

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Αξιολογητές των
Εκπαιδευτικών

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΖΑΝΤΖΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2025

ΔΗΛΩΣΗ

Ο Ιωάννης Ζάντζος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Αξιολογητές των Εκπαιδευτικών αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Αγγελική Λαζαρίδου για την πολύτιμη καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και τη συνεχή υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, κυρία Ευαγγελία Παπαλοΐου και κύριο Χαράλαμπο Σταχτέα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης σε όλους τους διδάσκοντες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη γνώση, την έμπνευση και τη βοήθεια που μου προσέφεραν, συμβάλλοντας ώστε να εισέλθω δημιουργικά στον κόσμο της εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης, ένα πεδίο που έως τότε απουσίαζε από το προσωπικό και επαγγελματικό μου ρεπερτόριο.

Τέλος, εκφράζω την ιδιαίτερη εκτίμηση και ευγνωμοσύνη μου προς τους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, μοιράστηκαν με ειλικρίνεια τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους και συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του ερευνητικού υλικού και των συμπερασμάτων της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο τους ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών, ιδίως υπό το πρίσμα του Νόμου 4823/2021. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα που βασίζεται στη μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης και υλοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, όπου συλλέχθηκαν δεδομένα από οκτώ διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας πόλης της Θεσσαλίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια διφορούμενη εικόνα σχετικά με την αξιολόγηση: ενώ αναγνωρίζονται θετικά σημεία, όπως η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, υπάρχουν και αρνητικές αντιλήψεις που τη συνδέουν με γραφειοκρατία, έλεγχο και εξουσία. Παράλληλα, εντοπίστηκαν προκλήσεις, όπως οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποδομών και υποστήριξης, καθώς και συναισθηματικές πιέσεις. Οι προτάσεις, μεταξύ άλλων, εστιάζουν στην αναβάθμιση των διαδικασιών αξιολόγησης, την ενίσχυση της επιμόρφωσης, την προώθηση της συνεργασίας και της διαφάνειας και στη διαμόρφωση μιας πιο λειτουργικής και υποστηρικτικής αξιολογικής κουλτούρας, η οποία θα συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Αντιλήψεις διευθυντών, Ποιότητα εκπαίδευσης, Νόμος 4823/2021

ABSTRACT

This thesis explores the perceptions of secondary school principals regarding their role as evaluators of teachers, especially in the light of Law 4823/2021. The aim of the research is to record and analyse the views of principals regarding the evaluation process, the criteria used, the challenges they face and their suggestions for improving the evaluation process. To achieve this purpose, a qualitative research based on the thematic analysis methodology was conducted through semi-structured interviews, where data was collected from eight secondary school principals of a city in Thessaly. The findings highlight an ambiguous picture about evaluation: while positive aspects are recognised, such as its contribution to professional development and to the strengthening of school culture, there are also negative perceptions that associate it with bureaucracy, control and power. At the same time, challenges were identified, such as teacher resistance, lack of infrastructure and support, and emotional pressures. The proposals focus, among other things, on upgrading evaluation processes, strengthening training, promoting cooperation and transparency, and developing a more functional and supportive evaluation culture that will contribute to improving the quality of education.

Keywords: Teacher Evaluation, Principals' Perceptions, Quality of Education, Law 4823/2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή στο θέμα	1
1.2. Το Ερευνητικό Πρόβλημα, ο Σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας	2
1.3. Σημασία και συμβολή της έρευνας	3
1.4. Δομή της εργασίας	4

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική αξιολόγηση.

2.1 Εισαγωγή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	7
2.2 Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις	
2.2.1. Ιστορική ανασκόπηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα	8
2.2.2. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	9
2.3 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.	
2.3.1. Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση	11
2.3.2. Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση	12
2.4 Εκπαιδευτική αξιολόγηση, κουλτούρα και σχολικό κλίμα	
2.4.1 Αξιολόγηση και παιδαγωγικό κλίμα	14
2.4.2 Αξιολόγηση και κουλτούρα σχολείου	15
2.5 Νομοθετικό πλαίσιο και η Αξιολόγηση στην Ελλάδα	
2.5.1. Νόμος 4823/2021: Σκοπός και Αρχές που διέπουν την Αξιολογική Διαδικασία	18
2.5.2. Πεδία και Κριτήρια Αξιολόγησης εκπαιδευτικών	18
2.5.3. Διαδικασία Αξιολόγησης: Στάδια και ρόλος του διευθυντή	20

Κεφάλαιο 3: Διευθυντής και Αξιολόγηση: Η νοηματοδότηση μιας κρίσιμης διαδικασίας

3.1. Σημασία των Αντιλήψεων	24
3.2. Διαστάσεις των Αντιλήψεων για την Αξιολόγηση: Ανάπτυξη ή Λογοδοσία;	27

3.3. Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση	
3.3.1. Προσωπικές εμπειρίες και ιδεολογικές στάσεις	31
3.3.2. Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας	32
3.3.3. Συναισθηματικοί παράγοντες	34
3.3.4. Θεσμικά και Πολιτικά πλαίσια	36

Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης

4.1. Η Έννοια της Ποιότητας στην Εκπαίδευση	40
4.1.1. Ο ορισμός και πολυδιάστατος χαρακτήρας της ποιότητας	40
4.1.2. Παράγοντες Διαμόρφωσης της Ποιότητας της Εκπαίδευσης	42
4.2. Η Σχέση Αξιολόγησης και Ποιότητας	
4.2.1. Η Αξιολόγηση ως Μηχανισμός Διασφάλισης της Ποιότητας	46
4.2.2. Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο (Ν. 4692/2020 & 4823/2021) και ο Ρόλος των Εποπτών Ποιότητας	49

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Η Έρευνα

5.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	54
5.2. Δείγμα και Μέθοδος Δειγματοληψίας	55
5.3. Διαδικασία και εργαλείο συλλογής δεδομένων	56
5.4. Ανάλυση Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση	58

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 6: Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

6.1. Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	65
6.1.1. Θετικές Αντιλήψεις	
6.1.1.1. Αξιολόγηση ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης	66
6.1.1.2. Αξιολόγηση και Ενίσχυση Συνεργασίας	68
6.1.1.3. Αξιολόγηση, Προώθηση Καινοτομίας και Καλών Πρακτικών	

6.1.2. Αρνητικές Αντιλήψεις	71
6.1.2.1. Αξιολόγηση ως Τιμωρητικός Μηχανισμός	72
6.1.2.2. Γραφειοκρατικά Εμπόδια και Προκλήσεις	73
6.1.2.3. Αξιολόγηση και Ζητήματα Ελέγχου / Εξουσίας	75
6.2. Η Διφορούμενη και Πολυδιάστατη Φύση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση	76
6.3. Η Επίδραση της Αξιολόγησης στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης	
6.3.1. Αξιολόγηση και Βελτίωση της Διδασκαλίας	79
6.3.2. Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	81
6.3.3. Αξιολόγηση και Σχολική Κουλτούρα / Λογοδοσία	83
Κεφάλαιο 7: Δυσκολίες και Στρατηγικές των Διευθυντών κατά τη Διαδικασία Αξιολόγησης	
7.1. Δυσκολίες και προκλήσεις στην αξιολόγηση	88
7.1.1. Αντίσταση των Εκπαιδευτικών	88
7.1.2. Έλλειψη Υποδομών, Υποστήριξης και Αντικειμενικών Κριτηρίων	90
7.1.3. Συναισθηματική Πίεση	92
7.1.4. Περιορισμένος Χρόνος και Φόρτος Εργασίας	94
7.2. Στρατηγικές Διαχείρισης	
7.2.1. Καλλιέργεια Εμπιστοσύνης και Συνεργασίας	95
7.2.2. Προσαρμογή της Διαδικασίας	97
7.2.3. Η Ανατροφοδότηση ως Εργαλείο Βελτίωσης	98
7.3. Εξισορρόπηση του Πολυσύνθετου Ρόλου των Διευθυντών	
7.3.1. Συνδυασμός Διοικητικών και Παιδαγωγικών Καθηκόντων	99
7.3.2. Διαχείριση Ανθρώπινων Σχέσεων και Συναισθηματικών Πιέσεων	100
Κεφάλαιο 8: Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση	
8.1. Κοινωνικό και Οργανωσιακό Πλαίσιο	105
8.1.1. Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Επικύρωση	105

8.1.2. Το Στυλ Ηγεσίας	106
8.2. Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη	
8.2.1. Προσωπικές Πεποιθήσεις και Εμπειρίες	110
8.2.2. Επιμόρφωση και Κίνητρα	111
8.3. Θεσμικό και Πολιτικό Πλαίσιο	
8.3.1. Νομοθεσία και Γραφειοκρατία	113
8.3.2. Πολιτικές και Κοινωνικές Επιρροές	114
Κεφάλαιο 9: Προτάσεις για τη Βελτίωση της Αξιολογικής Διαδικασίας	
9.1. Αναβάθμιση και Απλοποίηση Κριτηρίων και Διαδικασιών Αξιολόγησης	120
9.2. Επιμόρφωση και Υποστήριξη των Εμπλεκομένων στην Αξιολόγηση	121
9.3. Ενσωμάτωση Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Αξιολόγηση	123
9.4. Προώθηση Συνεργασίας, Διαφάνειας και Ανταλλαγής Καλών Πρακτικών	125
Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα και Σύνθεση των Ερευνητικών Ευρημάτων	128
Κεφάλαιο 11: Βιβλιογραφία	147

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή στο θέμα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στις εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξή τους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (OECD, 2019· Κασσωτάκης, 2016· Ν. 4823/2021). Οι Darling-Hammond και Snyder (2000) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση, ενισχύει την παιδαγωγική καινοτομία και την αποτελεσματικότητα, και καθίσταται εργαλείο αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και προβάλλεται ολοένα και περισσότερο *‘η αξιολόγηση να προσεγγίζεται ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης’* (Κασσωτάκης, 2016, σελ 43).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, πέρα από έναν μηχανισμό ελέγχου, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αναβάθμισης της διδακτικής πρακτικής. Όπως επισημαίνουν οι Λαζαρίδου και Καραγιαννόπουλος (2020), η βελτίωση της εκπαιδευτικής απόδοσης αποτελεί διαρκή στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης, το οποίο να συνδέεται με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στην ελληνική πραγματικότητα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονων συζητήσεων και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες συχνά συνάντησαν ισχυρές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα (Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011). Η δυσπιστία προς την αξιολόγηση σχετίζεται τόσο με την ιστορική έλλειψη σταθερού θεσμικού πλαισίου όσο και με τον φόβο ότι ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και τιμωρίας, παρά ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτός ο σκεπτικισμός υπονομεύει την εμπιστοσύνη στην ίδια τη διαδικασία αξιολόγησης. Οι Leithwood και Poplin (1992) τονίζουν ότι η επιτυχία της αξιολόγησης στα σχολεία δεν εξαρτάται μόνο από τις οδηγίες ή τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, αλλά κυρίως από τον ίδιο τον διευθυντή. Όταν ο διευθυντής εμπνέει, ενθαρρύνει την καινοτομία και δρα ως φορέας αλλαγής, μπορεί να μετατρέψει την αξιολόγηση από μια τυπική διαδικασία σε μια ουσιαστική ευκαιρία βελτίωσης, συνδέοντας έτσι τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις πραγματικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η επιτυχία οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων η αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς, η κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη των διευθυντών, η χρήση πολλαπλών εργαλείων καθώς και η

συστημική στήριξη και κουλτούρα βελτίωσης (Grissom και Loeb, 2017). Η πιο πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση, ο Νόμος 4823/2021, επιχειρεί να εισαγάγει ένα νέο πλαίσιο αξιολόγησης, καθιστώντας τους διευθυντές σχολικών μονάδων υπεύθυνους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της μεταρρύθμισης εξαρτάται από την αποδοχή και την εφαρμογή της στην πράξη.

1.2 Το Ερευνητικό Πρόβλημα, ο Σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Ερευνητικό Πρόβλημα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν και έχει ως στόχο να λειτουργεί ως εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νόμος 4823/2021), συχνά συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Οι διευθυντές σχολείων, ως ηγέτες των σχολικών μονάδων, βρίσκονται στη δύσκολη θέση να συνδυάζουν τον διοικητικό τους ρόλο με τη διαδικασία της αξιολόγησης, χωρίς να διαθέτουν πάντα την απαραίτητη επιμόρφωση και υποστήριξη. Η γραφειοκρατία, οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις και οι αντιστάσεις που αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, συχνά λόγω βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων που αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μορφή ελέγχου παρά ως ευκαιρία ανάπτυξης (Μαυρογιώργος, 2002), επιτείνουν τις δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές.

Η εφαρμογή του Νόμου 4823/2021 εισήγαγε στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναθέτοντας στους διευθυντές τον ρόλο των αξιολογητών, έναν ρόλο που δεν είχαν ασκήσει ποτέ στο παρελθόν. Οι διευθυντές κλήθηκαν να αναλάβουν έναν νέο και σύνθετο ρόλο με νέες ευθύνες και διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δεν είχαν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον νέο τους ρόλο. Ταυτόχρονα, καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στον παιδαγωγικό τους ρόλο, που περιλαμβάνει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, και στον διοικητικό τους ρόλο, που περιλαμβάνει την τήρηση των αξιολογικών διαδικασιών. Επιπλέον, η διαχείριση των αντιδράσεων από το διδακτικό προσωπικό, που μπορεί να βλέπει την αξιολόγηση ως απειλή παρά ως ευκαιρία, επιβαρύνει περαιτέρω τον ήδη απαιτητικό ρόλο τους. Αυτές οι προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον διττό ρόλο των διευθυντών, την έλλειψη επιμόρφωσης, τη γραφειοκρατία και τις διαφορετικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση, βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να

συμβάλει στη συστηματική αποτύπωση των εμπειριών των διευθυντών στο νέο αυτό πλαίσιο αξιολόγησης..

