οποίο θεσπίστηκε, συνεπάγεται εκούσια ή ακούσια αλλοίωση των αποτελεσμάτων της, και εκθέτει ηθικά εξίσου τόσο εκείνους που την σχεδίασαν, όσο και εκείνους που την διενεργούν στις σχολικές μονάδες, υπενθυμίζοντάς μας την αναγκαιότητα για «ηθική» θωράκισή της.

Λέξεις – κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, δεοντολογία, επαγγελματισμός, εσωτερικά κίνητρα.

Abstract

The implementation of the Internal School Evaluation in Greece (based on the legislation of 2021) has aspects that, although they greatly affect its correct and fair realization, are either overlooked or underestimated. This paper aims to shed light on the ethical dimension of a project that requires not only know-how, but, perhaps above all, integrity, honesty and self-awareness of both those who designed it and those who are called upon to carry it out. In other words, what the relevant literature teaches us is that the correct methodology is necessary but not a sufficient condition for ensuring correct results. In order for the results to be safe, stakeholders must, on the one hand, have sufficient knowledge of what internal evaluation entails and, on the other hand, approach this process with confidence for the purposes of those who organized it, with a will to improve and with sound - sincere internal motivations. Any alternative, ie the conduct of the internal

evaluation from scratch due to e.g. ignorance, inadequacy, justified or unjustified questioning of the purpose for which it was enacted, entails intentional or unintentional alteration of its results, and exposes both those who have designed it as well as those who carry it out in schools, reminding us of the need for its "moral" shielding.

Keywords: Internal evaluation, ethics, professionalism, internal motivation.

Εισαγωγή

Η τεχνογνωσία ως εγγύηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: το πρόβλημα

Ανατρέχοντας στον ορισμό για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας του Κασσωτάκη (2019:27), όπου περιγράφεται ως μία «συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ποικίλων στοιχείων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της καθώς και τα παραγόμενα από αυτήν εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και σαφή τρόπο εφαρμογής τους», εύκολα διαπιστώνει κανείς την καθοριστική σημασία της τεχνογνωσίας στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και στη διαμόρφωση ορθής και πλήρους εικόνας για την εκάστοτε σχολική μονάδα, για τις παρεχόμενες υπηρεσίες (ή ίσως ορθότερα για το λειτούργημα που επιτελείται) και ασφαλώς για το ανθρώπινο δυναμικό της.

Την ίδια ώρα, κάθε αναφορά σε ζητήματα ασφαλών συμπερασμάτων και ορθότητας παραπέμπει ευθέως στα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη από τεχνικής απόψεως. Τα κριτήρια αυτά, κοινά στην εγχώρια βιβλιογραφία, δεν είναι άλλα από τη διασφάλιση Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας, Αντικειμενικότητας, Πρακτικότητας, Διακριτικότητας και Οικονομίας (Κασσωτάκης, 2013:106-112· Δημητρόπουλος, 2007:338· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:166-182· Κωνσταντίνου, 2007:110).

Το αίτημα, λοιπόν, για ικανοποίηση των παραπάνω προδιαγραφών οδήγησε στην πλαισίωση – ενίσχυση της υπ’ Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021 Υπουργικής απόφασης, με συνοδευτικό υλικό, οδηγούς και εργαλεία του Ι.Ε.Π., αναρτημένα στην επίσημη ιστοσελίδα του [[Οδηγοί και Εργαλεία - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)]. Ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, τα ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία του προτείνονται από το ΙΕΠ, προκειμένου εκπαιδευτικοί και σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στην πρόκληση της αξιολόγησής τους, είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης, η παρατήρηση, η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων – ανάλυση περιεχομένου, καθώς και διαδικασίες αναστοχασμού – ανατροφοδότησης (σύγκληση Συλλόγου Διδασκόντων, ανατροφοδότηση από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου κ.ά.).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η εστίαση του πλαισίου εφαρμογής της Εσωτερικής Αξιολόγησης, τόσο σε ό,τι αφορά το νομικό πλαίσιο, όσο και σε ό,τι αφορά το ΙΕΠ, έχει στόχευση «τεχνοκρατική» με έμφαση στην εφαρμογή του Νόμου, και θεώρηση «επιστημονική», ερειδόμενη στη γνώριμη στους ακαδημαϊκούς (αλλά όχι απαραίτητα και στους σχολικούς) κύκλους μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Η μεν πρώτη εγγυάται ότι η πιστή, πλήρης και εξαντλητική ως προς όλα τα άρθρα εφαρμογή του Νόμου θα οδηγήσει σε ορθά αποτελέσματα, ανεξαρτήτως του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων

που καλείται να ασκήσει την εσωτερική της αυτοαξιολόγηση, η δε δεύτερη εξασφαλίζει εγκυρότητα (η αξιολόγηση αξιοποιώντας τα ενδεδειγμένα εργαλεία μεταξύ διαφόρων εναλλακτικών θα καταφέρει να αξιολογήσει όντως αυτό που ισχυρίζεται ότι αξιολογεί, π.χ. τον άξονα «σχέσεις μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς τους»), και αξιοπιστία (η αξιολόγηση πιθανότατα θα έδινε παρόμοια αποτελέσματα σε αντίστοιχη μέτρηση), ή ακόμη και πρακτικότητα, (δηλαδή, τη βεβαιότητα ότι η χρήση των εργαλείων θα οδηγήσει σε αποτελέσματα). Κι εδώ, ωστόσο, διατυπώνονται εύλογες επιφυλάξεις. Μολονότι η επιλογή τετραβάθμιας κλίμακας για την αξιολόγηση των δεικτών και της τελικής αποτίμησης της σχολικής μονάδας είναι καθόλα επιστημονικά αποδεκτή (στο Κασσωτάκης, 2019:74-75, από τις πέντε διαβαθμίσεις που προτείνονται, οι δύο είναι τετραβάθμιες, και οι υπόλοιπες τρεις είναι δύο, τριών ή πέντε βαθμίδων), σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επικρατεί μεγάλη σύγχυση, που είναι απόρροια της διαφοροποίησης στην περιγραφική ερμηνεία της τετραβαθμιαίας κλίμακας, δηλαδή της διττής σημασίας του εκάστοτε βαθμού. Έτσι, ο βαθμός 1 σημαίνει, σε ό,τι αφορά την εκάστοτε δράση, ότι οι στόχοι που τέθηκαν στον αντίστοιχο άξονα επιτεύχθηκαν «Ελάχιστα», και σε ό,τι αφορά την τελική αποτίμηση «μη επαρκής λειτουργία με αρκετά σημεία προς βελτίωση». Αντίστοιχα, το 2 σημαίνει «Μερικώς» στην επίτευξη των στόχων, και «επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση» στην τελική αποτίμηση, το 3 σημαίνει «Σε μεγάλο βαθμό» και «καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση», ενώ το 4 «Πλήρως» και «εξαιρετική λειτουργία», παραβλέποντας την πιθανότητα ένα σχολείο κατ' αρχήν να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα σε έναν άξονα, κι έτσι μολονότι οι στόχοι των δράσεων επιτεύχθηκαν ελάχιστα, η τελική αποτίμηση να παραμένει στο 3 ή το 4, και το αντίστροφο, οι εξαιρετικές δράσεις σε έναν άξονα, να ολοκληρώθηκαν με μεγάλη επιτυχία ως προς τις διαδικασίες, αλλά να μην επέφεραν στην πράξη αξιόλογα αποτελέσματα. Εάν, μάλιστα, προσθέσουμε στην εξίσωση και το «σφάλμα κριτηρίου», δηλαδή τον υποκειμενισμό του κάθε αξιολογητή ως προς το τι ακριβώς σημαίνει το «καλός», «μέτριος», «άριστος» (Δημητρόπουλος, 2007:339-342· Κασσωτάκης, 2013:118-138· Κωνσταντίνου, 2007:120-123· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:136-142), και την πιθανή σύγχυση που μπορεί να προκαλέσει η διαζευκτική ανάγνωση της τετραβαθμιαίας κλίμακας, (όπου και το (1) και το (2) μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιστοιχούν σε «βαθμό κάτω από τη βάση», μολονότι στην πραγματικότητα το (2) είναι ίσο ή πάνω από αυτήν), καταλαβαίνουμε πόσο καίρια πλήττονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους ή ακόμη και την πρακτικότητά τους, όταν καλούνται να συζητήσουν επ' αυτών άνθρωποι που νοσηματοδοτούν διαφορετικά την ισχύουσα κλίμακα.