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη στις αρχές του σχολικού έτους 2024-2025, είναι να εξετάσει την εφαρμογή του Νόμου 4823/2021 στην πράξη, αποτελώντας μία από τις πρώτες εμπειρικές μελέτες που διερευνούν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα διακρίνονται δύο διαφορετικές κατηγορίες ερευνητικών ερωτημάτων, με βάση τη φύση της πληροφορίας που επιδιώκεται να αντληθεί: αυτά που εστιάζουν στις αντιλήψεις των διευθυντών και εκείνα που αποτυπώνουν τις απόψεις τους. Η εργασία δεν περιορίζεται απλά στη συλλογή απόψεων, αλλά σε περιπτώσεις όπου το επιτρέπουν η διατύπωση των ερωτημάτων και η φύση των δεδομένων, επιχειρείται η εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο βιώνουν και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους ως αξιολογητές στο πλαίσιο του Ν. 4823/2021, μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, τις επαγγελματικές τους αξίες, το ηγετικό τους στυλ και το πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Ερευνητές όπως οι Abu-Hussain and Essawi (2014), θεωρούν ότι η αντίληψη των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές βλέπουν τους στόχους της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα τρόπο για να μπορέσουν να συμμετάσχουν στις επόμενες επιλογές για τη θέση διευθυντή σε σχολείο ή βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα εργαλείο το οποίο θα συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Σε αυτό το πλαίσιο, τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούν τις αντιλήψεις των διευθυντών, καθώς διερευνούν το πώς βιώνουν την αξιολόγηση, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και ποιες παραμέτρους επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε αυτή. Αντιθέτως, τα δύο τελευταία ερωτήματα εστιάζουν στις απόψεις των διευθυντών, καθώς ζητούν από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν συνειδητές κρίσεις ή προτάσεις, αφενός για την επίδραση της αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και ποιες στρατηγικές διαχείρισης ακολουθούν;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των διευθυντών για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας;
5. Πως θεωρούν οι διευθυντές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στην εκπαίδευση;

1.3 Σημασία και Συμβολή της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις, τις δυσκολίες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή της. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση, επιδιώκεται να φωτιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών και να αποκαλυφθούν οι πραγματικές συνθήκες που διαμορφώνουν την αξιολογική διαδικασία.

Η ανάλυση των αντιλήψεων των διευθυντών προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργικότητα και την αποδοχή του συστήματος αξιολόγησης. Όπως επισημαίνει το δίκτυο Ευριδίκη (2015), μια αποτελεσματική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται στη λογοδοσία, αλλά να στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενισχύοντας τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη μελέτη των αντιλήψεων των διευθυντών, η έρευνα μπορεί να αναδείξει τις διαστάσεις εκείνες της αξιολόγησης που λειτουργούν υποστηρικτικά, αλλά και εκείνες που προκαλούν αντιστάσεις και δυσκολίες.

Η πρακτική συμβολή της έρευνας είναι εξίσου σημαντική. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών στρατηγικών επιμόρφωσης των διευθυντών, διασφαλίζοντας ότι θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τον ρόλο του αξιολογητή. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης, καθιστώντας το ένα ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης, αντί για έναν μηχανισμό ελέγχου και συμμόρφωσης.

Τέλος, η έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες εμπειρικές μελέτες που αποτιμούν την εφαρμογή του Νόμου 4823/2021 στην πράξη, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τον νέο θεσμικό τους ρόλο ως αξιολογητές. Αυτή η συμβολή είναι κρίσιμη για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η σημασία της παρούσας έρευνας ενισχύεται από την επικαιρότητά της, καθώς το πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 4823/2021 παραμένει σε φάση διαμόρφωσης και αναπροσαρμογής, καθιστώντας απαραίτητη την καταγραφή εμπειριών και την τεκμηριωμένη διατύπωση προτάσεων πολιτικής.

1.4 Δομή της Εργασίας

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δέκα κεφάλαια, τα οποία αναλύονται συνοπτικά παρακάτω:

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Παρουσιάζει το ερευνητικό πρόβλημα, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Αναδεικνύεται η σημασία της έρευνας και τεκμηριώνεται η συμβολή της στην κατανόηση των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Αναλύονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όπως η μορφή, η λειτουργία και οι στόχοι της. Παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο και δίδεται έμφαση στον Νόμο 4823/2021.

Κεφάλαιο 3: Οι Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση

Εστιάζει στη θεωρητική προσέγγιση των αντιλήψεων των διευθυντών. Διερευνώνται οι παράγοντες που τις επηρεάζουν, όπως οι προσωπικές εμπειρίες, η σχολική κουλτούρα και οι θεσμικές συνθήκες.

Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Εξετάζεται η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και ο ρόλος της αξιολόγησης ως μηχανισμός βελτίωσης της ποιότητας και ενίσχυσης του παιδαγωγικού έργου.

Κεφάλαιο 5: Η Έρευνα

Παρουσιάζονται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η μέθοδος θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε.

Τα παρακάτω κεφάλαια αναφέρονται στα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 6: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές: Αντιλήψεις και Επίδραση στην Ποιότητα

Αναλύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα. Καταγράφονται τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση, ενώ εξετάζεται η επίδρασή της στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 7: Δυσκολίες – Προκλήσεις και Στρατηγικές των Διευθυντών κατά τη Διαδικασία Αξιολόγησης

Καταγράφονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην εφαρμογή της αξιολόγησης και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τα διαχειριστούν.

Κεφάλαιο 8: Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση

Διερευνώνται οι επιρροές του κοινωνικού και οργανωσιακού πλαισίου, της επαγγελματικής ανάπτυξης και του θεσμικού περιβάλλοντος στις αντιλήψεις των διευθυντών.

Κεφάλαιο 9: Προτάσεις για τη Βελτίωση της Αξιολογικής Διαδικασίας

Παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις των διευθυντών που στοχεύουν στην αναβάθμιση της διαδικασίας αξιολόγησης, την επιμόρφωση, την ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών και την προώθηση κουλτούρας συνεργασίας.

Κεφάλαιο 10: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας, γίνεται σύνδεση με τη θεωρητική βιβλιογραφία και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική πολιτική και έρευνα.

Κεφάλαιο 11: Βιβλιογραφία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2º: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλευρη έννοια, της οποίας ο ορισμός υπερβαίνει την απλή περιγραφή του πλαισίου και της διαδικασίας της, εγείροντας προβληματισμούς γύρω από τον πυρήνα της (Παπαδοπούλου, 2017). Ο Scriven (2013) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση συνίσταται στην εκτίμηση της αξίας ή της σημασίας ενός αντικειμένου. Με τη σειρά του, ο Μαυρογιώργος (2002) την προσδιορίζει ως μια οργανωμένη διαδικασία απόδοσης αξίας σε ένα αντικείμενο, βάσει σαφών κριτηρίων και μεθοδολογίας.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο βαθύτερης κατανόησης ενός φαινομένου ή μιας διδακτικής παρέμβασης, μέσα από τη συγκέντρωση, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και την πρόταση βελτιώσεων (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Μπορεί να εστιάζει σε διαφορετικά επίπεδα, όπως είναι η καθημερινή σχολική λειτουργία, οι διδακτικές πρακτικές, η επίδοση των μαθητών, αλλά και οι γενικότερες στρατηγικές του εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydice, 2015). Επιπλέον, προσφέρει σημαντική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντάς τους στον εντοπισμό αδυναμιών ή δυνατοτήτων της διδασκαλίας τους, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει την επικοινωνία με τις οικογένειες, ενισχύοντας τη διασύνδεση σχολείου και γονέων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Συχνά, συγχέεται η ευρύτερη έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή του διδακτικού έργου, αν και αυτά συνιστούν μόνο επιμέρους εκφάνσεις του συνολικού πλαισίου (Παπαδοπούλου, 2017). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου και την Κωνσταντίνου (2017), η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά μια ενδεδεγμένη και συστηματική διαδικασία, η οποία διερευνά σφαιρικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα: από την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, μέχρι τις μεθόδους διδασκαλίας και τη δομή του προγράμματος σπουδών. Ο Δημητρώπουλος (2007) υπογραμμίζει ότι πρόκειται για μια οργανωμένη εκτίμηση των συντελεστών και των αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει προσδιορισμένων σκοπών και εργαλείων.

Η ελληνική πραγματικότητα στο παρελθόν είχε στρέψει το ενδιαφέρον της κυρίως στην αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών ή στη λειτουργικότητα του διδακτικού έργου. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Γκελαμέρης (2019), η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, λειτουργώντας όχι μόνο ως εργαλείο ελέγχου, αλλά κυρίως ως μοχλός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέγγιση αυτή

ενισχύεται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπου το δίκτυο Eurydice (2004) αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως βασικό μηχανισμό για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια, η αξιολόγηση έχει αποκτήσει θεσμική κατοχύρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Νόμος 4823/2021 καθορίζει λεπτομερώς τις διαδικασίες αξιολόγησης για τα στελέχη εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς καθώς και τα μέλη Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π., επιδιώκοντας μέσα από αυτές την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και τη διασφάλιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο 56 του ίδιου νόμου, τονίζεται η σημασία της αξιοκρατίας, της αντικειμενικότητας και της επαγγελματικής επάρκειας των αξιολογητών ως βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαδικασίας.

Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Eurydice, 2015) επιβεβαιώνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο χάραξης πολιτικής, καθώς συνιστά μια διαδικασία αναστοχαστικής κριτικής θεώρησης στοιχείων, με στόχο τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων αποφάσεων ή συστάσεων για βελτιώσεις που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών, δομών και θεσμών.

2.2 Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις

2.2.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Από τα πρώτα χρόνια καθιέρωσης του θεσμού, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα συνδεόταν άμεσα με τον έλεγχο και τη διασφάλιση της πειθαρχίας. Από το 1834, όταν εισήχθη ο ρόλος του σχολικού επιθεωρητή, η επιθεώρηση απέβλεπε κυρίως σε τυπική συμμόρφωση και πολιτική νομιμοφροσύνη, παρά στην ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού έργου (Κασσωτάκης, 2016). Κατά την περίοδο του 19ου και πρώτου μισού του 20ού αιώνα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργούσε ως μέσο επιτήρησης και πειθαρχίας, εστιάζοντας περισσότερο στην τυπική συμμόρφωση παρά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Η εικόνα αυτή διατηρήθηκε μέχρι τη δεκαετία του 1970, με τον επιθεωρητή να λειτουργεί τόσο ως διοικητικός ελεγκτής όσο και ως παιδαγωγικός καθοδηγητής, χωρίς όμως να προωθεί συστηματικά την ανανέωση των σχολικών πρακτικών (Γκελαμέρης, 2019).

Μετά το 1982, ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Αυτή η αλλαγή πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 1304/1982, ο οποίος στόχευε στην παροχή επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς, αντί για τον παραδοσιακό ρόλο της αξιολόγησης και της

διοικητικής εποπτείας που είχαν οι επιθεωρητές. Οι σχολικοί σύμβουλοι επικεντρώθηκαν περισσότερο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, χωρίς να έχουν εξουσία άμεσης αξιολόγησης ή πειθαρχικού ελέγχου. Η αλλαγή αυτή αντικατοπτρίζει μια ευρύτερη στροφή από ένα αυταρχικό μοντέλο ελέγχου προς ένα πιο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό πλαίσιο, το οποίο όμως δεν απέφυγε πλήρως τις προκλήσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, που παρέμεινε διαχρονικά θέμα αντιπαράθεσων και προβληματισμών μεταξύ της πολιτείας και των εκπαιδευτικών (Κυρίδης και συν., 2018). Οι προσπάθειες των δεκαετιών του 1990 και του 2000 (νόμοι 2525/1997, 2986/2002, Π.Δ. 152/2013) συχνά παγώνουν λόγω συνδικαλιστικών αντιδράσεων και πολιτικών αλλαγών (Κασσωτάκης, 2016· Κολυμπάρη, 2020).

Στην περίοδο 2010–2012, μέσα από πρωτοβουλίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και πιλοτικές εφαρμογές της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.), επιχειρήθηκε η στροφή προς την αυτοαξιολόγηση και τη συλλογική ανατροφοδότηση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2023). Παρότι αυτές οι δράσεις αναδείκνυαν μια πιο αναπτυξιακή προσέγγιση, αντιμετώπισαν ισχυρές αντιστάσεις, με αποτέλεσμα να μην εδραιωθούν σε πανελλαδικό επίπεδο (Γκελαμέρης, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, οι νόμοι 4692/2020 και 4823/2021 εισήγαγαν συστηματικά διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2023). Αυτές οι ρυθμίσεις στέλνουν το μήνυμα μετατόπισης από έναν καθαρά ελεγκτικό χαρακτήρα σε ένα πιο συμμετοχικό και αναπτυξιακό μοντέλο, όπου η αυτοαξιολόγηση και ο συλλογικός προγραμματισμός γίνονται κεντρικά εργαλεία.

Παρόλα αυτά, όπως επισημαίνει ο Γκελαμέρης (2019), η διαχρονική αστάθεια των θεσμικών παρεμβάσεων έχει ενισχύσει ένα κλίμα ανασφάλειας και καχυποψίας. Η πρόκληση που μένει σήμερα είναι να εξασφαλιστεί η θεσμική σταθερότητα, η επιστημονική τεκμηρίωση και η εφαρμογή διεθνών καλών πρακτικών, ώστε η αξιολόγηση να εδραιωθεί ως μοχλός πραγματικής βελτίωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2.2 Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων παίρνει αναπτυξιακό χαρακτήρα που συμβαδίζουν με τις διεθνείς εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα. Όπως επισημαίνει ο Κασσωτάκης (2016), παρατηρείται μια σαφής μετατόπιση από την παραδοσιακή αξιολόγηση προς ένα πιο αναπτυξιακό και παιδαγωγικό μοντέλο αφήνοντας πίσω μας την αυστηρή, «ελεγκτική» αξιολόγηση και στρεφόμαστε σε μοντέλα που στηρίζουν τη βελτίωση μέσα από την ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, με το κέντρο

βάρους να μετατοπίζεται από τις ατομικές αξιολογήσεις των διδασκόντων και τις ελεγκτικού χαρακτήρα διαδικασίες στη συνολική αξιολόγηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, παρατηρείται μετατόπιση από την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση προς τη διαμορφωτική, ενώ ενισχύεται η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σε σύνδεση με την εξωτερική αξιολόγηση, όπου αυτή εξακολουθεί να υφίσταται.

Σήμερα, η αξιολόγηση στοχεύει στο να στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη δουλειά του, αντί να τον «τιμωρεί». Προτιμάμε τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Darling-Hammond, 2013): φροντίζουμε ο εκπαιδευτικός να βλέπει πού μπορεί να βελτιωθεί, να ενισχύει την αυτοαξιολόγησή του και να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, αντί να τον συγκρίνουμε απλώς με κάποιο μέσο όρο. Ο Γκελαμέρης (2019) μιλάει για μια διαδικασία διαρκούς αναστοχασμού, όπου όλοι αισθάνονται ασφαλείς να προσαρμόζονται στις πραγματικές ανάγκες του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Faubert (2009), η αυτοαξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση είναι δύο συμπληρωματικά εργαλεία που ενισχύουν τη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στα σχολεία να εξετάζουν τις δικές τους πρακτικές, να αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να αναπτύσσουν στρατηγικές βελτίωσης. Αναφέρεται επίσης ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελεί υποκατάστατο της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία της σχολικής μονάδας. Όταν οι σχολικές μονάδες και οι εξωτερικοί αξιολογητές συνεργάζονται, οι διαδικασίες αυτές λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σε διεθνές επίπεδο, οι σύγχρονες τάσεις υπογραμμίζουν τη μετάβαση από το αυστηρό μοντέλο της επιθεώρησης σε μοντέλα υποστήριξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης της ηγεσίας του σχολείου (Darling-Hammond, 2013). Το σχολείο είναι πια το κεντρικό σημείο αναφοράς για την εξασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας, με την αυτοαξιολόγηση να λειτουργεί ως εργαλείο εσωτερικής ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016), οι βασικές τάσεις στη σύγχρονη πρακτική της αξιολόγησης εστιάζουν στην ολιστική αποτίμηση της σχολικής μονάδας, στη συστηματική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης. Και η πρόσφατη Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) τονίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, στην καινοτομία και στην αυτονομία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συλλογική διαμόρφωση

στόχων, στη συστηματική ανατροφοδότηση μέσω τεκμηριωμένων διαδικασιών και στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διαχείριση και την παρακολούθηση της προόδου. Στο ελληνικό πλαίσιο, το νέο θεσμικό σύστημα επιχειρεί να ενσωματώσει αυτές τις αρχές μέσω του συλλογικού προγραμματισμού, της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αποτίμησης, επιδιώκοντας να ενισχύσει τη λογοδοσία και τη διαφάνεια στην εκπαιδευτική διαδικασία (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2023). Ο Γκελαμέρης (2019) προσθέτει πως χρειάζεται επιστημονική τεκμηρίωση και στρατηγικές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα, χωρίς να ξεχνάμε τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως υπογραμμίζουν οι Κασσωτάκης (2016) και Κολυμπάρη (2020) η επιτυχής εφαρμογή αυτών των σύγχρονων πολιτικών προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας εμπιστοσύνης, διαλόγου και συνεργασίας, για να μπορέσουμε τελικά να ξεπεράσουμε σταδιακά τους παλιούς, ριζωμένους δισταγμούς απέναντι στην αξιολόγηση.

2.3 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2.3.1 Διαμορφωτική και Τελική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ανάλογα με την πορεία εκτέλεσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, διακρίνεται σε προκαταρκτική, όταν πραγματοποιείται πριν από την έναρξη του προγράμματος, διαμορφωτική, όταν εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του, και τελική ή αθροιστική, όταν διενεργείται μετά την ολοκλήρωσή του (Κουντούζης και Χατζηευστρατίου, 1999). Επιπλέον, η αξιολόγηση διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχέση του αξιολογητή με το πρόγραμμα: μπορεί να είναι εξωτερική, όταν ο αξιολογητής δεν εμπλέκεται άμεσα με το πρόγραμμα, ή εσωτερική, όταν ο αξιολογητής έχει άμεση εμπλοκή και γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ο Scriven (1967) εισήγαγε την έννοια της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης ως βασικές στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επεσήμανε ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται την ώρα που το πρόγραμμα ή η δραστηριότητα εξελίσσεται, με στόχο να δώσει χρήσιμα σχόλια και προτάσεις βελτίωσης. Έτσι εντοπίζονται και διορθώνονται τυχόν κενά πριν φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα. Με λίγα λόγια, λειτουργεί σαν ένα υποστηρικτικό εργαλείο που τροφοδοτεί και βοηθά στην καλύτερη οργάνωση και υλοποίηση της διαδικασίας ή του προϊόντος. Αντίθετα, η τελική ή συνολική αξιολόγηση γίνεται αφού ολοκληρωθεί το έργο ή η δραστηριότητα και έχει ως στόχο να μετρήσει πόσο καλά πέτυχε τους σκοπούς της. Την χρησιμοποιούμε κυρίως για να πάρουμε αποφάσεις (π.χ. προαγωγή), να λογοδοτήσουμε σε αρμόδιους ή να συγκρίνουμε διάφορες επιλογές και παρεμβάσεις. Όπως τόνισε ο Scriven, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση δεν είναι δύο ξεχωριστές κατηγορίες,

αλλά δύο όψεις της ίδιας διαδικασίας, απλώς η κάθε μία εξυπηρετεί διαφορετικό σκοπό και μπορεί να συνεργάζονται ώστε η αξιολόγηση να είναι ολοκληρωμένη και ουσιαστική. Αυτό που τις διαφοροποιεί δεν είναι το εργαλείο ή η διαδικασία, αλλά ο χρόνος και η πρόθεση της αξιολογικής διαδικασίας (Scriven, 1996). Η ίδια αξιολογική διαδικασία μπορεί να έχει διαμορφωτικό ή τελικό χαρακτήρα, ανάλογα με το πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά της. Το ίδιο εργαλείο ή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως διαμορφωτική είτε ως τελική αξιολόγηση, ανάλογα με το πλαίσιο και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού, προωθώντας την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και ενισχύοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά της. Παρέχει ανατροφοδότηση στα μέλη του σχολείου, βοηθώντας στον εντοπισμό αδυναμιών και την ανάληψη δράσεων για τη βελτίωσή τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτουργεί συνεχόμενα και κυκλικά, προσαρμόζοντας πρακτικές, αποτελέσματα και στόχους στις νέες ανάγκες και προκλήσεις (Ευρυδίκη, 2015). Αντίθετα, η αθροιστική αξιολόγηση μετρά κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαμε θέσει εξ αρχής και χρησιμοποιείται κυρίως για λογοδοσία: παρέχει στοιχεία σε υπουργεία, φορείς χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους, ώστε να ελέγξουν τη συμμόρφωση σε πρότυπα, κανονισμούς και την ποιότητα των υπηρεσιών (Faubert, 2009).

Οι Sergiovanni και Starratt (2007) διαχωρίζουν τη διαμορφωτική από την τελική αξιολόγηση, υπογραμμίζοντας τη διαφορετική φύση και σκοπιμότητα της καθεμίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται εντός της διδακτικής διαδικασίας και έχει στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές τους μέσα από επικοινωνητική ανατροφοδότηση και συνεργασία με τους συναδέλφους τους, βοηθώντας τους να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνάμεις και τις ανάγκες τους. Αντίθετα η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά το πέρας μιας διδακτικής περιόδου ή ενός κύκλου αξιολόγησης και χρησιμοποιείται κυρίως για να ληφθούν αποφάσεις όπως μονιμοποίηση εξελίξεις ή πιστοποίηση, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Οι ίδιοι τονίζουν ότι αυτές οι δύο όψεις της αξιολόγησης δεν είναι αποκομμένες μεταξύ τους αλλά συμπληρώνουν η μία την άλλη και μόνο όταν εφαρμόζονται από κοινού σε ένα πλαίσιο συνεχούς υποστήριξης και αναστοχασμού μπορεί να προκύψει πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

2.3.2 Εσωτερική και Εξωτερική αξιολόγηση

Η διάκριση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης εξαρτάται από τη σχέση του αξιολογητή με το αντικείμενο της αξιολόγησης. Στην εξωτερική αξιολόγηση, την ευθύνη

αναλαμβάνουν φορείς εκτός της σχολικής μονάδας ή πρόσωπα από τις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης, τα οποία λειτουργούν ως αξιολογητές. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας. Υπάρχει όμως και μια ιεραρχική μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, όπου η κρίση γίνεται από ανώτερα στελέχη μέσα στο ίδιο το σχολείο. Συνήθως λειτουργεί συμπληρωματικά στην εξωτερική, εστιάζοντας περισσότερο σε πρόσωπα και διαδικασίες. Ωστόσο, επειδή βασίζεται σε προσωπικές απόψεις, μπορεί να συγκρούεται με την ιδέα της συλλογικής συνεργασίας που χρειάζεται κάθε σχολείο (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Και οι δύο τύποι αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική, μπορούν να συνεργάζονται με κεντρικό άξονα την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση, όταν την αναλαμβάνουν τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύει την αυτονομία του σχολείου, ενεργοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και προάγει τις συνεργατικές συμπεριφορές.

Στην Ευρώπη, πολλές χώρες ανασχεδιάζουν τα συστήματά τους ώστε η αξιολόγηση να στηρίζει καλύτερα την ποιότητα της εκπαίδευσης. Με τον όρο «αυτοαξιολόγηση» συνήθως εννοούμε κάθε μορφή αξιολόγησης που υλοποιείται μέσα στο σχολείο. Αν μάλιστα ο ίδιος ο αξιολογητής εξετάζει τη δική του δουλειά, μιλάμε για αυτοαξιολόγηση. Όταν όμως τα δεδομένα συγκεντρώνονται και αξιολογούνται από άλλα μέλη του προσωπικού ή ακόμα και από μαθητές, τότε μιλάμε πιο συγκεκριμένα για εσωτερική αξιολόγηση.

2.4 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια ουδέτερη ή τεχνική διαδικασία, αλλά ένα φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκονται δύο θεμελιώδεις έννοιες: η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Η πρώτη συγκροτείται από βαθύτερες αξίες, παραδοχές και κοινά πιστεύω, τα οποία καθορίζουν τη συλλογική ταυτότητα του σχολείου (Schein, 2010). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2013), το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα είναι δύο έννοιες που σχετίζονται, αλλά έχουν διαφορετικό βάθος. Το σχολικό κλίμα είναι αυτό που νιώθουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό στο σχολείο κάθε μέρα, ο τρόπος που αλληλεπιδρούν, η ατμόσφαιρα στις τάξεις και οι σχέσεις μεταξύ τους. Μπορεί να αλλάξει σχετικά εύκολα, ανάλογα με τις συνθήκες. Από την άλλη πλευρά, η σχολική κουλτούρα είναι πιο βαθιά και σταθερή. Είναι οι κοινές αξίες, οι παραδόσεις και οι πεποιθήσεις που ενώνουν τη σχολική κοινότητα και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο. Ενώ το κλίμα μπορεί να αλλάξει με μικρές παρεμβάσεις, η κουλτούρα χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια για να εξελιχθεί.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, προκειμένου να καταστεί αναπτυξιακό εργαλείο και όχι μέσο ελέγχου, οφείλει να εντάσσεται οργανικά σε αυτό το πλαίσιο. Πρωταγωνιστής σε αυτή τη σύνδεση είναι ο διευθυντής που λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στις οδηγίες των πολιτικών και την καθημερινή ζωή της τάξης και επηρεάζει όχι μόνο το κλίμα που βιώνουν όλοι, αλλά και το πώς εξελίσσεται η ίδια η κουλτούρα του σχολείου (Northouse, 2016).

2.4.1 Αξιολόγηση και Παιδαγωγικό Κλίμα

Σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Αυτό που αξιολογείται είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, η προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών, η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, η επίλυση διαφορών, η διαχείριση συγκρούσεων και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Για να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλο πλαίσιο τόσο φυσικό όσο και συναισθηματικό, που να προδιαθέτει εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνυπάρξουν και να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των στόχων (Οικονομίδης, 2017). Ένα τέτοιο θετικό κλίμα προσελκύει τους μαθητές, ενισχύει την προσέλευσή τους, την παραμονή τους στην αίθουσα διδασκαλίας και τους κρατάει συγκεντρωμένους στην τάξη, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Αυτή η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, γνωστή ως παιδαγωγικό κλίμα, αποτελεί τον πυρήνα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, και ο Τριλιανός (2013), το περιγράφει ως τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία υπάρχει αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων. Η αξιολόγηση, λοιπόν, δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου, αλλά ένα εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει το παιδαγωγικό κλίμα, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης.

Ο Cohen (2006), αναφέρεται στον όρο σχολικό κλίμα, θεωρώντας ότι περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που επηρεάζουν τη ζωή στο σχολείο, όπως η κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ασφάλεια, η ποιότητα της διδασκαλίας, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι προσδοκίες επίδοσης, η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων. Το κλίμα σχολείου, σύμφωνα με τον Cohen, δεν είναι απλώς ένα σύνολο φυσικών ή οργανωτικών χαρακτηριστικών, όπως το μέγεθος του σχολείου ή η καθαριότητα των χώρων, αλλά αφορά

κυρίως την ποιότητα των σχέσεων, την ασφάλεια, την υποστήριξη, τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και υποστηριζόμενοι, αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ενισχύουν τη μάθησή τους και διαμορφώνουν ένα υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση καθιστά το σχολικό κλίμα μια ευρύτερη έννοια, ενώ το παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πιο εξειδικευμένος όρος, που επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που επηρεάζουν τη μάθηση και τις σχέσεις μέσα στην τάξη

Ο διευθυντής παίζει κεντρικό ρόλο στο να συνδέει την αξιολόγηση με το καθημερινό κλίμα της τάξης. Μέσα από παρατήρηση και ειλικρινή ανατροφοδότηση, εντοπίζει πού χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωση και στήριξη. Αν αυτή η διαδικασία γίνεται με διαφάνεια, δίκαια και με σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς, μπορεί πραγματικά να κάνει την ατμόσφαιρα στην τάξη πιο θετική — προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών (Brinia et al., 2023· Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Το παιδαγωγικό κλίμα είναι, σύμφωνα με το πλαίσιο που ορίζει ο νόμος και η έρευνα, η καρδιά της σχολικής ζωής, γιατί επηρεάζει άμεσα πόσο καλά μαθαίνουν και πόσο άνετα νιώθουν τα παιδιά. Όταν αυτό το κλίμα είναι θετικό, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και χτίζουν δυνατές, υγιείς σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους.

2.4.2 Αξιολόγηση και σχολική κουλτούρα

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε σχολικής κοινότητας, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της αντιλαμβάνονται και βιώνουν την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1995), αυτή η κουλτούρα μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερα επίπεδα: τα «δημιουργήματα της κουλτούρας», όπως μύθοι, ιστορίες και σύμβολα που εκφράζουν την ταυτότητα της σχολικής κοινότητας, τις «αντιλήψεις των μελών του οργανισμού», που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σχέσεις και τη μάθηση, τις «αξίες που διέπουν τον οργανισμό», αντιπροσωπεύοντας τις κοινά αποδεκτές αρχές όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η υπευθυνότητα, και τέλος, τις «θεμελιώδεις παραδοχές για την ύπαρξη του οργανισμού», που αντανakλούν τις βαθύτερες αντιλήψεις για τον σκοπό και την αποστολή του σχολείου. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Schein (2010), η σχολική κουλτούρα δεν πρέπει να συγχέεται με το σχολικό κλίμα. Ενώ η κουλτούρα περιλαμβάνει τις βαθιές, διαχρονικές αξίες και πεποιθήσεις που κρατούν το σχολείο ενωμένο και διαμορφώνουν την ταυτότητά του, το σχολικό κλίμα αφορά

τις καθημερινές εμπειρίες και αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίες μπορεί να μεταβάλλονται πιο εύκολα. Η κατανόηση αυτής της διαφοράς είναι κρίσιμη για τη σωστή διαχείριση και ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας (Schein, 2010). Αντίθετα, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με την ποιότητα και τη φύση των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, των σχέσεων και των πρακτικών (Cohen, 2006). Το παιδαγωγικό κλίμα, όπως εξηγήσαμε στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί επιμέρους διάστασή του και εστιάζει στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, στη διδασκαλία και στη μαθησιακή ατμόσφαιρα.