Ακόμη, όμως, κι αν παραβλέψουμε τον παραπάνω συλλογισμό, παραμένει, ζητούμενο το αν η όλη διαδικασία εγγυάται την πολυπόθητη «αντικειμενικότητα», και το αν στο ισχύον επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών με τις διδακτικές απαιτήσεις και τις τρέχουσες αρμοδιότητές τους, εξασφαλίζεται η ευκαία «οικονομία», με άλλα λόγια η επάρκεια ποιοτικού χρόνου για ουσιαστική εφαρμογή των σχεδίων δράσης και κατοπινής άσκησης της εσωτερικής αξιολόγησης. Αν όχι, τότε η όποια μελλοντική εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η μεταξύ τους «διάκριση» με βάση την εσωτερική τους αξιολόγηση θα είναι αυθαίρετη και αίολη.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της «οικονομίας», υπάρχει, βέβαια, επιστημονικός αντίλογος, καθότι στο αναρτημένο στο Ι.Ε.Π. υλικό παρατίθενται οδηγίες, τίθενται χρονοδιαγράμματα και συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικά οι φόρμες και οι κλίμακες βαθμολόγησης που πρέπει να συμπληρώνονται σε κάθε φάση της αξιολόγησης. Όλα αυτά βέβαια, σε ό,τι αφορά την πρακτική εφαρμογή τους το σχολικό έτος 2021-22, τίθενται υπό την αίρεση α) των καθυστερήσεων που προέκυψαν λόγω της αρχικής άρνησης αρκετών Συλλόγων Διδασκόντων να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση, β) τυχόν πρακτικών προβλημάτων που αντιμετώπισαν σχολικές μονάδες ελλείψει προσωπικού, γ) της μειωμένης ή ανύπαρκτης πρότερης εμπειρίας, γνώσης ή σχετικής επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Διευθυντών και Συντονιστών, και, τέλος, δ) των συνεπακόλουθων επιπτώσεων όλων των παραπάνω.

Πέραν τούτων, πρόδηλη είναι και η μη πρόβλεψη ελεγκτικών μηχανισμών, ενσωματωμένων στην εσωτερική αξιολόγηση, ώστε π.χ. να ελέγχεται η σύγκληση και η πραγματοποίηση Συλλόγων Διδασκόντων κατά τη διάρκεια του έτους με θέμα την πορεία της αξιολόγησης, ή να πιστοποιείται το έγκαιρον και το εύστοχον της ανατροφοδότησης των Σ.Ε.Ε. σχετικά με τα προτεινόμενα σχέδια δράσης, προκειμένου να επαρκεί ο χρόνος για την υλοποίησή τους από μέρους των εκπαιδευτικών.

Η μέθοδος της έρευνας

Όλα τα προαναφερθέντα αποκαλύπτουν πιθανές αστοχίες ή και αδυναμίες στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που είτε είναι αναμενόμενες, θεμιτές και αναπόφευκτες και ως τέτοιες θα πρέπει να καταγράφονται στην εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία, είτε αποτελούν «ιδιορρυθμίες» της ελληνικής πραγματικότητας, απόρροια περισσότερο ή λιγότερο σοβαρών παραλείψεων και αβλεψιών σε τεχνικά και όχι μόνο ζητήματα, που εγείρουν σοβαρά ζητήματα ορθοπραξίας και ηθικής νομιμοποίησης της όλης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Στις σελίδες, λοιπόν, που ακολουθούν, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παραδοσιακής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Jesson et al., 2011), ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων εξ οπότεως ηθικής και να αποκαλυφθεί κατά πόσο το προτεινόμενο πλαίσιο συνάδει με εκείνες τις επιστημονικές και δεοντολογικές προδιαγραφές που θα έπρεπε να ισχύουν, ή παρουσιάζει αυθαίρετες παρεκκλίσεις, ακυρωτικές του σκοπού πραγμάτωσής της.

Το διακύβευμα της ηθικής - δεοντολογικής πραγμάτωσης της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Έν αρχῇ ἦν η «αρχή»... το ζήτημα είναι: ποια αρχή; Με αυτή την παράφραση επιχειρείται να τονιστεί και να αναζητηθεί κάποια ηθική αρχή ή έστω κάποιο πλαίσιο αρχών, με βάση το οποίο οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αυτοαξιολογήσουν τη σχολική τους μονάδα και να αυτοαξιολογηθούν ως αναπόσπαστο μέρος αυτής, ειλικρινά και αντικειμενικά, ώστε το όλο εγχείρημα να έχει αξία και περιεχόμενο. Στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει μεν νομοθετικό πλαίσιο καθώς και επιστημονικό (αυτό του Ι.Ε.Π.), αλλά το να συμπεράνει κανείς ότι η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τα παραπάνω εξασφαλίζει ηθική εφαρμογή του, θα πρέπει να αποδειχτεί. Προστρέχοντας, λοιπόν, κανείς στη βιβλιογραφία (Newman & Brown, 1996:23), διαπιστώνει ότι,

για να είναι η όποια αξιολόγηση ορθή, από ηθικής – δεοντολογικής επόψεως, θα πρέπει να έχει τεθεί σε ισχύ ένα από τα παρακάτω:

α) Ηθικοί Κανόνες, δηλαδή διατυπώσεις συγκεκριμένων «πρέπει» και, συχνότερα, «δεν πρέπει» που αφορούν την αξιολόγηση,

β) Κώδικες Δεοντολογίας, που, όμως, ούτε έχουν συνταχθεί από και για τους εκπαιδευτικούς – αξιολογητές στην Ελλάδα, ούτε τους δεσμεύουν ως επαγγελματικό κλάδο,

γ) Ηθικά Στάνταρντς – Προδιαγραφές, που ομοιάζουν με τους παραπάνω Κώδικες, δίνουν, όμως, έμφαση στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά και όχι στις προβλεπόμενες απαγορεύσεις,

δ) Ηθικές Αρχές, που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευρύτητα σε σχέση με τα προηγούμενα και που καθοδηγούν σε διλημματικές καταστάσεις, καλύπτοντας και εκείνες τις περιπτώσεις όπου παρατηρείται έλλειψη εξειδίκευσης ή σύγκρουση στους κανόνες, και, τέλος,

ε) Ηθικές θεωρίες, τις οποίες θα πρέπει να κατανοήσει κανείς ως τον «λόγο» και την επιστήμη πίσω από τις ηθικές αποφάσεις.

Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το άρθρο που παραπέμπει περισσότερο σε δεοντολογικού τύπου διατύπωση είναι, δίχως άλλο, το άρθρο 10, της Υπουργικής απόφασης Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021, και δη η παραγρ. 2, όπου αναφέρεται ότι «*Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης... είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας, λόγω των επιδιωκόμενων με αυτήν σκοπών, για τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π., σύμφωνα με τα οριζόμενα στις παρ. 3, 4, 5 του άρθρου 56 του ν. 4823/2021*». Φυσικά, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι η εν λόγω διατύπωση δεν εντάσσεται ευθέως σε μία από τις προαναφερθείσες διαβαθμίσεις, και αυτό είναι φυσικό από τη στιγμή που το κείμενο είναι νομοθετικό και όχι δεοντολογικό, όμως, είναι εξίσου σαφές ότι δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο όπως οι Κώδικες και τα Στάνταρντς, ότι δεν παραπέμπει στην επιστήμη των Ηθικών αποφάσεων - Θεωριών και ότι μεταξύ Αρχών και Κανόνων, προσομοιάζει μάλλον στους κανόνες, αφού η φράση «*υποχρεωτική συμμετοχή*» έχει περισσότερο επιτακτικό παρά καθοδηγητικό χαρακτήρα. Εντύπωση, μάλιστα, προκαλεί το γεγονός ότι τα ζητήματα υποχρεωτικής εκτέλεσης εντολών περιγράφονται σαφώς και στον επικαιροποιημένο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, της 24^{ης} Ιουνίου 2014 ([ΚΩΔΙΚΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΚΑΙ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΝΠΔΔ \(especial.gr\)](http://www.especial.gr)), και συγκεκριμένα στο Άρθρο 25 όπου αναφέρεται: §4. *Αν ο υπάλληλος έχει αντίθετη γνώμη για εντελλόμενη ενέργεια, για την οποία είναι αναγκαία η προσυπογραφή ή η θεώρησή του, οφείλει να τη διατυπώσει εγγράφως, για να απαλλαγεί από την ευθύνη. Εάν παραλείπει την προσυπογραφή ή θεώρηση, θεωρείται ότι προσυπέγραψε ή θεώρησε. 6. Ο υπάλληλος δεν έχει το δικαίωμα να αρνηθεί τη σύνταξη, με κάθε μέσο, εγγράφου για θέμα της αρμοδιότητάς του, εφόσον διαταχθεί γι' αυτό από οποιονδήποτε από τους προϊσταμένους του. Αν διαφωνεί με το περιεχόμενο του εγγράφου, εφαρμόζεται η παρ. 4 του παρόντος άρθρου.* Συνεπώς, η επαναφορά του ζητήματος της υποχρεωτικότητας στη νομοθεσία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί «πλεονασμό», γεγονός που καταδεικνύει αδυναμία εφαρμογής του περιεχομένου του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα και ενίσχυσή του μέσω ενός νέου νομικού πλαισίου, που επιβάλλει, όμως, την τυπική μόνο και όχι την ειλικρινή και ευσυνείδητη πραγματοποίησή της. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα

παραπάνω, φαίνεται πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας «θωρακίζεται» δεοντολογικά μόνο ως προς την υποχρεωτική εφαρμογή της και μάλιστα από την κατώτερη - απλούστερη ηθική διαβάθμιση, αυτή των ηθικών κανόνων. Αυτό σημαίνει ότι οι συντάκτες του νομοθετικού πλαισίου α) είτε θεωρούν δεδομένο πως ό,τι ασκείται υποχρεωτικά ασκείται και ηθικώς ορθά, β) είτε θεωρούν ότι η υποχρεωτικότητα συμπληρώνεται επαρκώς από τις τεχνικές κατευθύνσεις του ΙΕΠ, ώστε να εγγυάται την ηθική πραγμάτωσή της, γ) είτε αδιαφορούν για την ουσία της αξιολόγησης, αρκούμενοι στη «φαινομενική» εφαρμογή της.

Το πρόβλημα, εν τοιαύτη περιπτώσει, είναι ότι, αν και εφόσον η υποχρεωτικότητα και η επιστημονικότητα δεν επαρκούν, για να εξασφαλίσουν την ηθική ποιότητα της αυτοαξιολόγησης, τότε και οι τρεις ισχυρισμοί είναι μαχητοί από πλευράς δεοντολογίας.

Προκύπτει, δηλαδή, μία σειρά καίριων προβληματισμών – ερωτημάτων που ζητούν απάντηση. Κατ' αρχάς, το βασικό ερώτημα που προκύπτει από την «υποχρεωτικότητα» είναι το αν και κατά πόσο έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την τεχνογνωσία να αξιοποιήσουν στην πράξη τα απαραίτητα εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ερώτημα αυτό, βέβαια, θα πρέπει να απαντηθεί, λαμβάνοντας υπόψη την ομολογουμένως φιλότιμη προσπάθεια εκ μέρους του ΙΕΠ, να προλάβει τυχόν ελλείψεις κατάρτισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει το έργο τους, προτείνοντας διαφορετικές εκδοχές των εργαλείων και εναλλακτικές εφαρμογές προσαρμοσμένες στους εκάστοτε άξονες και τις αντίστοιχες δράσεις. Μόνο που η πρακτική αυτή του ΙΕΠ μπορεί αντί να λύνει το πρόβλημα, να το επιτείνει διττά, καθότι προκύπτουν τα εξής ανεπιθύμητα ενδεχόμενα:

Οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβανόμενοι την επιστημονική τους ένδεια, μπορεί να χρησιμοποιήσουν αυτούσια, χωρίς προσαρμογή τα εργαλεία που δίνονται από το ΙΕΠ, με τον κίνδυνο τα «φασόν» εργαλεία να οδηγήσουν στην «εκτροπή» των «φασόν» αποτελεσμάτων, σαν αυτά που συνέταξε η ΔΟΕ για να αναρτηθούν αυτούσια από τα σχολεία, προκαλώντας την αντίδραση του Υπουργείου Παιδείας ([Αξιολόγηση-Κεραμέως: «Όχι φασόν απαντήσεις από συνδικαλιστές» | Alfavita](#)).

Μπορεί να επιβαρυνθούν δυσανάλογα εκείνα τα μέλη των συλλόγων που είτε έχουν εξειδίκευση την αξιολόγηση είτε μπορούν, λόγω επιπλέον σπουδών και εμπειρίας, να χειριστούν κατάλληλα τα εργαλεία, με προφανείς επιπτώσεις στο διδακτικό τους έργο, στη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και, κυρίως, στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ειδικά εάν τελικά αυτά εξαχθούν ερήμην του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η πιθανή επιβάρυνση μέρους μόνο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο αποκλεισμός ή η παραγκωνισμός κάποιων άλλων, η προσπάθεια κάποιων τρίτων να αποφύγουν τον φόρτο εργασίας που τους αναλογεί, και η εκ πεποιθήσεως άρνηση συμμετοχής στη διαδικασία (ανεξαρτήτως αιτιολογίας) μερίδας των διδασκόντων ή των διευθυντών, φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα εσωτερικών διλημμάτων και ποικίλους προβληματισμούς, που, μολονότι χρωματίζονται ως προς την ηθική τους διάσταση διαφορετικά, ανάλογα με τον επαγγελματισμό, τις πεποιθήσεις, τους φόβους και το ποιόν των εκπαιδευτικών, απαιτούν απάντηση, γιατί αποδεικνύουν ότι, αν η «υποχρεωτικότητα» αποτιμάται ως μείζον ζήτημα, τότε η ειλικρίνεια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να αξιολογείται ως μέγιστο.

Έτσι, τουλάχιστον, δηλαδή ως μείζον ζήτημα, αντιμετωπίζεται βιβλιογραφικά, αφού είναι κοινή διαπίστωση η δυσκολία αντικειμενικής και

ειλικρινούς αυτοαξιολόγησης. Χαρακτηριστική η διατύπωση του επιτρόπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ruberti, ήδη πίσω στο 1994, ο οποίος εξέφρασε τον κίνδυνο, στο σύγχρονο ανταγωνιστικό πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση να οδηγεί στον αυτοθαυμασμό (Δούκας, 2000:206). Αυτό, φυσικά, ουδόλως σημαίνει ότι η αυτοαξιολόγηση δεν έχει χρησιμότητα στο καθημερινό μαθησιακό – διδακτικό περιβάλλον. Αντιθέτως, φαίνεται πως η αυτοαξιολόγηση είναι κατάλληλη για τη μάθηση, όσον αφορά μικρής κλίμακας αποτιμήσεις, και ότι παράγει απειλή, περιχαράκωση και αυτοδικαίωση αντί για αναστοχασμό, μόνο όταν η κλίμακα αυξάνεται (Johnston, 1989:511). Μόνο που εν προκειμένω παραμένει ασαφές και θολό το όριο μεταξύ «μικρής» και «μεγάλης» κλίμακας, καθότι, ανάλογα με τις συνθήκες, τη σημασία και τις επιπτώσεις μίας αξιολόγησης, ακόμη και η αυτοαξιολόγηση ενός μεμονωμένου μαθητή ή εκπαιδευτικού μπορεί να τον οδηγήσει σε ανάγκη περιχαράκωσης και αυτοδικαίωσης, ειδικά στην περίπτωση που νιώθει ότι απέτυχε. Γι' αυτό, άλλωστε, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που, ως άνθρωποι, επιλέγουμε την ασφαλή άγνοια αντί ενός επώδυνου αναστοχασμού. Σε σχετική δημοσίευση (Dunning et al., 2003), η άγνοια της ανικανότητάς μας χαρακτηρίζεται μακάρια, ενώ προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι συχνά, η λανθασμένη εκτίμηση των δυνατοτήτων μας οδηγεί σε κρίσεις για τις επιδόσεις μας που έχουν ελάχιστη σχέση με τα πραγματικά μας επιτεύγματα, γεγονός που, παρά το ακούσιο της πράξης, πλήττει ευθέως την όποια απόπειρα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας.