Για να αξιολογήσουμε τους εκπαιδευτικούς σωστά, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε πώς συνδέονται η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Η κουλτούρα σχηματίζεται αργά μέσα από κοινές στάσεις, αξίες και παραδόσεις που κρατούν το σχολείο ενωμένο με την πάροδο του χρόνου. Με άλλα λόγια είναι ο σκελετός που δίνει ταυτότητα στο σχολείο. Αντίθετα, το κλίμα αντανακλά την καθημερινή εμπειρία μέσα στην τάξη και αλλάζει πιο εύκολα, καθώς εξαρτάται από το πώς νιώθουν και συνεργάζονται εκείνη τη στιγμή μαθητές και εκπαιδευτικοί. Το παιδαγωγικό κλίμα είναι η πιο άμεση εκδήλωση αυτών των αξιών, γιατί αφορά το πώς ζούμε καθημερινά το μάθημα: είναι η πρακτική όψη της κουλτούρας, που γίνεται αντιληπτή σε κάθε διάδραση εκπαιδευτικού και μαθητών (Schein, 2010).

Η σχέση μεταξύ κουλτούρας και παιδαγωγικού κλίματος αναλύεται μέσω των τριών επιπέδων της κουλτούρας κατά τον Schein (2010): τα ορατά χαρακτηριστικά, οι κοινές αξίες και οι σιωπηρές παραδοχές. Οι βαθύτερες αξίες της σχολικής κουλτούρας καθορίζουν την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας έτσι το παιδαγωγικό κλίμα (Cohen, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα από τη σχολική κουλτούρα και το παιδαγωγικό κλίμα. Εντάσσεται και επηρεάζεται από το πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο του σχολείου, τα οποία διαμορφώνουν την οπτική των διευθυντών και επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί δέχονται την αξιολόγηση. Η κουλτούρα αξιολόγησης ενός σχολείου, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση ενσωματώνεται καθημερινά ως εργαλείο ανατροφοδότησης και προσωπικής βελτίωσης, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας και παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη όλων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Patton, 2010).

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας. Οι διευθυντές, με ξεκάθαρο όραμα, παροχή στήριξης και στοχευμένη καθοδήγηση, κρατάνε το τιμόνι στη δημιουργία αυτής της κουλτούρας (Northouse, 2016). Ένας διευθυντής που εμπνέει, καλλιεργεί εμπιστοσύνη και ενισχύει τις συνεργασίες, προάγει την αποδοχή της αξιολόγησης ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντίθετα, αυταρχικές ηγεσίες και περιβάλλοντα χαμηλής εμπιστοσύνης οδηγούν σε αμυντικές στάσεις και υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού (Λαζαρίδου, 2024).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται από τον νόμο 4823/2021, συνδέεται άμεσα με το παιδαγωγικό κλίμα. Ο διευθυντής καλείται να αξιολογήσει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, το παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί τόσο προϊόν της σχολικής κουλτούρας όσο και αντικείμενο αξιολόγησης. Η ηγετική φυσιογνωμία του διευθυντή διαμορφώνει τις αξίες, τις σχέσεις και τις πρακτικές που καθορίζουν την καθημερινή σχολική λειτουργία και την κουλτούρα αξιολόγησης.

Η δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση της συνεργασίας (π.χ., κοινές συνεδριάσεις σχεδιασμού διδασκαλίας, ομάδες εργασίας), την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού. Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και παρέχουν αλληλοϋποστήριξη, ενισχύεται η αίσθηση της κοινότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Παράλληλα, η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, η ενθάρρυνση της καινοτομίας και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ενδυναμώνουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στην αλληλένδετη σχέση της σχολικής κουλτούρας και του παιδαγωγικού κλίματος. Η βαθιά κατανόηση αυτής της σχέσης επιτρέπει την εφαρμογή δίκαιων, υποστηρικτικών και αναπτυξιακών πρακτικών αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση πλαισιώνεται από εμπιστοσύνη, συνεργασία και αποτελεσματική ηγεσία, τότε μετατρέπεται σε ισχυρό μοχλό για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη συνεχή αναβάθμιση της εκπαιδευτικής ποιότητας.

2.5 Νομοθετικό πλαίσιο και η Αξιολόγηση στην Ελλάδα

2.5.1 Νόμος 4823/2021: Σκοπός και Αρχές που διέπουν την αξιολογική διαδικασία

Σύμφωνα με το νόμο 4823/2021, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της υπηρεσιακής, εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής ικανότητας και αποδοτικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του προσφερόμενου εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και υποστηρικτικού έργου.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω τεκμηριωμένης διαδικασίας σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Το έργο των εκπαιδευτικών, αξιολογείται από τα αρμόδια όργανα με βάση τα αντικείμενα αξιολόγησης που ορίζονται στο άρθρο 66 του ν. 4823/2021. Η κλίμακα περιλαμβάνει τις κατηγορίες εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό ή μη ικανοποιητικό. Με τη χρήση της περιγραφικής κλίμακας αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται επίθετα ή φράσεις για να περιγραφούν οι προδιαγραφές ποιότητας και αποτελεσματικότητας των διαδοχικών βαθμίδων επίδοσης. Οι τέσσερις διαδοχικές βαθμίδες αντανakλούν τον διαφορετικό βαθμό ύπαρξης των προδιαγραφών των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών παραμέτρων. Η βαθμίδα μη ικανοποιητικό δηλώνει τη σχετική απουσία των επιθυμητών προδιαγραφών, ενώ οι επόμενες βαθμίδες εκφράζουν τη σταδιακή ανάπτυξή τους. Η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τον μαθησιακό και τον αναπτυξιακό τομέα για κάθε συγκεκριμένη μαθητική ηλικία, ενώ συνεκτιμάται το υφιστάμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παράλληλα, καταγράφεται η σταδιακή, ανοδική πορεία των αξιολογούμενων μέσω συνεχούς προσπάθειας και κατάλληλης στήριξης. Και τελικά η υλοποίηση ενός αξιόλογου, από την άποψη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού έργου.

2.5.2 Πεδία και Κριτήρια Αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση εστιάζει σε δύο βασικά πεδία:

A. το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε

A1: γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και

A2: παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και

Β. η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με το άρθρο 67 του Ν. 4823/2021, στο πεδίο Α1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) βάσει των παρακάτω κριτηρίων:

- α) Προετοιμασία διδασκαλίας,
- β) Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο,
- γ) Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές,
- δ) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης,
- ε) Αναστοχασμός της διδασκαλίας - Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο πεδίο Α2, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας;

- η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη.
- Η προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών,
- Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία,
- Η πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας,
- Η επίλυση διαφορών και η διαχείριση συγκρούσεων,
- Η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Επιπλέον, αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού σχετικά με:

- Τη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης,
- Την κριτική επανεξέταση των πρακτικών του,
- Τον εντοπισμό προβληματικών σημείων,
- Την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπισή τους.

Στο πεδίο Β, η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης βάσει των εξής κριτηρίων:

- α) Συνέπεια και ενδιαφέρον στην εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του:

η συνέπεια του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του και η ανταπόκρισή του στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως η τήρηση του ωραρίου, η έγκαιρη προσέλευση στο μάθημα, η ενεργός συμμετοχή στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, η αποτελεσματική διεκπεραίωση εργασιών που του αναθέτει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όπως οι εργασίες γραφείου, η ενεργός συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου και η συμβολή του στην εύρυθμη λειτουργία του

β) Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της. Αξιολογούνται η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ενεργός συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και στις διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου

γ) Συνεργασία με τους συναδέλφους. Αξιολογείται η συνεργασία με τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τους συναδέλφους, για τον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, για τον σχεδιασμό του διδακτικού έργου, καθώς και για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα

δ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς. Αξιολογούνται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς ή κηδεμόνες και την κοινότητα προς όφελος των μαθητών, η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των γονέων ή κηδεμόνων για την πρόοδο των μαθητών.

Για την αξιολόγηση του πεδίου Β, υποβάλλεται κοινή έκθεση από τους δύο αξιολογητές.

2.5.3 Διαδικασία Αξιολόγησης: Στάδια και Ρόλος του Διευθυντή

Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως προβλέπεται από τον Νόμο 4823/2021, αποσκοπεί στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Βασίζεται σε διαφανείς, τεκμηριωμένες και αντικειμενικές διαδικασίες, που διαρθρώνονται σε συγκεκριμένα στάδια και περιλαμβάνουν τόσο την αποτίμηση του διδακτικού έργου όσο και της υπηρεσιακής συνέπειας των εκπαιδευτικών.

Στάδια της Διαδικασίας Αξιολόγησης

Σύμφωνα με το Άρθρο 73 του Ν. 4823/2021, η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει τα ακόλουθα βασικά στάδια:

1. Τεκμηρίωση και προετοιμασία αξιολόγησης: Οι εκπαιδευτικοί καταχωρίζουν τα στοιχεία τους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή (Άρθρο 81), η οποία περιλαμβάνει τον ηλεκτρονικό τους φάκελο με πληροφορίες για τη διδακτική και παιδαγωγική τους δραστηριότητα, την υπηρεσιακή συνέπειά τους, καθώς και οποιαδήποτε σχετικά τεκμήρια υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2. Παρατήρηση διδασκαλίας: Η αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου (Πεδίο Α) περιλαμβάνει την παρατήρηση δύο διδασκαλιών από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι οποίοι καταγράφουν τα ευρήματά τους.

3. Συζήτηση και ανατροφοδότηση: Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν με τους αξιολογητές τους τα ευρήματα της αξιολόγησης, να εκφράσουν απόψεις, καθώς και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης της διδακτικής τους προσέγγισης.

4. Σύνταξη αξιολογικής έκθεσης: Οι αξιολογητές συντάσσουν την αξιολογική έκθεση, η οποία συνοψίζει τα συμπεράσματά τους όσον αφορά το διδακτικό έργο (Πεδίο Α) και την υπηρεσιακή συνέπεια (Πεδίο Β). Η έκθεση καταχωρίζεται στην ψηφιακή πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας.

5. Γνωστοποίηση και ένσταση: Η αξιολογική έκθεση καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή και γνωστοποιείται στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό. Σε περίπτωση διαφωνίας, ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να υποβάλει ένσταση εντός δώδεκα (12) ημερών, η οποία εξετάζεται από την Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης (Άρθρο 79).

Ρόλος του Διευθυντή στη Διαδικασία Αξιολόγησης

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης, τόσο ως αξιολογητής όσο και ως υποστηρικτικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν:

Αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της τάξης (Πεδίο Α2):

Ο Διευθυντής παρατηρεί τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης και αποτιμά την ικανότητά του να διαμορφώνει ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στην εμπιστοσύνη, την πειθαρχία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

- Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας (Πεδίο Β): Μαζί με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ο Διευθυντής αποτιμά την προσήλωση του εκπαιδευτικού στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, τη συνεργασία του με

συναδέλφους και γονείς, καθώς και τη συνολική του συνεισφορά στη σχολική κοινότητα.

- Υποστήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης: Ο Διευθυντής δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση, αλλά έχει καθοδηγητικό ρόλο, προσφέροντας ανατροφοδότηση και υποστήριξη για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Διαχείριση ενστάσεων: Σε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός διαφωνεί με την αξιολογική του έκθεση, ο Διευθυντής έχει την αρμοδιότητα να συμμετέχει στη διαδικασία εξέτασης της ένστασης πριν αυτή διαβιβαστεί στην Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης.

Ηλεκτρονική Διαχείριση της Διαδικασίας

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υλοποιείται μέσω μιας ειδικής ψηφιακής εφαρμογής, που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης (Άρθρο 81). Η εφαρμογή αυτή περιλαμβάνει:

- Την καταχώριση των αξιολογικών εκθέσεων και των αυτοαξιολογήσεων των εκπαιδευτικών.
- Την ηλεκτρονική διαχείριση των ενστάσεων.
- Τη διασφάλιση της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας της διαδικασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία διερεύνησης των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιολόγηση, ειδικά υπό το φως του Ν. 4823/2021. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, ενισχύοντας τη συζήτηση γύρω από τη λειτουργικότητα και τη νομιμοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Κεφάλαιο 3^ο : Διευθυντής και Αξιολόγηση: Η νοηματοδότηση μιας κρίσιμης διαδικασίας

Η αντίληψη των διευθυντών σχολείων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παίζει καθοριστικό ρόλο στο πόσο καλά λειτουργεί τελικά αυτή η διαδικασία στην εκπαίδευση. Οι διευθυντές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των συστημάτων αξιολόγησης, καθώς δεν είναι απλώς οι άνθρωποι που καλούνται να εφαρμόσουν τις διαδικασίες αξιολόγησης. Αντίθετα, αποτελούν τη γέφυρα που ενώνει τις αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής με την καθημερινή πραγματικότητα μέσα στο σχολείο. Η προσωπική τους στάση, οι επαγγελματικές τους γνώσεις και οι δεξιότητες τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το αν η αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως εργαλείο υποστήριξης και ανάπτυξης ή θα περιοριστεί σε μια τυπική, γραφειοκρατική διαδικασία. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας, όπου οι απαιτήσεις για λογοδοσία αυξάνονται και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαδέχονται η μία την άλλη, οι διευθυντές καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο κόσμους. Από τη μία, πρέπει να εξασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης τηρούνται, ενώ από την άλλη να λειτουργούν ως παιδαγωγικοί ηγέτες, στηρίζοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτή η ισορροπία δεν είναι πάντα εύκολη. Απαιτεί να έχουν όχι μόνο καλές διοικητικές γνώσεις αλλά και ανθρώπινη ευαισθησία, να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να κατανοούν τις δυσκολίες που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων για την αξιολόγηση των καθηγητών, μέσα από μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αρχικά, αναδεικνύεται η σημασία των αντιλήψεων ως καθοριστικός παράγοντας που διαμορφώνει την πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, εξετάζουμε πώς αυτές οι αντιλήψεις κινούνται ανάμεσα σε δύο άξονες: την ανάπτυξη, ως εργαλείο ενίσχυσης και επαγγελματικής εξέλιξης, και τη λογοδοσία, ως μέσο ελέγχου και διαφάνειας. Κατόπιν, εντοπίζουμε τέσσερις βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις στάσεις των διευθυντών: οι δικές τους προσωπικές και ιδεολογικές εμπειρίες, η κουλτούρα του σχολείου που καθορίζει τις σχέσεις και τις προσδοκίες, οι συναισθηματικές πιέσεις και οι ελλείψεις σε χρόνο και υποστήριξη, καθώς και το πλαίσιο των νόμων και των πολιτικών που παίζουν το δικό τους ρόλο στην αξιολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο, η ανασκόπηση αποσκοπεί να δώσει ένα ολοκληρωμένο πρίσμα πάνω στις αντιλήψεις των διευθυντών και στο πώς αυτές καθοδηγούν την ίδια την πράξη της αξιολόγησης.

3.1 Σημασία των Αντίληψεων

Αναζητώντας την έννοια της αντίληψης σε διάφορα λεξικά, βλέπουμε την εξήγηση ότι η αντίληψη είναι μια σύνθετη λειτουργία με την οποία ο άνθρωπος αποκτά γνώση της πραγματικότητας, είτε άμεσα με τις αισθήσεις, είτε έμμεσα με παρέμβαση του λογικού.

Οι αντίληψεις των διευθυντών δεν αποτελούν ουδέτερες ή στατικές στάσεις, αλλά διαμορφώνονται δυναμικά από το προσωπικό τους μορφωτικό υπόβαθρο, τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις πολιτισμικές τους αξίες. Όπως επισημαίνουν οι Chan, Ridley και Morris (2022), οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση τους απέναντι σε κρίσιμες διαδικασίες όπως η αξιολόγηση. Η θεωρία της Beatty (2022) για τις διατομικές διαφορές στην αντίληψη αναφέρει ότι οι διαφορές στη δομή του εγκεφάλου κάθε ατόμου ή παράγοντες όπως η κουλτούρα, η ανατροφή και το περιβάλλον επηρεάζουν την ανθρώπινη αντίληψη. Οι επιδράσεις αυτές περιλαμβάνουν τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου, την εκπαίδευσή του, τις αξίες του, τον πολιτισμικό του υπόβαθρο, τις προκαταλήψεις του και τις τρέχουσες συνθήκες του.

Οι Abu-Hussain and Essawi (2014) ορίζουν την αντίληψη ως το σύνολο των νοητικών διεργασιών με τις οποίες κάθε άτομο κατανοεί, ερμηνεύει και ανταποκρίνεται στο κοινωνικό του πλαίσιο. Με άλλα λόγια, ο τρόπος που βλέπουμε και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά μας. Στα σχολεία, όπως και σε κάθε οργανισμό όπου η απόδοση των μελών του αξιολογείται διαρκώς, ο διευθυντής αναλαμβάνει πλέον, βάσει του νόμου 4823/2021, ρόλο αξιολογητή των εκπαιδευτικών του. Έτσι, οι προσωπικές του αντίληψεις σχετικά με το σκοπό και τη λειτουργία της αξιολόγησης επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται και γίνεται αντιληπτή από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για παράδειγμα, ένας Διευθυντής μπορεί να έχει την αντίληψη της αξιολόγησης ως παράγοντα βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών ή εναλλακτικά, να έχει την αντίληψη ότι η αξιολόγηση του προσθέτει βάρος στις ήδη επιβαρυνμένες διοικητικές του εργασίες. Αυτό σημαίνει ότι ενδεχομένως να μετατρέψουν την αξιολόγηση σε ένα τεχνικό ζήτημα και να αποτελεί για τους διευθυντές ένα θέμα χαμηλής προτεραιότητας και να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές σχεδιάζουν και υλοποιούν τις διαδικασίες αξιολόγησης. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση θα χάσει το βασικό της στόχο για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο αποκαλύπτεται μια θεώρηση της αξιολόγησης που περισσότερο υπηρετεί την τυπική συμμόρφωση με τις εξωτερικές επιταγές παρά την πραγματική βελτίωση.

Πολλοί ερευνητές σε διάφορες μελέτες για την αντίληψη (π.χ Abu-Hussain and Essawi, 2014), θεωρούν ότι η αντίληψη των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές βλέπουν τους στόχους της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα τρόπο για να μπορέσουν να συμμετάσχουν στις επόμενες επιλογές για τη θέση διευθυντή σε σχολείο ή βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα εργαλείο το οποίο θα συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αξιολόγηση διαμορφώνονται από μια σειρά παραγόντων. Σχετικές θεωρίες, όπως ο κουστρουκτιβισμός, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι ενεργά κατασκευάζουν τις δικές τους αντιλήψεις μέσω των εμπειριών τους. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχηματίζουν τις αντιλήψεις τους με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες ως αξιολογούμενοι ή αξιολογητές. Ενώ η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία υπογραμμίζει τον ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των αντιλήψεων. Οι αντιλήψεις για την αξιολόγηση επηρεάζονται από τις επικρατούσες αντιλήψεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις πολιτικές, τις πολιτισμικές αξίες και τα ιστορικά γεγονότα.

Διάφορες θεωρίες ηγεσίας μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς οι διευθυντές προσεγγίζουν και ερμηνεύουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όταν, για παράδειγμα, μελετάμε διαφορετικά στυλ ηγεσίας, όπως η διδακτική, η μετασχηματιστική ή η συναλλακτική ηγεσία, αποκτούμε τα εργαλεία για να καταλάβουμε καλύτερα πώς οι προσωπικές πεποιθήσεις των διευθυντών επηρεάζουν τον τρόπο που εφαρμόζουν την αξιολόγηση στην πράξη.. Η διδακτική ηγεσία εστιάζει στον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή και στην υποστήριξη της διδακτικής βελτίωσης, η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο όραμα και την εμπλοκή της ομάδας σε κοινές επιδιώξεις, ενώ η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην ανταλλαγή κινήτρων και κανόνων. Έτσι, ο τρόπος που κάποιος ηγείται στο σχολείο, εξηγεί γιατί ορισμένοι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης, ενώ άλλοι τη χειρίζονται κυρίως ως μέσο ελέγχου και τήρησης διαδικασιών.

Σύμφωνα με τους Hallinger et al., (2015), η «διδακτική ηγεσία» (instructional leadership) ορίζεται ως μια μορφή ηγεσίας που επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα επικεντρώνεται και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η διδακτική ηγεσία βασίζεται σε τρεις διαστάσεις. Πρώτον, περιλαμβάνει τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, όπου οι διευθυντές ορίζουν σαφείς στόχους μάθησης και κατευθύνουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς την επίτευξή τους. Δεύτερον, αφορά τη διαχείριση του

εκπαιδευτικού προγράμματος, με τους διευθυντές να εποπτεύουν τη διδασκαλία, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τρίτον, συνδέεται με την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος μάθησης, όπου οι διευθυντές προάγουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Αυτή η προσέγγιση καθιστά τη διδακτική ηγεσία έναν μοχλό για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι διευθυντές που ακολουθούν τη διδακτική ηγεσία βλέπουν την αξιολόγηση όχι απλώς ως ένα εργαλείο ελέγχου, αλλά ως ένα μέσο υποστήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αντί να περιορίζεται σε μια τυπική διοικητική διαδικασία, η αξιολόγηση αποκτά έναν ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Οι διευθυντές παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια διαδικασία που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία όπως την περιγράφουν οι Bass και Avolio (1994) στηρίζεται στην έμπνευση το όραμα και την καλλιέργεια συνεργασίας. Οι διευθυντές που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση βλέπουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που δεν αφορά μόνο την ατομική απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά τη συλλογική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Μέσα από την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να προωθήσουν έναν κοινό παιδαγωγικό προσανατολισμό. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν αυτογνωσία και να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), όπως αναλύεται από τον Northouse (2016), στηρίζεται σε διαδικασίες ανταλλαγής, στην επιβολή κανόνων και στην επίτευξη στόχων μέσω εξωτερικών κινήτρων. Οι διευθυντές που ακολουθούν αυτό το μοντέλο επικεντρώνονται στη συμμόρφωση με κανόνες και στην επίτευξη στόχων μέσα από εξωτερικά κίνητρα και ανταμοιβές. Για εκείνους η αξιολόγηση είναι κυρίως ένας μηχανισμός λογοδοσίας και ελέγχου που συνδέεται με τη συμμόρφωση στις κατευθύνσεις των διοικητικών αρχών. Αντί να τη βλέπουν ως ευκαιρία ανάπτυξης τη θεωρούν περισσότερο μια διοικητική υποχρέωση που πρέπει να διεκπεραιωθεί.

Η κατανόηση αυτών των διαφορετικών θεωριών ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάλυση των κινήτρων και των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του ρόλου τους στη διαμόρφωση αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης (Eyal and Roth, 2011).

3.2 Διαστάσεις των Αντιλήψεων για την Αξιολόγηση: Ανάπτυξη ή Λογοδοσία;

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όμως, το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τον ρόλο της διαφέρει πολύ. Αυτό εξαρτάται από το πώς εφαρμόζεται στην πράξη, από την εκπαιδευτική πολιτική που επικρατεί, αλλά και από τις εμπειρίες που έχουν ζήσει τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Ουσιαστικά, υπάρχει μια βασική διάκριση στον τρόπο που τη βλέπουμε. Κάποιοι τη βλέπουν ως ένα μέσο που μας βοηθάει να αναπτυχθούμε και να γίνουμε καλύτεροι (αυτό λέγεται διαμορφωτική αξιολόγηση) ενώ κάποιοι άλλοι ως έναν μηχανισμό για να ελέγχεται η συμμόρφωση και να δίνουμε “λογαριασμό” για τα αποτελέσματα (αυτό λέγεται αθροιστική ή λογοδοτική αξιολόγηση) (Darling-Hammond, 2006; Flores and Derrington, 2017).

Οι διευθυντές, λοιπόν, καλούνται συχνά να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές της αξιολόγησης, που μπορεί να μοιάζουν αντικρουόμενες (Abu-Hussain and Essawi, 2014). Έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που γενικά όλοι συμφωνούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι σημαντική, στην πράξη η διάσταση της λογοδοσίας φαίνεται να υπερισχύει. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε εξωτερικές πιέσεις ή στον τρόπο που οι ίδιοι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του συστήματος (Abu-Hussain and Essawi, 2014).

Η κυρίαρχη αντίληψη που έχει ένας διευθυντής για τον σκοπό της αξιολόγησης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πώς θα υλοποιήσει τη διαδικασία και τι αποτελέσματα θα έχει (Abu-Hussain and Essawi, 2014). Αν η έμφαση δοθεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, τότε η αξιολόγηση θα συνδεθεί με ουσιαστική ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση για σκέψη πάνω στη δουλειά του καθενός (αναστοχασμό) και ευκαιρίες για συνεχή μάθηση. Αντίθετα, αν κυριαρχήσει η λογική της λογοδοσίας, τότε η αξιολόγηση θα επικεντρωθεί περισσότερο στην τήρηση κανόνων, στην τυπική καταγραφή επιδόσεων, περιορίζοντας τον διάλογο και την παιδαγωγική εξέλιξη.

Επιπλέον, το πώς βλέπουν οι διευθυντές την αξιολόγηση συνδέεται και με το τι ρόλο δίνουν στα δεδομένα από τις επιδόσεις των μαθητών (Au, 2011) αλλά και με το πόσο πρακτική είναι η διαδικασία όσον αφορά τον χρόνο και τους πόρους που χρειάζεται (Cosner et al., 2015). Οι προηγούμενοι ερευνητές έχουν τονίσει ότι ο διαθέσιμος χρόνος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το αν οι διευθυντές θα εφαρμόσουν σωστά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν η αξιολόγηση θεωρείται υπερβολικά πολύπλοκη ή

χρονοβόρα, οι διευθυντές μπορεί να μην ασχοληθούν συστηματικά με την εφαρμογή της, κάτι που φυσικά υπονομεύει την αποτελεσματικότητά της.

Η επιμόρφωση παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Σύμφωνα με τους Abu-Hussain και Essawi (2014), οι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως εργαλείο υποστήριξης και βελτίωσης, ενώ όσοι δεν έχουν τέτοια κατάρτιση τείνουν να την προσεγγίζουν ως ένα μέσο ελέγχου, εφαρμόζοντάς την με πιο γραφειοκρατικό τρόπο.

Βέβαια, σημαντικό είναι και το πώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα των Barnes, Fives και Dacey (2017) διακρίνει τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση: ως εργαλείο λογοδοσίας, ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και ως διαδικασία αποκομμένη από την εκπαιδευτική τους πράξη. Αναφέρει ότι οι διευθυντές αξιοποιούν την αξιολόγηση όχι μόνο για την αποτίμηση της απόδοσης, αλλά και ως εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, προάγοντας την αυτοβελτίωσή τους μέσω στοχευμένης ανατροφοδότησης. Η έρευνα αναδεικνύει επίσης ότι οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας, όπου η αξιολόγηση λειτουργεί ως ευκαιρία μάθησης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στη Νέα Ζηλανδία, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδέχονται την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας και της λογοδοσίας του σχολείου, απορρίπτοντας όμως τη χρήση της για ατομική λογοδοσία μαθητών (Brown, 2004).

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι αντιλήψεις για την αξιολόγηση διαμορφώνονται μέσα σε ένα ιδιαίτερο θεσμικό και ιστορικό πλαίσιο. Η απουσία επίσημης αξιολόγησης από το 1982 και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν οδηγήσει σε επιφυλακτικές στάσεις. Αυτή η απουσία αξιολόγησης σχετίζεται με την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στην Ελλάδα, την οποία επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της χώρας, καθώς και η επικράτηση της πελατειακής σχέσης και του ρουσφετιού, που επηρεάζουν την αξιοκρατία και τη διαφάνεια στις δημόσιες διοικήσεις (Brouskelis, 2024). Παρ' όλα αυτά, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στην Ελλάδα αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησης όταν αυτή είναι υποστηρικτική και βασίζεται στην ανατροφοδότηση (Μπούρχα, 2016; Παπαδοπούλου, 2018).