Μολονότι δυσάρεστα τα παραπάνω επιστημονικά ευρήματα, θα πρέπει να φαντάζονται οικεία στα μάτια της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, που έχουν καθημερινή τριβή με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους, όπου φαινόμενα μειωμένης αυτογνωσίας ή υπερτίμησης των ικανοτήτων τους θεωρούνται θεμιτά και αναμενόμενα, ακριβώς λόγω της παιδικής ή της εφηβικής τους ηλικίας. Είναι, όμως, οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να παραδεχτούν αντίστοιχες ελλείψεις στις περί του εαυτού τους κρίσεις; Οι Carter και Dunning (2008) τολμούν έναν αρκετά διαφωτιστικό παραλληλισμό μεταξύ ενηλίκων και παιδιών που θα μπορούσε να αποδειχτεί ιδιαιτέρως ωφέλιμος στη συζήτησή μας. Ισχυρίζονται ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι για τις ικανότητές τους σχετίζονται μόνο σε μέτριο βαθμό με την πραγματική τους απόδοση, και ότι τείνουν να έχουν υπερβολική αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους, παρέχοντας «ρόδινες» κρίσεις, που δεν είναι ή δεν μπορούν να είναι αληθινές, γεγονός που, εφόσον επιβεβαιωθεί, θα σημαίνει «πληθωρισμό» στα αποτελέσματα της αποτίμησης των σχολικών μονάδων. Δεν μένουν, όμως, εκεί. Επεξηγούν ότι αυτό οφείλεται στο ότι συνήθως λαμβάνουμε ασαφή ανατροφοδότηση (αυτό που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί στα παιδιά ή στους γονείς, όταν δεν θέλουμε να τους πούμε την αλήθεια, χωρίς αυτό, κατά τη γνώμη μου, να αποκλείει την ίδια τακτική να ακολουθούν και οι μαθητές ή οι γονείς τους απέναντί μας, όταν εμμέσως εκφράζουν κρίσεις για το πόσο καλοί εκπαιδευτικοί είμαστε) ή παραλειπόμενη ανατροφοδότηση (όπου περιλαμβάνονται όλα αυτά που δεν λέγονται επειδή εννοούνται, αλλά το ότι εννοούνται δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να λέγονται, για να ενισχύονται). Σε κάθε περίπτωση, το πρόβλημα παραμένει. Είτε λόγω ασάφειας είτε λόγω ελλιπούς πληροφόρησης σε ό,τι αφορά τις αδυναμίες και τα δυνατά μας σημεία, οι εκπαιδευτικοί στην αυτοαξιολόγησή μας κινδυνεύουμε να υποπέσουμε, έστω και ακουσίως, σε εσφαλμένες εκτιμήσεις.

Πόσο μάλλον, εάν στο κάδρο των κινήτρων προστεθεί η σκοπιμότητα! Αυτή την παράμετρο, δηλαδή την εκούσια αλλοίωση των αποτελεσμάτων,

προσέθεσε απερίφραστα ο βασικός εκπρόσωπος των διοικητικών μοντέλων αξιολόγησης και μία από τις μεγαλύτερες αυθεντίες του κλάδου διεθνώς, ο Stufflebeam (2001:20), που μίλησε για τον κίνδυνο τροποποίησης των αποτελεσμάτων μίας αξιολόγησης, και μάλιστα σε βαθμό εξαπάτησης, έτσι ώστε αυτά να ικανοποιούν τα κριτήρια που έχουν εξ αρχής τεθεί. Νομίζω, κατανοεί ο καθένας τι μπορεί να σημαίνει στην πράξη το παραπάνω ενδεχόμενο, αλλά θα επανέλθω σε αυτό σε λίγο, αφού επιστήσω την προσοχή σε άλλον έναν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την «αυτογνωσία» και την ειλικρίνεια των εμπλεκόμενων: στην αυθαίρετη, εκ του νομικού πλαισίου, ταύτιση της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγησή της, ενώ πρόκειται για δύο διακριτές διαδικασίες (Μπαγάκης, 2021) που αν ιδωθούν ως ενιαία ή ταυτόσημα, επιτρέπουν πιθανώς σε πρόσωπα, όπως π.χ. ο Διευθυντής, να ασκούν έμμεσα, και παρακάμπτοντας τον Σύλλογο, την αξιολόγηση που θα φέρει τα επιθυμητά για εκείνα αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, δεν προξενεί εντύπωση ότι δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία, και αντικρουόμενα αποτελέσματα, εμφανίζονται σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ (Faubert, 2009), και ότι, ως εκ τούτου, δεν αποτελούμε εξαίρεση. Έτσι, μολονότι, στη βιβλιογραφία καταγράφεται ως βασικό πλεονέκτημα της αξιολόγησης, το επιθυμητό, τουτέστιν η προώθηση της βελτίωσης μέσω της αναστοχαστικής και συνεργατικής διαδικασίας, δεν λείπουν, ως μειονεκτήματα, η έλλειψη χρόνου, η γραφειοκρατία, η καταχρηστική σύνδεση με την απολογισμικότητα και η δυσκολία διαχείρισης των δεδομένων (Brown et al., 2021), δηλαδή ζητήματα για τα οποία φαίνεται, από την έως τώρα συζήτηση, ότι καταβλήθηκε προσπάθεια αντιμετώπισής τους μέσω του ΙΕΠ, αλλά με τρόπο συχνά μη επαρκή, μη πειστικό και μη αποτελεσματικό, επειδή φαίνεται πως δεν συνυπολογίστηκε στον σχεδιασμό ο καθοριστικός για τη διαδικασία ανθρώπινος παράγοντας.

Το ηθικό εκκρεμές και τα εκκρεμή δεοντολογικά ζητήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα του «απολογισμού»

Επανέρχομαι στην κομβικής σημασίας τοποθέτηση του Stufflebeam περί πιθανής εσκεμμένης αλλοίωσης των αποτελεσμάτων μίας αξιολόγησης, για να αναδείξω μία σειρά από επιπλέον α) θεωρητικά ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν, όπως το αν στη συγκεκριμένη περίπτωση υπηρετείται το αίτημα για δίκαιη, ορθή και επί ίσοις όροις αξιολόγηση, αν το περιγραφέν μέχρις ώρας πλαίσιο δύναται να χαρακτηριστεί «υγιές», αν επιλύει τυχόν ηθικά διλήμματα, αν αντιμετωπίζει καίρια «το ηθικό εκκρεμές της εσωτερικής αξιολόγησης», δηλαδή το δίλημμα: «είναι» ή «φαίνεται»· εξασφαλίζοντας την εστίαση στο «είναι»· και β) πρακτικής φύσεως ζητήματα, όπως τη διαχείριση του ενδεχομένου πολλά από τα σχολεία να παρουσιάσουν πολύ χαμηλές ή πολύ υψηλές επιδόσεις, το ποιος ή ποιοι και πώς θα λογοδοτήσουν για αυτό, το αν νομιμοποιείται η πολιτεία να εγείρει ζήτημα λογοδοσίας και απόδοσης ευθυνών, το τι θα πρέπει να πράξει ένα σχολείο όπου π.χ. το ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών δίνει ακραία αρνητικά αποτελέσματα, δεδομένου του ότι η απλή καταγραφή (όπως θα δούμε παρακάτω) δεν οδηγεί σε βελτίωση, αλλά μάλλον «βλάπτει» την προς τα έξω εικόνα του σχολείου, και, τέλος, το πώς συνδέεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τα κίνητρα των εμπλεκόμενων, σύνδεση που θα φώτιζε μία σχεδόν αόρατη αιτία της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην

εξωτερική τους αξιολόγηση: το ότι οι πιθανοί αξιολογητές – πρώην συνάδελφοί τους φέρουν όχι μόνο τις αρετές αλλά και τις κακοδαιμονίες τους, γιατί «τούτο νυν οστούν εκ των οστέων μου και σαρξ εκ της σαρκός μου...» (Γεν. β' 23).

Επιχειρώντας περαιτέρω αποσαφήνιση του δίπολου ή του εκκρεμούς της αξιολόγησης, δηλαδή της επικράτησης του «φαίνεσθαι» έναντι του «είναι», ή του «θέλω την αξιολόγηση, αρκεί να μου δίνει τα αποτελέσματα που θέλω», παρατίθενται ευθύς αμέσως οι προεκτάσεις μιας τέτοιας προσέγγισης σε καθέναν από τους εμπλεκόμενους στην εσωτερική αξιολόγηση.