Σύμφωνα με τους Abu-Hussain και Essawi (2014), οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διακρίνονται κυρίως σε δύο κατηγορίες: μετασχηματιστική και συνοπτική. Η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί την αξιολόγηση ως μια μετασχηματιστική διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όπως τονίσθηκε και πριν, οι διευθυντές που δεν έχουν κάνει σχετική επιμόρφωση βλέπουν πιο συχνά την αξιολόγηση σαν εργαλείο ελέγχου και άσκησης εξουσίας. Αντίθετα, οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και στον ρόλο της αξιολόγησης, είναι πιο πιθανό να την αντιμετωπίζουν ως μια διαδικασία που προωθεί τη μάθηση και τη βελτίωση του σχολείου συνολικά.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα ανωτέρω, η αξιολόγηση συνδέεται συχνά με τη λογοδοσία, δηλαδή με την τήρηση κανονισμών και την ανάληψη ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου. Συστήματα που δίνουν μεγάλη έμφαση στην εξωτερική λογοδοσία, όπως τα τεστ "υψηλού ρίσκου" ή η επιβολή συγκεκριμένων στόχων, έχουν δημιουργήσει αντιδράσεις. Για παράδειγμα, η έρευνα των Andrews, Boyland and Quick, (2016), επιβεβαιώνει ότι η νέα μορφή αξιολόγησης των διευθυντών στην Ιντιάνα συνδέθηκε έντονα με τη λογοδοσία και την τήρηση κανονιστικών απαιτήσεων, αλλά αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό από τους διευθυντές, οι οποίοι θεώρησαν ότι δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής ηγεσίας. Παρομοίως, στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, η έρευνα του Μπούσκο (2022) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στη λογοδοσία γενικά, με τάσεις που σε ορισμένες πτυχές είναι θετικές, ενώ σε άλλες αρνητικές. Αυτό υποδηλώνει μια διστακτικότητα των εκπαιδευτικών προς τη λογοδοσία, ειδικά όταν αφορά την εξωτερική αξιολόγηση και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Στο ίδιο πλαίσιο, η μελέτη των Fresko και Levy-Feldman (2023) υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές σχολείων έχει εξελιχθεί, από μια απλή διοικητική διαδικασία σε ένα εργαλείο που θέλει να βελτιώσει τη διδασκαλία και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν. Οι διευθυντές που βλέπουν την αξιολόγηση ως μέσο εξέλιξης, και όχι απλά σαν διοικητική υποχρέωση, τείνουν να την εφαρμόζουν πιο εποικοδομητικά, δημιουργώντας ένα καλύτερο κλίμα στο σχολείο. Οι αντιλήψεις τους, όπως τονίσθηκε, ποικίλλουν ανάλογα με τους στόχους, τα οφέλη που βλέπουν, την εκπαίδευσή τους και προσωπικά τους στοιχεία. Οι διευθυντές που εστιάζουν στην ανάπτυξη εφαρμόζουν την αξιολόγηση πιο αποτελεσματικά, χτίζοντας ένα κλίμα διαφάνειας και εμπιστοσύνης. Αντίθετα,

όσοι τη βλέπουν μόνο ως διοικητικό καθήκον, ασχολούνται λιγότερο με τη βελτίωση της διδασκαλίας και επενδύουν λιγότερο χρόνο στην εφαρμογή της.

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει η μελέτη του Brown (2004) στη Νέα Ζηλανδία, όπου οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν τέσσερις βασικές κατηγορίες αντιλήψεων: Α) Η αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, β) Οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν χρήσιμη για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Γ) Η αξιολόγηση για τη λογοδοσία των μαθητών (Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την ιδέα ότι η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται κυρίως για την ατομική λογοδοσία των μαθητών) και δ) η αξιολόγηση ως μη σχετική με τη διδασκαλία.

Η μελέτη των Brinia et al., (2023) που διεξήχθη στην περιοχή του Πειραιά, δείχνει ότι οι διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως εργαλείο που συμβάλλει τόσο στη διοικητική όσο και στην εκπαιδευτική λειτουργία των σχολείων. Αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά, βοηθώντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της επίλυσης αδυναμιών.

Στην περίπτωση του Κεμπέκ, η έρευνα των Béchard και Hurteau (2020) αναδεικνύει ότι η αξιολόγηση των μόνιμων καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια πρακτική που σπάνια εφαρμόζεται και συχνά απορρίπτεται από τους εκπαιδευτικούς και τις συνδικαλιστικές τους ενώσεις. Παρόλο που η διαμορφωτική αξιολόγηση προτιμάται, κάποιοι αναγνώρισαν την ανάγκη να υπάρχουν και στοιχεία συνοπτικής αξιολόγησης, ειδικά αν η απόδοση κάποιου δεν είναι ικανοποιητική.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η αντιπαράθεση ανάμεσα στην ανάπτυξη και τη λογοδοσία είναι το κεντρικό σημείο για να καταλάβουμε πώς βλέπουμε την αξιολόγηση. Για να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση αποτελεσματικά και ουσιαστικά στην εκπαίδευση, πρέπει να βρούμε την ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές. Αυτό απαιτεί απαραίτητως την επιμόρφωση των διευθυντών, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και την παροχή των απαραίτητων πόρων.

3.3 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς μελέτης διεθνώς, καθώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται σε πολιτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που δίνουν έμφαση στη λογοδοσία και

στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Flores and Derrington, 2017). Οι διευθυντές είναι βασικοί παράγοντες σε αυτές τις αλλαγές. Ωστόσο, η στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση διαμορφώνεται από: α) προσωπικές εμπειρίες και ιδεολογικές στάσεις, β) τη σχολική κουλτούρα, γ) συναισθηματικούς παράγοντες και δ) θεσμικά πλαίσια (Shaked, 2018).

Παρακάτω αναλύονται διεξοδικά αυτοί οι παράγοντες.

3.3.1 Προσωπικές εμπειρίες και ιδεολογικές στάσεις

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση επηρεάζονται από ένα σύνολο προσωπικών, επαγγελματικών και θεσμικών παραγόντων που καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση που έχουν λάβει, η επαγγελματική τους εμπειρία, οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, αλλά και το πώς βλέπουν γενικά τον ρόλο της αξιολόγησης, όλα αυτά μαζί διαμορφώνουν την προσέγγισή τους.

Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με τους Fresko και Levy-Feldman (2023), η ποιότητα της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι διευθυντές επηρεάζει το πόσο καλά μπορούν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση. Νιώθουν πιο σίγουροι και εμπιστεύονται περισσότερο τις ικανότητές τους σε αυτή τη διαδικασία. Αλλά και οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών, τόσο από την εκπαίδευση όσο και από την αξιολόγηση που μπορεί να έχουν βιώσει οι ίδιοι, επηρεάζουν πολύ το πώς βλέπουν τον ρόλο τους ως αξιολογητές. Για παράδειγμα, διευθυντές που είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια έτειναν να βλέπουν την αξιολόγηση ως ευκαιρία για να εξελιχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, εκείνοι που δεν είχαν κάνει τέτοια εκπαίδευση την αντιλαμβάνονταν κυρίως ως ένα μέσο διοικητικού ελέγχου και επιβράβευσης. Αυτό δείχνει πόσο οι προσωπικές εμπειρίες (όπως η επιμόρφωση ή προηγούμενες θετικές/αρνητικές εμπειρίες αξιολόγησης) και οι γενικότερες ιδέες τους (εστιάζουν στη βελτίωση ή στην "τιμωρία";) επηρεάζουν βαθιά τις αντιλήψεις των διευθυντών. Οι περισσότεροι διευθυντές που είχαν επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης την έβλεπαν ως μια "μετασχηματιστική και εποικοδομητική" διαδικασία για να βελτιωθεί η διδασκαλία. Αντίθετα, όσοι δεν είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση την έβλεπαν κυρίως ως μέσο ελέγχου, επιβράβευσης ή επίδειξης εξουσίας. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές μπορεί να βλέπουν την αξιολόγηση είτε σαν κομμάτι του διοικητικού και γραφειοκρατικού τους ρόλου (π.χ. έλεγχος, εξέλιξη μισθού/θέσης) είτε σαν κομμάτι της παιδαγωγικής τους ηγεσίας (π.χ. στήριξη και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών). Αυτό το πώς βλέπουν τους στόχους της αξιολόγησης είναι κρίσιμο: αν ένας διευθυντής την αντιλαμβάνεται κυρίως ως μηχανισμό για να εντοπίσει ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς, η στάση

του θα είναι πολύ διαφορετική από κάποιον που τη θεωρεί εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Abu-Hussain and Essawi, 2014). Έρευνες σε διάφορες χώρες επιβεβαιώνουν ότι όσοι έχουν εκπαιδευτεί σε διαδικασίες αξιολόγησης την βλέπουν σαν εργαλείο ανάπτυξης, ενώ όσοι δεν έχουν σχετική εμπειρία συχνά τη θεωρούν μηχανισμό διοικητικού ελέγχου (Flores and Derrington, 2017). Σε σχετική μελέτη στο Ισραήλ, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές που είχαν εμπειρίες αξιολόγησης σε συνεργατικά περιβάλλοντα ήταν πιο θετικοί, σε αντίθεση με όσους είχαν εμπειρίες λογοδοσίας, οι οποίοι παρέμεναν επιφυλακτικοί (Abu-Hussain and Essawi, 2014).

Η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί επίσης κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των διευθυντών. Οι Fresko και Levy-Feldman (2023) τονίζουν ότι οι διευθυντές με περισσότερα χρόνια εμπειρίας εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή της αξιολόγησης και ακολουθούν τη διαδικασία με μεγαλύτερη πληρότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Brinia et al. (2023), οι διευθυντές που έχουν θετικές εμπειρίες από διαδικασίες αξιολόγησης είναι πιο πιθανό να την αντιμετωπίσουν ως εργαλείο ανάπτυξης, ενώ όσοι έχουν βιώσει αξιολόγηση χωρίς επαρκή προετοιμασία εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί απέναντί της. Αντίστοιχα, μια έρευνα των Béchard και Hurteau (2020), δείχνει ότι πράγματα όπως το πόσο καλά διαχειρίζεται ένας εκπαιδευτικός την τάξη του, πώς προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών, αλλά και το πώς συνεργάζεται με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς.

3.3.2 Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η επικρατούσα ατμόσφαιρα στο σχολείο καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές προσεγγίζουν την αξιολόγηση (Vekeman et al., 2015). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η σχολική κουλτούρα επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σε σχολεία με κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας, η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο ανάπτυξης και υποστήριξης, καθώς οι διευθυντές εστιάζουν στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνονται. Αντίθετα, σε περιβάλλοντα όπου επικρατεί μια κουλτούρα ελέγχου και συμμόρφωσης, η αξιολόγηση αποκτά γραφειοκρατικό χαρακτήρα και χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο ελέγχου παρά ως ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη. Η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει, επομένως, το πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την αξιολόγηση, επηρεάζοντας την ποιότητα και την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς. Οι

συγκεκριμένοι ερευνητές σημειώνουν επίσης ότι, οι διευθυντές σχολείων προσαρμόζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις συνθήκες του σχολείου τους. Όταν η αξιολόγηση φαίνεται υπερβολικά γραφειοκρατική ή δύσκολη στην εφαρμογή, επιλέγουν συχνά να εστιάζουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή στη συνεχή ανατροφοδότηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα, όταν η έμφαση δίνεται στη συμμόρφωση με τους κανόνες και τις διαδικασίες, οι διευθυντές περιορίζουν τις δυνατότητες προσαρμογής, καθώς επιδιώκουν να τηρήσουν τις τυπικές απαιτήσεις. Αυτή η ευελιξία τους επιτρέπει να προσαρμόζουν την αξιολόγηση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, δημιουργώντας είτε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης είτε ένα περισσότερο ελεγκτικό πλαίσιο, ανάλογα με τις προτεραιότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο «γεφυρώνουν» το χάσμα μεταξύ των επίσημων απαιτήσεων και της πραγματικότητας στο σχολείο, επιλέγοντας αν θα είναι αυστηροί ή πιο υποστηρικτικοί ανάλογα με το κλίμα εμπιστοσύνης που θέλουν να διατηρήσουν. Αντίστοιχα, μια έρευνα στο Ισραήλ έδειξε ότι πολλοί διευθυντές απέφευγαν να δώσουν χαμηλή βαθμολογία σε συναδέλφους τους για να μην βλάψουν τις προσωπικές σχέσεις και το ομαδικό πνεύμα (Shaked, 2018).

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν από έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Πορτογαλία, όπου οι διευθυντές ισορροπούν ανάμεσα στις υποχρεώσεις λογοδοσίας και στην ανάγκη διατήρησης αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Flores και Derrington, 2017). Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Abu-Hussain και Essawi (2014), διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα αξιολόγησης βλέπουν τη διαδικασία περισσότερο ως μέσο ενδυνάμωσης και λιγότερο ως εργαλείο ελέγχου, γεγονός που συμβάλλει σε ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα.

Η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Οι Béchard και Hurteau (2020) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή μιας πολυδιάστατης αξιολόγησης, όπου εμπλέκονται διάφοροι αξιολογητές και στην οποία έμφαση δίνεται στην επαγγελματική εξέλιξη, δυναμώνει το θετικό κλίμα στο σχολείο και περιορίζει την αντίσταση των καθηγητών. Αντίστοιχα, η έρευνα των Brinia et al. (2023) καταδεικνύει ότι όταν η αξιολόγηση επιβάλλεται από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς επαρκή προετοιμασία, μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δυσχεραίνει την αποδοχή και την εφαρμογή της.

Η διαφάνεια και η σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης θεωρούνται κρίσιμες για την αποδοχή της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς. Η Παπαδοπούλου (2018) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) ως εργαλείο αξιολόγησης, διότι επιτρέπει την ανάδειξη των προσπαθειών και των δεξιοτήτων

τους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα, τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να προσφέρονται συνεχείς ευκαιρίες επιμόρφωσης τόσο σε όσους αξιολογούν όσο και σε όσους αξιολογούνται. Μια κοινή, σαφής γνώση των στόχων και των βημάτων της αξιολόγησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι καταλαβαίνουν τι ακριβώς περιμένουν από αυτούς και μειώνει την ανησυχία τους για τυχόν δυσμενείς εκβάσεις.

Ο Schein (2010), αναλύει πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση επηρεάζονται από την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από βαθιά ριζωμένες παραδοχές, αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες καθορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Αν επικρατεί μια κουλτούρα που προωθεί την ανάπτυξη και τη συνεργασία, η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο υποστήριξης και επαγγελματικής βελτίωσης. Αν όμως η σχολική κουλτούρα βασίζεται κυρίως στον αυστηρό έλεγχο και τη γραφειοκρατία, τότε η αξιολόγηση τείνει να βιώνεται ως μηχανισμός επιτήρησης ή ακόμη και τιμωρίας, γεγονός που πυροδοτεί άγχος και αντίσταση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση εξαρτάται επίσης από τον τρόπο διαχείρισής της από τους διευθυντές. Ο Schein (2010) τονίζει ότι οι ηγέτες των οργανισμών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Όταν οι διευθυντές προωθούν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να την αποδεχθούν και να τη δουν ως ευκαιρία βελτίωσης. Αντίθετα, αν εφαρμόζεται με αυταρχικό τρόπο, χωρίς διάλογο και υποστήριξη, δημιουργείται ένα κλίμα δυσπιστίας, το οποίο οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις και αντίσταση.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, η κουλτούρα του σχολείου καθορίζει όχι μόνο το πώς βλέπουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση, αλλά και το πώς την εφαρμόζουν στην πράξη. Σε ένα κλίμα αμοιβαίας στήριξης και συνεργασίας, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε εργαλείο εξέλιξης και βελτίωσης. Αντίθετα, όταν γίνεται με αυστηρό τρόπο, χωρίς διάλογο ή ξεκάθαρα κριτήρια, συχνά προκαλεί άγχος, αμφιβολίες και αντίσταση.

3.3.3 Συναισθηματικοί παράγοντες

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει σημαντική συναισθηματική πίεση στους διευθυντές, ιδιαίτερα όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ανεπαρκείς επιδόσεις εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική πίεση συνδέεται και με το ψυχολογικό κόστος του να δώσει κανείς αρνητική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τους Kraft and Gilmour, (2017), η αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει σημαντική συναισθηματική πίεση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για τη σταδιοδρομία τους, ενώ οι διευθυντές συχνά διστάζουν να παρέχουν αρνητική ανατροφοδότηση, φοβούμενοι ότι αυτή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική πίεση εντείνεται όταν η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μηχανισμός ελέγχου και συμμόρφωσης αντί ως εργαλείο ανάπτυξης. Επιπλέον, η προηγούμενη αρνητική εμπειρία με τον θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος λειτουργούσε με τιμωρητικό χαρακτήρα, συνεχίζει να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας φόβο και ανασφάλεια. Η παραπάνω μελέτη ανέφερε ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν θετικές αξιολογήσεις και λίγοι λαμβάνουν χαμηλές, επειδή οι διευθυντές διστάζουν να εφαρμόσουν αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης. Αυτό οφείλεται κυρίως στον φόβο σύγκρουσης με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι αρνητικές αξιολογήσεις μπορεί να προκαλέσουν εντάσεις και να διαταράξουν το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο. Επιπλέον, οι διευθυντές συχνά επιλέγουν να διατηρούν τις θετικές σχέσεις με το προσωπικό, θεωρώντας ότι η διατήρηση ενός υποστηρικτικού κλίματος είναι πιο σημαντική από την αυστηρή εφαρμογή των κανόνων αξιολόγησης. Η έλλειψη σαφών κριτηρίων, η ανεπαρκής εκπαίδευση των διευθυντών στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση και η αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως τυπική διαδικασία ενισχύουν την τάση να αποφεύγονται οι χαμηλές αξιολογήσεις.

Σε μια μελέτη (Tennessee, ΗΠΑ), όλοι παραδέχτηκαν ότι η νέα αξιολογική διαδικασία είναι εξουθενωτική από πλευράς χρόνου: πολύωρες παρατηρήσεις, εκτενής τεκμηρίωση και ατομική ανατροφοδότηση σήμαιναν δουλειά «εκτός ωραρίου», νύχτες και Σαββατοκύριακα, σε βάρος άλλων διοικητικών και παιδαγωγικών υποχρεώσεων (Campbell και Derrington, 2019). Όπως περιέγραψε ένας διευθυντής, ξοδεύω ώρες πριν το σχολείο, μετά το σχολείο και τα Σαββατοκύριακα, οι αξιολογήσεις γίνονται συνέχεια. Παρά το ότι με την πάροδο του χρόνου ανέπτυξαν ρουτίνες και μοίρασαν μέρος του έργου σε υποδιευθυντές, όλοι συμφώνησαν πως η έλλειψη χρόνου και η συναισθηματική πίεση παραμένουν μεγάλες προκλήσεις, ιδιαίτερα όταν πρέπει να αξιολογήσουν συναδέλφους με ανεπαρκείς επιδόσεις. Παράλληλα, η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και υποστήριξης από τις εκπαιδευτικές αρχές δημιουργεί ανασφάλεια στους διευθυντές. Ο DeMonte (2014) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συχνά δυσκολεύεται λόγω της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης και καθοδήγησης για τους διευθυντές. Οι διευθυντές καλούνται να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρέχουν χρήσιμη και υποστηρικτική ανατροφοδότηση. Αυτό

τους προκαλεί ανασφάλεια, ιδιαίτερα όταν πρέπει να προσφέρουν κριτική. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνται δεν κατανοούν πάντα πλήρως τα κριτήρια αξιολόγησης, γεγονός που οδηγεί σε σύγχυση και απογοήτευση. Η διαδικασία της αξιολόγησης καταλήγει συχνά να επικεντρώνεται στη συμμόρφωση με τυπικές διαδικασίες αντί να λειτουργεί ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. σχετικά με την εγκυρότητα των αξιολογήσεων τους (DeMonte, 2014)

Οι Brinia et al. (2023) τονίζουν ότι οι διευθυντές θεωρούν κρίσιμη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και την αυτοαξιολόγηση ως μέσα για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η έλλειψη προετοιμασίας και η επιβολή αξιολογικών διαδικασιών χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για τους διευθυντές, καθώς ενδέχεται να προκαλέσουν αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και να επηρεάσουν τη συνολική αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και εμπειρίας στα στελέχη που καλούνται να αναλάβουν την αξιολόγηση αποτελεί μείζον πρόβλημα. Οι διευθυντές θεωρούν ότι η επιτυχία της διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σωστή εκπαίδευση τόσο των ίδιων όσο και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων φορέων (Δεφαράνα, 2014). Συνεπώς, για να γίνει πιο αποτελεσματική η αξιολόγηση και να μειωθεί το άγχος των διευθυντών, είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης και να δημιουργηθούν υποστηρικτικές δομές μέσα στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν έντονη συναισθηματική πίεση, ελλείψεις χρόνου και ανεπαρκή υποστήριξη όταν καλούνται να υλοποιήσουν τις διαδικασίες αξιολόγησης. Για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια, χρειάζονται στοχευμένες λύσεις, όπως η διαρκής επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες, ένα διαφανές και ενισχυτικό πλαίσιο αξιολόγησης που να δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση και όχι στην τιμωρία, καθώς και δομές υποστήριξης που να τους βοηθούν να διοχετεύσουν τον φόρτο εργασίας προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση γίνεται εργαλείο βελτίωσης και όχι πρόσθετη πηγή άγχους

3.3.4 Θεσμικά και πολιτικά πλαίσια

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση επηρεάζονται καθοριστικά από το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν. Οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται σε εθνικό επίπεδο συχνά συνοδεύονται από αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας, γεγονός που μπορεί να εντείνει την πίεση προς τους διευθυντές. Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζουν

σε μεγάλο βαθμό το πώς αντιλαμβάνονται και πώς εφαρμόζουν την αξιολόγηση οι διευθυντές. Άλλωστε, σε πολλές χώρες, οι μεταρρυθμίσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια γίνονται μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα που τονίζει τη λογοδοσία.

Έρευνες στις ΗΠΑ δείχνουν πώς, μετά από κεντρικές πρωτοβουλίες, οι διάφορες πολιτείες επέβαλαν πιο αυστηρά συστήματα αξιολόγησης. Αυτά τα συστήματα περιλάμβαναν πράγματα όπως πολλαπλές παρατηρήσεις στην τάξη, μετρήσεις που βασίζονταν στην επίδοση των μαθητών κ.ά. και ζητούσαν από τους διευθυντές να τα εφαρμόσουν πιστά, συνδέοντας μάλιστα την αξιολόγηση με συνέπειες για την καριέρα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αντίδραση των διευθυντών δεν ήταν παντού ίδια. Για παράδειγμα, μια έρευνα (Campbell and Derrington, 2019) βρήκε ότι πολλοί διευθυντές στην πράξη δεν ακολουθούσαν αυστηρά τους κανόνες της νέας πολιτικής. Αντίθετα, προτιμούσαν συνεργατικές προσεγγίσεις, με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συγκριτικές έρευνες σε διάφορες χώρες επιβεβαιώνουν ότι, παρόλο που τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν, οι διευθυντές παντού αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις: πώς να εφαρμόσουν τις πολιτικές (που συχνά έχουν χαρακτήρα λογοδοσίας) και ταυτόχρονα να κρατήσουν το σχολείο τους σε πορεία βελτίωσης και με καλό ηθικό. Για παράδειγμα, σε μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες, φάνηκε ότι οι διευθυντές συχνά προσαρμόζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης για να ισορροπήσουν τις απαιτήσεις των πολιτικών με τις ανάγκες των σχολείων τους. Παράλληλα, σε μια συγκριτική μελέτη στην Πορτογαλία και τις ΗΠΑ, οι διευθυντές αναφέρουν ότι συχνά λειτουργούν ως μεσολαβητές ανάμεσα στις πολιτικές εντολές και τις πραγματικές συνθήκες στα σχολεία τους (Flores and Derrington, 2017).

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την εφαρμογή της αξιολόγησης είναι η ποιότητα της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι διευθυντές. Σύμφωνα με τους Fresko και Levy-Feldman (2023), η εκπαίδευση των διευθυντών διαμορφώνει τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο την εφαρμόζουν στις σχολικές τους μονάδες. Οι διευθυντές που υιοθετούν μετασχηματιστική ηγεσία αξιοποιούν την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης και όχι ως απλή διοικητική υποχρέωση (Abu-Hussain and Essawi, 2014). Η μετασχηματιστική ηγεσία βοηθάει την αξιολόγηση να χρησιμοποιηθεί με τρόπο που δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στο σχολείο. Σε αυτό το κλίμα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι τους στηρίζουν και τους ενθαρρύνουν να γίνουν καλύτεροι στη διδασκαλία τους. Παράλληλα, όταν δίνεται έμφαση, μέσω της αξιολόγησης, στο να αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητές τους, αυτό ξεχωρίζει τους διευθυντές που έχουν αυτή την προσέγγιση από εκείνους που

βλέπουν την αξιολόγηση αποκλειστικά σαν ένα εργαλείο για έλεγχο και συμμόρφωση (Abu-Hussain and Essawi, 2014).

Η έρευνα υπογραμμίζει ότι ένα σαφές θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο που ενισχύει την αξιολόγηση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία και να μειώσει την έμφαση στους διοικητικούς σκοπούς (Fresko and Levy-Feldman, 2023). Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται πάντα με διαφάνεια και αντικειμενικότητα. Οι Grissom και Loeb (2020) επισημαίνουν ότι παράγοντες όπως οι πολιτικές πιέσεις και οι σχέσεις που έχει ένας διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τις αξιολογήσεις που κάνει, ειδικά σε περιβάλλοντα όπου τα αποτελέσματα έχουν μεγάλες συνέπειες. Αυτό συχνά οδηγεί σε υπερβολικά θετικές αξιολογήσεις και αναδεικνύει πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο στην αξιοπιστία και τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης.

Η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα εμφανής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τη διατριβή της Κολυμπάρη (2020), η δυσκολία εφαρμογής πολιτικών αξιολόγησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση αποδίδεται σε μια αλληλεπίδραση πολιτικών, θεσμικών και κοινωνικών παραγόντων. Η μελέτη εστιάζει στον ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.) και τη διαμεσολάβηση συμφερόντων στις πολιτικές εποπτείας και αξιολόγησης. Φαίνεται καθαρά ότι οι οργανώσεις αυτές (συνήθως αναφέρονται τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο) έδειχναν διαρκώς αντίσταση, απορρίπτοντας συστηματικά τις πολιτικές που προωθούσαν την αξιολόγηση. Αυτό οδήγησε σε ένα μακροχρόνιο αδιέξοδο για το σύστημα. Η αντίθεση των συνδικάτων σε αυτές τις πολιτικές έγινε πιο δυνατή από τη συνεργασία τους με διάφορα πολιτικά κόμματα, ειδικά κατά τη δεκαετία του 1980 (Κολυμπάρη, 2020). Η μελέτη καταλήγει ότι ο τρόπος που έβλεπαν την αξιολόγηση τα συνδικάτα διαμορφώθηκε από ιδεολογικούς, πολιτικούς και θεσμικούς παράγοντες, κάνοντας την αξιολόγηση ένα θέμα με πολλές διαφωνίες και άλτο στην Ελλάδα.

Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται επίσης από την κατάρτιση των διευθυντών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Béchard και Hurteau (2020), χρειάζεται πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση για τους διευθυντές, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν σωστά τα κριτήρια και τις μεθόδους που προβλέπει το σύστημα. Η έλλειψη αυτής της εξειδίκευσης από τους διευθυντές δεν επηρεάζει μόνο τη δική τους ικανότητα να χειριστούν τη διαδικασία, αλλά και το αν την αποδέχονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όταν οι διευθυντές δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αμφισβητούν πόσο έγκυρη είναι η αξιολόγηση. Αυτό μπορεί να

οδηγήσει σε αυξημένη αντίσταση και να μην μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το σύστημα αξιολόγησης στα σχολεία.

Για να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση, χρειάζεται να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι της, να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό της και να υπάρχει διαφάνεια στη διαδικασία (Κρανά και Βρυωνίδης, 2022). Είναι επίσης πολύ σημαντικό να εμπλέκονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς, να χτιστεί μια κουλτούρα συνεργασίας και να εκπαιδεύονται διαρκώς αυτοί που κάνουν την αξιολόγηση. Αν η αξιολόγηση σχεδιαστεί με αυτόν τον τρόπο, μπορεί όντως να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (Μπούρχα, 2016).

Κεφάλαιο 4^ο : Αξιολόγηση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι ένα βασικό θέμα στις σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές και συζητήσεις. Επηρεάζει άμεσα τόσο το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διευθυντές των σχολείων, ως οι επικεφαλής, έχουν να διαχειριστούν και να φροντίσουν για αυτή την ποιότητα, μέσα από τις επιλογές και τον τρόπο που βλέπουν την αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι Chan et al. (2022) τονίζουν ότι, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζουν την αξιολόγηση οι διευθυντές (με ανατροφοδότηση, στήριξη, διαφοροποίηση) αντανakλά το πώς αντιλαμβάνονται την ποιότητα.