Στην περίπτωση του *Υπουργείου* έχουμε κατ' αρχήν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, εξού και η σχετική νομοθέτηση. Το Υπουργείο «θέλει» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, μόνο που εκ του θεσπισμένου πλαισίου παραμένει ασαφές αν «θέλει» τα αποτελέσματα να είναι ειλικρινή ή αν πρωτίστως «θέλει» να έχει αποτελέσματα. Το νομικό πλαίσιο που τέθηκε σε ισχύ και η επιστημονική καθοδήγηση με εμπλοκή του ΙΕΠ και των Συντονιστών, σε συνδυασμό με την επίλυση τυχόν ενστάσεων ή αντιδράσεων και πάλι με νομικούς όρους, παραπέμπει στον Δυτικό Ηθικό Νομικισμό, που προτάσσει ως μέσο συμμόρφωσης με τους κανόνες και βελτίωσης την τιμωρία και την ποινή, ερχόμενος σε πλήρη αντίθεση με την ελληνική ηθική παράδοση της «ιατρικής» ηθικής, όπου το ηθικό παράπτωμα αντιμετωπίζεται ως ασθένεια που δεν διορθώνεται με απειλές και ποινές αλλά με κατάλληλη θεραπεία (Τσίτας, 2020).

Στην περίπτωση των *Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*, το «θέλω» παραμένει ασαφές. Κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί για τις σκέψεις και αντιλήψεις όλων ανεξαιρέτως των Σ.Ε.Ε απέναντι στο αν και με ποιους όρους πρέπει να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Κυρίως, όμως, ουδείς μπορεί να εγγυηθεί για την επιστημονική τους επάρκεια, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ορθή και ουσιαστική καθοδήγηση των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους σε ό,τι αφορά ειδικά την εσωτερική αξιολόγηση. Εν τω μεταξύ, θα έπρεπε να έχει δοθεί η δυνατότητα στους Σ.Ε.Ε. για εμπλουτισμό των γνώσεών τους στο συγκεκριμένο πεδίο, ώστε να νιώθουν ότι διαθέτουν την κατάρτιση, για να «σηκώσουν αυτό το βάρος». Η κουλτούρα «αυτοαξιολόγησης» και βελτίωσης μέσα από συνεχή διεύρυνση των γνώσεών τους είναι, άλλωστε, εκ των ων ουκ άνευ για τους Συντονιστές – Συμβούλους που επιθυμούν τη συνεχή βελτίωσή τους, ώστε να ανταποκριθούν επάξια στον ρόλο τους (Κασσωτάκης, 2019:180). Τέλος, το «θέλω» και των Σ.Ε.Ε. υπόκειται στους περιορισμούς του «άνωθεν» σχεδιασμού, που επιτρέπει στους Συντονιστές να ανατροφοδοτούν για τα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων έως τις 25 Ιανουαρίου, παραβλέποντας ότι η φαινομενικά «εμπρόθεσμη» υποβολή παρατηρήσεων, μπορεί στην πράξη να είναι αρκετά δυσλειτουργική για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που, ελλείψει προγενέστερης εμπειρίας, μπορεί να αναμείνουν την ανατροφοδότηση του «ειδικότερου» από αυτούς Συντονιστή, πριν να επιχειρήσουν την εφαρμογή του σχεδίου τους. Στην περίπτωση των Σ.Ε.Ε., λοιπόν, το «θέλω» μπορεί είτε να πραγματοποιηθεί ως έγκυρη και έγκαιρη βοήθεια από τον Συντονιστή που γνωρίζει σε βάθος την αξιολόγηση και εργάζεται αόκνως ανεξαρτήτως προθεσμιών, για να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες, ή να ματαιωθεί και ως προς την εγκυρότητα και ως προς το έγκαιρον της υπόθεσης.

Αυτοί, πάντως, που μοιάζουν να βρίσκονται στην πιο δεινή θέση σε ό,τι αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, είναι οι *Διευθυντές* των σχολικών μονάδων, αφενός επειδή οποιοδήποτε αρνητικό αποτέλεσμα έχει αντίκτυπο στη διοικητική τους επάρκεια και αφετέρου λόγω του ότι υπάρχει εκ του νόμου δέσμευσή τους,

προκειμένου να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, ακόμη κι αν αντιτίθεται σε αυτό ο Σύλλογος διδασκόντων (108906/ΓΔ4 /10-09-2021, άρθρο 10, §1α&1β.). Υπ' αυτήν την έννοια, ακόμη κι αν επιτευχθούν υψηλές επιδόσεις στον ή τους Δείκτες του σχολείου που αντιστοιχούν στον Άξονα της Ηγεσίας – Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας, αυτό δεν επαρκεί, για να περισώσει την εικόνα του Διευθυντή ή του σχολείου. Θα πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχα υψηλά αποτελέσματα στους δείκτες των υπόλοιπων αξόνων. Συνεπώς, οι Διευθυντές/ντριες μοιάζουν να μην έχουν καν επιλογή ως προς το αν και κατά πόσο «θέλουν» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Οι εκ του θεσμικού τους ρόλου αρμοδιότητές τους επιβάλλουν να «θέλουν» όχι μόνο να γίνει η αξιολόγηση και μάλιστα με την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων συναδέλφων, αλλά και να αποδώσει τέτοια αποτελέσματα που δεν θα πλήττουν την εικόνα του σχολείου και κατ' επέκταση το δικό τους ηγετικό – διοικητικό προφίλ, αφού αυτά τα δύο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, τόσο εμπειρικά όσο και βιβλιογραφικά και, μάλιστα, ανεξαρτήτως του διαφοροποιημένου χρωματισμού που λαμβάνουν οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας ή των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώνονται σήμερα λόγω της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως φαίνεται σε πολλά σημεία του έργου τόσο του Σαΐτη (2008), όσο και του Πασιαρδή (2004). Έχοντας, λοιπόν, κάθε εσωτερικό κίνητρο για θετικά αποτελέσματα, παραμένει ζητούμενο το αν και κατά πόσο είναι έτοιμοι οι Διευθυντές να διαχειριστούν πιθανά αρνητικά αποτελέσματα και να τα αποτυπώσουν χωρίς «διορθωτικές» κινήσεις. Επιπλέον, όμως, προκύπτει και ζήτημα εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους τους. Οι Διευθυντές μπορούν να ελπίζουν μόνο ότι οι εκπαιδευτικοί τους, και περισσότερο εκείνοι που δεν έχουν ειδικές γνώσεις, θα χειριστούν σωστά τα προτεινόμενα εργαλεία αξιολόγησης. Ειδάλλως, θα μπορούν πάντοτε να επικαλεστούν ως αιτία τυχόν αρνητικών αποτελεσμάτων το «εργαλείο» ή τη λανθασμένη χρήση του, και ως εκ τούτου να διατυπώσουν τέτοια συμπεράσματα που το «φαίνεσθαι» να υπερισχύει του «είναι» και να διαμορφώνεται ανάλογα με το συμφέρον των Διευθυντών.

Ίσως προκαλέσει έκπληξη στον αναγνώστη η άποψη ότι οι *Εκπαιδευτικοί* «θέλουν», ως επί το πλείστον τουλάχιστον, να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Ο Κασσωτάκης (2018:274-279) επιμένει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί εκ πεποιθήσεως στην αξιολόγηση τη δική τους ή της σχολικής μονάδας, αλλά εκφράζουν εύλογες ανησυχίες για το πώς και ποιος θα διενεργήσει αυτή την αξιολόγηση, οι οποίες συνδέονται με την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, με την καταλληλότητα των αξιολογητών, με αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος, καθώς και με την ασυνέχεια και την ασυνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν σε όλα τα παραπάνω συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν ειδικά για την αξιολόγηση, ότι τους προστέθηκε αιφνιδιαστικά τεράστιος όγκος εργασίας, ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν τις επιπτώσεις της από μέρους τους ευσυνείδητης καταγραφής της πραγματικότητας έναντι σχολείων με περιορισμένη και «βολική» αποτύπωση των αποτελεσμάτων τους, ότι παραμένει ασαφές το τι κερδίζουν και τι χάνουν οι ίδιοι και το σχολείο τους, εάν διεκπεραιώσουν εκ τους ασφαλούς, καθώς και τις πρακτικές δυσκολίες που ανέκυψαν, επειδή συχνά οι ομάδες λειτουργούσαν αυτοτελώς, χωρίς να έχουν πλήρη εικόνα για το περιεχόμενο ενασχόλησης των υπόλοιπων αξόνων, ή η εφαρμογή κάποιας δράσης παραπεμπόταν στις καλές με το πρόσχημα ή το δίκαιο επιχείρημα ότι δεν έχει ακόμη γίνει η προβλεπόμενη ανατροφοδότηση από

τον Συντονιστή. Κατόπιν όλων των παραπάνω, είναι σαφές ότι και οι εκπαιδευτικοί έχουν κάθε λόγο να «θέλουν» την αξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας, ειδικά εφόσον δίνει τα επιθυμητά για τους ίδιους αποτελέσματα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν υπέρ τους στη δική τους μελλοντική αξιολόγηση, γι' αυτό και η πάγια άποψη του «πατριάρχη» της αξιολόγησης στην Ελλάδα, του Μιχάλη Κασσωτάκη, που διαπνέει, μάλιστα, όλο το έργο του για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (2019), και που έχει επανειλημμένως διατυπωθεί με παρρησία σε διαλέξεις του, περί εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες, έχει ουσία εξ επόψεως δεοντολογίας, όταν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι αγαθά και δεν υπηρετούν προσωπικές σκοπιμότητες, ανταγωνισμούς και ματαιοδοξίες.

Ακόμη πιο πολύπλοκο ή αδιόρατο παραμένει το «θέλω» των *Γονέων* σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν τα παιδιά τους, ειδικά σε μία χώρα που η «ανεπίσημη γονεϊκή επιλογή» σχολείου είναι για άλλους θεμιτή πρακτική και για άλλους παντελώς άγνωστη έννοια, υπό την έννοια ότι άλλοι αναζητούν καλή φήμη, καλό διευθυντή και εκπαιδευτικούς, καθώς και συνθήκες πειθαρχίας, κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις και επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, ενώ άλλοι εστιάζουν πρωτίστως στην εγγύτητα με την οικία τους (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015). Δεδομένου, μάλιστα, του «πολιτικού» χρωματισμού που έχει λάβει η αξιολόγηση στην Ελλάδα, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι όλοι οι γονείς στέκονται θετικά απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας, ακόμη κι αν αυτή καταλήξει σε διθυραμβικά για τη λειτουργία του σχολείου αποτελέσματα. Ποιος εκ των γονέων θα «ήθελε» ή θα «άντεχε» τυχόν ανατροπή της εικόνας που έχει για το σχολείο του, ειδικά εάν αυτό το σχολείο το είχε προτιμήσει βάσει της φήμης του; Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι γονείς έχουν κάθε λόγο να «θέλουν» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, να «θέλουν» να φανεί ότι όντως το σχολείο του παιδιού τους είναι το καλύτερο σχολείο της περιοχής, παρά τα πολλά τρωτά του στοιχεία, γιατί φαντάζει πολύ δελεαστικό το αφήγημα το σχολείο που έχουν επιλέξει, να είναι το καλύτερο μεταξύ των γειτονικών μονάδων. Σε αντίθετη, όμως, περίπτωση, αν τα αποτελέσματα του σχολείου δεν είναι καλά ή είναι χειρότερα από της διπλανής σχολικής μονάδας, τότε έχει εξασφαλιστεί εκ της διαδικασίας η πεποίθηση ότι τα σχολεία διενήργησαν με την ίδια υπευθυνότητα και ειλικρίνεια την αξιολόγησή τους, και ότι, συνεπώς, τα αποτελέσματά τους είναι εξίσου έγκυρα, ώστε ο γονέας να προσβλέψει σε άμεση βελτίωση μέσω των δράσεων που θα αναληφθούν, ή θα μπει στον πειρασμό ενός νέου «θέλω», δηλαδή του «θέλω να αλλάξω σχολείο στο παιδί μου»;

Οποιαδήποτε συζήτηση για τα «θέλω» των *Μαθητών* και των *Μαθητριών* σχετικά με τα τεκταινόμενα στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, μοιάζει αυθαίρετη, καθότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και πειστικώς ερευνητικά πριν ή κατά τη διάρκεια εφαρμογής της. Είναι, λοιπόν, εντυπωσιακό το γεγονός ότι τα πρόσωπα που βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν την ασθενέστερη φωνή στην εσωτερική αξιολόγηση που προορίζεται να υπηρετήσει πρωτίστως τα ίδια. Έτσι, μπορεί κάποιος εύκολα να διατυπώσει πιθανές σκέψεις των μαθητών που κλίνουν υπέρ ή κατά της αυτοαξιολόγησης, όπως π.χ.: «θέλω» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, εφόσον γίνουν δράσεις χάριν ημών που δεν γίνονταν, ή «θέλω» να ακουστεί η φωνή μου στα αποτελέσματα, ή «θέλω» την αξιολόγηση εφόσον πάρω καλύτερους βαθμούς, ή εφόσον έχει μεγαλύτερη ισχύ ο λόγος των γονέων μου σε όσα συμβαίνουν στο

σχολείο και γιατί όχι στην βαθμολόγησή μου, κ.τ.λ.. Οι μαθητές, ωστόσο, είναι εκείνοι που στην παρούσα φάση υφίστανται τις επιπτώσεις της «πειραματικής» εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βιώνοντας τελείως διαφορετικές εμπειρίες ανάλογα με το σχολείο φοίτησής τους, τη στάση του Διευθυντή ή των διδασκόντων τους: εμπειρίες που μπορεί να έχουν επιφέρει μεγάλες ή και μηδαμινές αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου, και που, παράγοντας συγκεκριμένα αποτελέσματα, θα οδηγήσουν στην τελική κατάταξη του σχολείου από την κατοπινή «εξωτερική» αξιολόγηση, κατατάσσοντας συνάμα και τους ίδιους τους μαθητές, και μάλιστα ερήμην τους, σε ένα σχολείο «μη επαρκές ως προς τη λειτουργία» ή ίσως σε ένα «εξαιρετικό» σχολείο... διάκριση που μέχρι πρότινος δεν είχε επίσημο χαρακτήρα και, άρα, δεν «χαρακτήριζε» άμεσα ή έμμεσα τα ίδια τα παιδιά. Συνεπώς, εν προκειμένω, βρισκόμαστε -για πολλοστή φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- αντιμέτωποι με μία βασική αρχή του πλαισίου Ηθικών Αρχών για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα, την Αρχή της Ανεστραμμένης Πυραμίδας (Τσίτας, 2019:410), αφού εκείνοι που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας της αξιολόγησης και υφίστανται το μεγαλύτερο βάρος των αξιολογήσεων, κινδυνεύουν να πληρώνουν το τίμημα των αστοχιών εκείνων που βρίσκονται από πάνω τους στην πυραμίδα και τους αξιολογούν (π.χ. να υποστούν οι μαθητές τις συνέπειες της ειλικρινούς ή παραπλανητικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών τους, που με τη σειρά τους, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, υφίστανται εσωτερική και εξωτερική πίεση για απόδοση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων).

Συνοψίζοντας όσα έχουν έως τώρα αναφερθεί, φαίνεται πως το ισχύον πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ουδεμία εγγύηση παρέχει για την αποτύπωση του «είναι» αντί του «φαίνεσθαι», απομακρύνοντας την πραγμάτωσή του από το δέον γενέσθαι. Το εκκρεμές δεν μοιάζει καν να αναζητά ισορροπία μεταξύ των δύο άκρων. Αγκυλώνεται αριστοτεχνικά στην ασφάλεια του φαίνεσθαι εις βάρος του είναι, τουτέστιν εις βάρος της πραγματικής δυνατότητας βελτίωσης της σχολικής κοινότητας συνολικά, γεγονός που μοιάζει να μην απασχολεί κανέναν στην πυραμίδα της αυτοαξιολόγησης, ούτε αυτούς που την νομοθέτησαν ούτε εκείνους που καλούνται να την υπηρετήσουν. Έτσι, η πολυπόθητη «Απολογισμικότητα», δηλαδή η λογοδοσία για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ρέπει προς την «Υπολογισμικότητα», έναν νεολογισμό που εφευρέθηκε εδώ, προκειμένου να περιγράψει: α) τον συνεχή «υπολογισμό» από πλευράς όλων των εμπλεκόμενων του τι χάνουν και του τι κερδίζουν από την αξιολόγηση, ώστε και οι ίδιοι και το σχολείο να βγαίνουν «κερδισμένοι», και β) τη σπουδή με την οποία προσπαθούν όλοι να αποφύγουν το να θεωρηθούν «υπόλογοι», εάν και εφόσον διαπιστώνονται ελλείψεις, αστοχίες ή αδυναμίες, είτε προκρίνοντας την λύση του να είναι υπόλογος οποιοσδήποτε άλλος πλην των ιδίων, είτε εφαρμόζοντας την τακτική του να κρύβονται τα προβλήματα «κάτω από το χαλί», είτε αντιμετωπίζοντας με αρχική αμηχανία και κατοπινή αναπροσαρμογή εκείνους τους δείκτες που παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις και ακραία αρνητικά αποτελέσματα.

Προτείνοντας κανονιστικό πλαίσιο για την ηθική πραγμάτωση της εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τι απομένει, λοιπόν, να γίνει, προκειμένου η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να υπηρετήσει ουσιαστικά τον σκοπό της; Η προφανής

απάντηση είναι να τεθεί ένα κανονιστικό – δεοντολογικό πλαίσιο στο οποίο να δεσμευτούν ως προς τη συμμόρφωσή τους όλοι οι εμπλεκόμενοι. Αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί παρά να ερείδεται στη σχετική βιβλιογραφία, γεγονός που σημαίνει ότι εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ίσως θα χρειαστεί να αναθεωρήσουν τις «απόψεις» τους και να προβούν σε διορθωτικές κινήσεις όσοι συνέλαβαν και νομοθέτησαν την αυτοαξιολόγηση, καθώς και το έχοντα καθοδηγητικό ρόλο Ι.Ε.Π..

Επιχειρώντας σταχυολόγηση των βασικών προϋποθέσεων – προδιαγραφών που πρέπει να ισχύουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εσωτερική αξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καταλήγουμε στα παρακάτω σημεία που συνιστάται να ικανοποιηθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, σημειώνοντας ότι όλα όσα περιγράφονται, λειτουργούν ως περαιτέρω εξειδίκευση στο πλαίσιο Ηθικών Αρχών που έχει ήδη προταθεί (Τσίτας, 2019), με βάση τις απόψεις των κατ' εξοχήν ειδικών επί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο.

Ανατρέχοντας, λοιπόν, στο McNamara et al., (2021), διαπιστώνουμε ότι βασικό προαπαιτούμενο ορθοπραξίας στην εσωτερική αξιολόγηση είναι:

α) η σχετική επιμόρφωση των διευθυντών,
β) η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και μάλιστα ανεξαρτήτως προγενέστερης επιμόρφωσης, γεγονός που καταδεικνύει ότι είναι σημαντικό να εξειδικεύεται η γνώση πάνω στο συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, η Φερεσίδη τονίζει τη σημασία της εφαρμογής του πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συνδυαστικά με το πλάνο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, με στόχο την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης και βελτίωσης και, ταυτόχρονα, διασφάλισης της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φερεσίδη, 2021:317-323).

γ) το να προβλέπεται και να παρέχεται επαρκής χρόνος εμπλοκής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, οδηγία που νομιμοποιεί την εθελοντική ή πιλοτική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, πριν να επισυμβεί η καθολικά υποχρεωτική εφαρμογή της.

δ) η εκπαίδευση στη SMART (*Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Timely*, δηλαδή, Συγκεκριμένη, Μετρήσιμη, Εφικτή, Σχετική, και Έγκαιρη) στόχευση, σχήμα που έχει ως πρόδηλη αφετηρία τα, ξεπερασμένα εν μέρει από τις απαιτήσεις των καιρών και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στοχοκεντρικά μοντέλα (Δημητρόπουλος, 2007:53-61), που όσο αναχρονιστικά κι αν φαντάζουν, αποτελούν συνεχή υπενθύμιση της συνάφειας στόχου και αποτελέσματος, και της αναγκαιότητας τα σχολεία να πορεύονται με σχέδιο και όραμα και όχι τυχαιότητα και αυτοσχεδιασμούς.

Συνεχίζοντας, (Charman and Sammons, 2013), προστίθενται τέσσερις ακόμη σημαντικές παράμετροι που αξίζει να πληρούνται:

ε) η αυστηρότητα για βελτίωση, με άλλα λόγια σε συνθήκες εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, η πιθανότητα ή η δυνατότητα βελτίωσης εξαρτάται από τον βαθμό αυστηρότητας διενέργειας της αξιολόγησης. Σε αντίθετη περίπτωση, εφόσον επικρατήσει η προστατευτική για τον καθένα «επιείκεια», η αξιολόγηση θα οδηγήσει μεν σε αποτελέσματα, μόνο που αυτά τα αποτελέσματα θα «πάσχουν» από τέτοιες ελλείψεις ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ως προς την ακρίβεια αποτύπωσης της πραγματικότητας,

την ειλικρινή καταγραφή τυχόν δυσλειτουργιών, τη μεγέθυνση των επιτευγμάτων), που δεν θα μπορούν να υπηρετήσουν τον σκοπό της βελτίωσης,

στ) η *διαμόρφωση από τα ίδια τα σχολεία απλών και ενσωματωμένων στη ρουτίνα τους διαδικασιών*, γεγονός που πληρούται σε μεγάλο βαθμό, όταν δεν υπονομεύεται από την ομοιογένεια που επιβάλλεται είτε συνδικαλιστικά λόγω άρνησης συμμετοχής στις διαδικασίες, είτε μέσω Ι.Ε.Π., λόγω των προτεινόμενων εργαλείων, είτε από υπερφίαλες στοχοθεσίες και μεγαλεπήβολα σχέδια δράσης που αναλαμβάνουν διάφορες σχολικές κοινότητες, ως απόρροια της αδυναμίας κατανόησης του ακριβούς περιεχομένου της έννοιας της εσωτερικής αξιολόγησης,

ζ) ο *συνυπολογισμός των απόψεων των ενδιαφερομένων*, που έχει πολλαπλές αναγνώσεις, καθώς θα μπορούσε να αφορά την κατ' αρχήν καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στον τρόπο διενέργειας της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και, κατά συνέπεια, τη δημιουργία ενός πλαισίου που τους βρίσκει σύμφωνους και πρόθυμους να συμμετάσχουν, θα μπορούσε, όμως, εξίσου να επισημαίνει την αξία της συλλογικότητας σε όλες τις φάσεις πραγμάτωσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπου κανείς από τους εμπλεκόμενους δεν περισσεύει ή δεν αποκλείεται, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που πρέπει να απολαμβάνουν το αγαθό της παιδείας, δηλαδή τους/τις μαθητές/τριες,

η) η *ετήσια αναθεώρηση των συμπερασμάτων που να περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον αντίκτυπο της δράσης της στους μαθητές*, καθώς είναι διαπιστωμένο ότι οι ισχυρισμοί και η καταγραφή πρωτοβουλιών δεν βοηθούν, έτσι ώστε η εκάστοτε τελική έκθεση να μην έχει μορφή έκθεσης ιδεών ή όμορφα διατυπωμένων πεπραγμένων, αλλά να εστιάζει στην ουσία, που είναι το αν και το πόσο ωφελημένα βγήκαν τα παιδιά από τις δράσεις που αναλήφθηκαν, ειδάλλως η αυτοαξιολόγηση αποδεικνύεται κενή περιεχομένου.

Τέλος, από το Ofsted - και μάλιστα από προγενέστερες εκδοχές του (2000a και 2000b) που αποδεικνύουν ότι τα συγκεκριμένα ζητήματα απασχολούν εδώ και χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα - αλιεύσαμε μερικές εξίσου καίριες προτάσεις που λειτουργούν συνδυαστικά ή και επιπρόσθετα με τις προηγούμενες:

θ) η *ευφυής λογοδοσία*, δηλαδή η βασιζόμενη στις απόψεις του ίδιου του σχολείου για το πόσο καλά εξυπηρετεί τους μαθητές του και τις προτεραιότητές του για βελτίωση, παράμετρος που αναδεικνύει τη σημασία της αυτονομίας, της ελευθερίας και της εύρυθμης εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας,

ι) η *ισχυρή αυτοαξιολόγηση*, δηλαδή όχι η αποσπασματική και εστιασμένη αποκλειστικά στην αυτοαξιολόγηση, αλλά η ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, ως συνεχής μηχανισμός αυτοελέγχου των πεπραγμένων μαθητών και εκπαιδευτικών,

ια) η *αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση*, δηλαδή εκείνη που βασίζεται στην υποβολή των πιο σημαντικών ερωτήσεων για τους μαθητές, τη μάθηση, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη, χωρίς να αναλώνεται σε δευτερεύοντα και περιττά ζητήματα,

ιβ) η *χρήση μιας σειράς από ενδεικτικά στοιχεία*, ώστε να διασταυρώνονται και να επαληθεύονται μεταξύ τους τα δεδομένα πάνω στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση,

ιγ) η *σύγκριση της απόδοσης του σχολείου και των μαθητών με τα καλύτερα σχολεία*, που προσδίδει μεν ανταγωνιστικό χαρακτήρα στα σχολεία, και απέχει

από την κουλτούρα της ελληνικής σχολικής μονάδας, προκαλώντας συχνά αντιδράσεις, αλλά εισάγει στη διαδικασία εντιμότητα και διαφάνεια, ώστε να είναι σαφές, όταν υπάρχει σύγκριση των σχολείων, με ποιους ακριβώς όρους και για ποιους σκοπούς μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο,

ιδ) η «συμπερίληψη - εμπλοκή» προσωπικού, μαθητών, γονέων και διοίκησης- διεύθυνσης σε όλα τα επίπεδα, γιατί, όπως έχουμε ήδη πει, ουδείς στη σχολική μονάδα αποκλείεται ή εξαιρείται στην αυτοαξιολόγηση,

ιε) το να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των κεντρικών συστημάτων του σχολείου για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των μαθητών και για τη διαχείριση και ανάπτυξη του προσωπικού, δηλαδή να έχει ουσιαστικό και όχι «διακοσμητικό» χαρακτήρα και σαφώς διατυπωμένους τους σκοπούς για τους οποίους πραγματοποιείται, και τέλος,

ιστ) το να οδηγεί σε δράση, και όχι σε ατέρμονες και ανούσιες θεωρητικές συζητήσεις χωρίς πρακτικό αντίκρισμα.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας με κριτήριο τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, και φάνηκε πως το όλο εγχείρημα δομήθηκε στη λογική δημιουργίας ενός πρωτοκόλλου εφαρμογής του που προέβλεπε τα πάντα -ή σχεδόν τα πάντα- εκτός από κάποιο στέρεο, σαφές και κοινώς αποδεκτό δεοντολογικό – κανονιστικό πλαίσιο. Έτσι, το ηθικό μέρος, με κορωνίδα την «ηθική δέσμευση» των εμπλεκομένων, εξομοιώθηκε με το νομικό, παραβλέποντας πως και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως σε πολλές άλλες εκφάνσεις του ανθρωπίνου πράττειν, ό,τι είναι νόμιμο δεν είναι κατ' ανάγκη ούτε επιστημονικό ούτε ηθικό (Τσίτας, 2019:93-113). Επιπλέον, φάνηκε πως η εστίαση σε τεχνικά ζητήματα (εργαλεία, μεθόδους, χρονοδιαγράμματα) κάλυψε μερικώς μόνο τις επιταγές της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, αφήνοντας καίρια ζητήματα επιστημονικότητας μετέωρα.

Κυρίως, όμως, η όλη συζήτηση ανέδειξε το μείζον ηθικό ζήτημα της «υπολογισμικότητας» αντί της «απολογισμικότητας», δηλαδή της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων με τρόπο που να υπηρετούν το συμφέρον των εκάστοτε εμπλεκομένων, αφήνοντας τεράστιο περιθώριο για ατέρμονες «δίκες προθέσεων», που περιλαμβάνουν όλους τους εμπλεκομένους (από τους νομοθέτες και το Ι.Ε.Π., έως τους Συντονιστές, τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς), αποδίδοντάς τους κίνητρα που μπορεί κάλλιστα να ισχύουν ή να μην ισχύουν, και αφήνοντας σε κάθε περίπτωση βαριά τη σκιά τους όχι μόνο σε όλα τα επιμέρους στάδια, αλλά πρωτίστως στα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει σημαντικά κενά τόσο σε τεχνικής φύσεως ζητήματα, όσο και σε ζητήματα δεοντολογίας (εσωτερικά κίνητρα, ηθική δέσμευση, εμπιστοσύνη, ορθή διαχείριση των αποτελεσμάτων της), με αποτέλεσμα αφενός να μην πραγματώνεται ορθά σε κάποια σχολεία και αφετέρου να μην υπάρχει μηχανισμός ελέγχου και αποτύπωσης αυτής της πραγματικότητας.

Εξ επόψεως δεοντολογίας, η θεραπεία αυτών των δυσλειτουργιών, μπορεί να επιτευχθεί: α) με την αναθεώρηση της διαδικασίας εκεί που υστερεί επιστημονικά, β) με την επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση, γ) με τη μη εξαναγκαστική, αλλά βασισμένη στην πειθώ, ηθική τους δέσμευση για

ευσυνείδητη και ειλικρινή πραγμάτωσή της, και δ) με την προσθήκη συγκεκριμένων διαδικασιών αξιολόγησης του θεσπισμένου πλαισίου Εσωτερικής Αξιολόγησης – Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας καθ' εαυτό, ώστε να αποτυπωθούν και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες που αφορούν είτε τον σχεδιασμό είτε την εφαρμογή του· αξιολογικές διαδικασίες που, αν υπήρχε η σχετική πρόνοια από τους σχεδιαστές του έργου και είχαν ενσωματωθεί εξ αρχής στο όλο σχήμα (επιτρέποντας στους εμπλεκόμενους να καταθέσουν τις απόψεις για τον βαθμό επιτυχίας τους εγχειρήματος μέσω π.χ. ερωτηματολογίων) θα μετρίαζαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, επειδή θα αποδείκνυαν την ειλικρινή βούληση του νομοθέτη για δημιουργία ενός πλαισίου με δυνατότητες «αυτοβελτίωσης», και, ως εκ τούτου, αποδεκτό και ανθεκτικό στο χρόνο.

Βιβλιογραφία

- Αρβανιτά, Α., & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής Επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, σελ. 209-219.
- Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement?, *International Journal of Educational Research Open, Volume 2, 100063*, ISSN 2666-3740, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>.
- Carter, T., & Dunning, D. (2008). Faulty Self-Assessment: Why Evaluating One's Own Competence Is an Intrinsically Difficult Task. *Social and Personality Psychology Compass*. 2. 346 - 360. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00031.x>.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013) *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* Project Report. CfBT Education Trust, διαθέσιμο στο [ED546801.pdf](https://www.cfbt.org/sites/default/files/ED546801.pdf). Ανακτήθηκε στις 8/3/2022.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Α' μέρος*, Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Faubert, V. (2009). "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/21881654715>
- Jesson, J. K., Matheson, L., Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and systematic techniques*, Sage Publications Ltd.
- Johnston, P. (1989). Constructive evaluation and the improvement of teaching and learning. *Teachers College Record*, 90(4), 509-528.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440211052552>
- Μπαγάκης, Γ. (2021). Αυτοαξιολόγηση Σχολείου - Μη βαφτίζουμε το κρέας ψάρι. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/71748/aytoaxiologisi-sholeioy-mi-vaftizoyme-kreas-psari>
- Newman, D., & Brown, R. (1996). *Applied ethics for program evaluation*. London: Sage Publications.
- Ofsted. (2000a). *Inspecting Schools: Handbook for inspection of secondary schools with guidance on self-evaluation*. London.
- Ofsted. (2000b). *Inspecting Schools: Handbook for inspection of nursery and primary schools with guidance on self-evaluation*. London.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models, *New Directions for Evaluation*, no 89, spring 2001, pp. 7-92.
- Τσίτας, Γ. (2019). *Ηθική και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Μία προσπάθεια θέσπισης Ηθικών Αρχών για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.