Η ποιότητα, ωστόσο, δεν είναι ένας απόλυτα ορισμένος όρος αλλά μια πολυδιάστατη και δυναμική έννοια, η οποία διαμορφώνεται από ποικίλους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Είναι μια έννοια πολύπλοκη και δυναμική, που έχει πολλές πλευρές και διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες: εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς. Το να αναγνωρίσουμε αυτή την πολυπλοκότητα είναι πολύ σημαντικό για να καταλάβουμε πώς προσεγγίζουν οι διευθυντές την αξιολόγηση και τη διοίκηση του σχολείου τους. Είναι επίσης σημαντικό για να δούμε πώς οι πολιτικές που αφορούν την ποιότητα επηρεάζουν τη σχολική ηγεσία και τι συμβαίνει τελικά στην τάξη.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα ενότητα εξετάζει την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, παρουσιάζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτή ορίζεται και γίνεται αντιληπτή, καθώς και τους βασικούς παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

4.1 Η Έννοια της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

4.1.1 Ορισμός και Πολυδιάστατος Χαρακτήρας της Ποιότητας

Παρά την κεντρική θέση της έννοιας αυτής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν απόλυτα ορισμένο όρο και η διεθνής βιβλιογραφία δεν παρέχει έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2012). Αντίθετα, είναι μια έννοια που χαρακτηρίζεται από πολλές πλευρές και είναι δυναμική, αφού επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες: εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς. Η αποφυγή ενός σαφούς ορισμού της ποιότητας στην εκπαίδευση εξηγείται από την ανάγκη εξυπηρέτησης δύο αλληλένδετων στόχων, οι οποίοι έχουν και πολιτική σημασία. Για παράδειγμα, μια «τεχνοκρατική» προσέγγιση, επηρεασμένη από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, ορίζει την ποιότητα με βάση την αποτελεσματικότητα και χρησιμοποιεί μετρήσιμους δείκτες για την αξιολόγησή της. Αντίθετα, μια «ανθρωπιστική»

προσέγγιση, όπως αυτή της UNESCO, επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά (Γιαννακοπούλου και Χασάπης, 2012).

Επειδή, λοιπόν, υπάρχουν αυτές οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, δημιουργούνται και διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης. Αυτά τα μοντέλα επηρεάζουν, με τη σειρά τους, το πώς βλέπουν οι διευθυντές τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι διευθυντές που έχουν μια πιο τεχνοκρατική αντίληψη τείνουν να βλέπουν την αξιολόγηση σαν έναν μηχανισμό λογοδοσίας. Αντίθετα, όσοι έχουν μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση θεωρούν την αξιολόγηση ένα εργαλείο για να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να βελτιώσουν το περιβάλλον όπου γίνεται η μάθηση.

Με παρόμοιο τρόπο βλέπουν τα πράγματα και οι Fenstermacher και Richardson (2005). Αυτοί τονίζουν ότι δεν μπορούμε να πούμε τι είναι ποιοτική διδασκαλία μόνο κοιτώντας τυποποιημένους δείκτες. Αντίθετα, η ποιοτική διδασκαλία αξιολογείται μέσω ενός πολυδιάστατου πλαισίου που περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις, όπως: την προθυμία και την προσπάθεια του μαθητή, το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, τη δυνατότητα διδασκαλίας και μάθησης, και τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η ποιοτική διδασκαλία είναι μια σύνθετη έννοια που δεν μπορεί να περιοριστεί σε σταθερά, τυποποιημένα κριτήρια, αλλά εξαρτάται από την αλληλεπίδραση αυτών των συνθηκών

Σύμφωνα με τη Λαζαρίδου (2024), η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί στατική έννοια, αλλά μετριέται μέσω δεικτών και ποσοστών τα οποία δείχνουν ότι επιτεύχθηκαν οι συγκεκριμένοι στόχοι στη μάθηση και την εκπαίδευση. Η ποιότητα σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Επιπλέον, πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες, η ποιότητα βασίζεται και σε αξίες όπως η συνεργασία, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, οι οποίες διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον και επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα.

Από μια διαφορετική σκοπιά, ο Κουτούζης (2024), υπογραμμίζει ότι οι ορισμοί της ποιότητας δεν είναι σταθεροί, αλλά εξαρτώνται από ιστορικά συμφραζόμενα και κοινωνικές παραδοχές. Οι δείκτες που βάζουμε για να μετρήσουμε την ποιότητα με την αξιολόγηση, ουσιαστικά δείχνουν ποιες είναι οι προτεραιότητες της συγκεκριμένης εποχής και της πολιτικής που ακολουθείται. Για παράδειγμα, ενώ σε ορισμένες περιόδους η ποιότητα εστιάζεται στη μαθησιακή απόδοση και τις εξεταστικές επιδόσεις, σε άλλες μπορεί να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και στη σχολική ένταξη.

Αυτή η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές εφαρμόζουν την αξιολόγηση, καθώς και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν.

4.1.2 Παράγοντες Διαμόρφωσης της Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό έργο και πώς το βιώνουν οι μαθητές. Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα αφορούν δομικά ζητήματα, κοινωνικές πτυχές, αλλά και θέματα παιδαγωγικής. Όλα αυτά μαζί διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία και επηρεάζουν το πώς λειτουργούν τα σχολεία.

Η UNESCO (2013), αναγνωρίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης βασίζεται σε πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, και τονίζει τη σημασία των εξής στοιχείων: Ο πρώτος παράγοντας αφορά τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, υπογραμμίζοντας ότι η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από τις επαγγελματικές γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και από τις συνθήκες εργασίας τους και τις ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας δεύτερος παράγοντας είναι το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι ασφαλές, συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό, προσφέροντας κατάλληλη υποδομή, επαρκή μαθησιακά υλικά και ενισχύοντας τις υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και προσωπικού. Ακόμη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το οποίο οφείλει να είναι σχετικό, ενημερωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, προωθώντας την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Παράλληλα, οι διαδικασίες μάθησης πρέπει να είναι συμμετοχικές και μαθητοκεντρικές, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διασφαλίζει ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία είναι μετρήσιμα και αναγνωρίσιμα, περιλαμβάνοντας γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες αλληλοσυνδέονται και διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο η εκπαίδευση επιδιώκει να προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει τη σημασία της αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να επικεντρώνεται όχι μόνο στη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά και στην ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Η Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) υπογραμμίζει ότι η σχολική ποιότητα δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από παράγοντες όπως:

- Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους.
- Οι πολιτισμικές αξίες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη μάθηση.
- Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και οι υποδομές των σχολικών μονάδων.
- Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η έκθεση τονίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτούς τους παράγοντες, ώστε να εξασφαλίζεται μια πιο ολιστική και ισότιμη προσέγγιση στη σχολική ποιότητα.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως δυναμική και εξελισσόμενη, καθώς δεν αποτελεί μια στατική έννοια, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Η Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) επισημαίνει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- Η διδασκαλία: Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.
- Η παρώθηση από το μαθησιακό περιβάλλον: Το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση διαμορφώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας τη δέσμευσή τους και το ενδιαφέρον τους.
- Η προσπάθεια των μαθητών: Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, με τη δική τους προσπάθεια να αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχίας τους.
- Οι κτηριακές υποδομές και ο εξοπλισμός: Οι κατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα, όπως η τεχνολογία και ο ψηφιακός εξοπλισμός, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Στην ίδια έκθεση, Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) αναδεικνύεται η έννοια του ποιοτικού σχολείου, βασισμένη σε θεωρητικές προσεγγίσεις διακεκριμένων ερευνητών (Fenstermacher and Richardson, 2005, Darling-Hammond, 2013, Mezirow, 2007). Σύμφωνα με αυτές, το ποιοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από πέντε βασικές παραμέτρους:

- **Παιδαγωγική Διδασκαλία:** Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν εστιάζει μόνο στη μεταφορά γνώσεων, αλλά στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών που ενισχύουν τη μάθηση.
- **Παρώθηση από το Περιβάλλον:** Το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, επηρεάζοντας τη συμμετοχή, τα κίνητρα και την αυτονομία τους.
- **Προσπάθεια του Μαθητή:** Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στη μαθησιακή τους πορεία.
- **Κατάλληλο Μαθησιακό Περιβάλλον:** Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες συνθήκες για μια ποιοτική διδασκαλία.
- **Κτηριακές Υποδομές και Εξοπλισμός:** Οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι υποδομές πρέπει να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας τη χρήση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων και μεθόδων.

Στη Σύνοδο της Λισαβόνας (2000), η ποιότητα στην εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως καταλύτης που θα βοηθούσε στο να αναπτυχθεί μια κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος ήταν να προωθηθεί η μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής (δια βίου μάθηση) και να έχουν οι μαθητές επιτυχία στο σχολείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, φτιάχτηκαν 16 δείκτες ποιότητας. Αυτοί οι δείκτες λειτουργούν σαν εργαλεία για να παρακολουθούμε και να βελτιώνουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτοί οι δείκτες κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

Επιδόσεις μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα	Μαθηματικά Αναγνωστική ικανότητα Θετικές επιστήμες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) Ξένες γλώσσες Ικανότητα μάθησης Αγωγή του πολίτη
---	---

Σχολική επιτυχία και μετάβαση:	Ποσοστά σχολικής διαρροής Ολοκλήρωση Β' Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση Σχολικής Εκπαίδευσης:	Αξιολόγηση της οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης Συμμετοχή γονέων
Πόροι και δομές της Εκπαίδευσης	Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση Αριθμός μαθητών ανά Η/Υ Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Με βάση αυτές τις παραμέτρους, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτά. Περιλαμβάνει το να δημιουργούμε περιβάλλοντα που καλλιεργούν δεξιότητες όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική, η κριτική σκέψη και το πώς διαχειριζόμαστε τη διαφορετικότητα. Συνοψίζοντας, η ποιότητα δεν μένει ίδια, αλλά είναι ένα πεδίο που συνέχεια αλλάζει και απαιτεί να μπορούμε να προσαρμοζόμαστε, να έχουμε νέες ιδέες και να συνεργαζόμαστε όλοι όσοι εμπλεκόμαστε. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν το καθήκον να εφαρμόζουν τις πολιτικές αξιολόγησης, βασιζόμενοι στους δείκτες ποιότητας που έχει θεσπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Όταν οι δείκτες ποιότητας που χρησιμοποιούνται εστιάζουν κυρίως σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα και ποσοτικά δεδομένα, οι διευθυντές μπορεί να θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει να κάνει κυρίως με τη λογοδοσία και να πετυχαίνουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση θεωρείται σαν ένας μηχανισμός για να ελέγχεται η απόδοση του σχολείου. Εάν, αντίθετα, οι δείκτες ποιότητας λαμβάνουν υπόψη και κοινωνικούς, πολιτισμικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, τότε οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν την αξιολόγηση σαν ένα εργαλείο για ανατροφοδότηση, για να γίνουν καλύτεροι και να βελτιωθεί το περιβάλλον του σχολείου. Αυτή η διαφορά στο πώς ορίζεται η ποιότητα επηρεάζει όχι μόνο το πώς εφαρμόζεται η αξιολόγηση στα σχολεία, αλλά και το πώς τη βλέπουν οι εκπαιδευτικοί, γιατί το πώς καθορίζεται η ποιότητα επηρεάζει άμεσα το πώς σχεδιάζεται η εκπαίδευση και τι γίνεται στην τάξη

4.2. Η Σχέση Αξιολόγησης και Ποιότητας

Οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες, όπως η εκπαίδευση και η επαγγελματική τους εμπειρία, οι θεσμικές απαιτήσεις, καθώς και το πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σύνδεση που κάνουν μεταξύ της αξιολόγησης και της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς αυτή καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν και ερμηνεύουν τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τη σχέση αξιολόγησης και ποιότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας το πώς οι διαδικασίες αξιολόγησης λειτουργούν ως μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας, πώς συνδέονται με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πώς οι προκλήσεις και περιορισμοί αυτών των διαδικασιών επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών.

4.2.1 Η Αξιολόγηση ως Μηχανισμός Διασφάλισης της Ποιότητας

Η σύγχρονη εκπαίδευση, η οποία βρίσκεται αντιμέτωπη με συνεχείς αλλαγές σε πολλούς τομείς, δίνει ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της ποιότητας. Ωστόσο, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά, όπως αναδείξαμε στην προηγούμενη ενότητα, περιλαμβάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και άλλων σημαντικών ικανοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς έναν μηχανισμό για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέσο διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση, όταν χρησιμοποιείται αποτελεσματικά, μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, να προσφέρει ανατροφοδότηση για τη διδακτική πρακτική και να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τη σχέση αξιολόγησης και ποιότητας επηρεάζει άμεσα την εφαρμογή των διαδικασιών αυτών.

Η αξιολόγηση χρησιμεύει σαν ένα εργαλείο για να παίρνουμε ανατροφοδότηση, ως μέσο λογοδοσίας, αλλά και για να γινόμαστε συνέχεια καλύτεροι. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλίζεται ότι η εκπαιδευτική δουλειά εξελίσσεται δυναμικά, προσαρμόζεται σε όσα νέα προκύπτουν και καλύπτει τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και την ποιότητα είναι διπλής κατεύθυνσης: η αξιολόγηση δεν είναι απλώς ένας τρόπος να κρίνουμε πώς πάει η εκπαίδευση, αλλά και μια στρατηγική για να αναπτυχθούμε. Μέσα από αυτή, φέρνουμε νέες, καινοτόμες πρακτικές και βοηθάμε τους εκπαιδευτικούς να

εξελιχθούν επαγγελματικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία μπορούν να εντοπίσουν τα αδύναμα σημεία τους, να βελτιώσουν το πώς διδάσκουν και να ακολουθήσουν στρατηγικές που στόχο έχουν να κάνουν καλύτερη τη μαθησιακή εμπειρία. Επομένως, η αξιολόγηση λειτουργεί σαν βασικός εργαλείο για να ανεβαίνει συνέχεια η ποιότητα στην εκπαίδευση, κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική και πιο εύκολο να προσαρμοστεί στις σημερινές απαιτήσεις.

Οι Kraft και Gilmour (2017) αναδεικνύουν την αξιολόγηση σαν έναν σημαντικό τρόπο για να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας. Σημειώνουν ότι οι νέες πολιτικές αξιολόγησης έχουν διπλό στόχο: να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά, αλλά και να βελτιωθούν τα αποτελέσματα των μαθητών. Μέσα από μια μελέτη, οι Kraft και η Gilmour εξέτασαν τις απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση και το πώς κάνουν παρατηρήσεις και δίνουν ανατροφοδότηση (feedback). Υπογραμμίζουν ότι οι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση σαν ένα εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη. Θεωρούν ότι βοηθάει να υπάρχει ένας κοινός τρόπος να αναλύουμε τη διδασκαλία και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτοαξιολόγηση. Οι Kraft και Gilmour (2017) αναλύουν τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, όπως η στοχευμένη αξιολόγηση, η μείωση των διοικητικών ευθυνών των διευθυντών, η εξειδικευμένη επιμόρφωση, η πρόσληψη εκπαιδευτικών συμβούλων και η εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης από ομότιμους. Τονίζουν ότι η επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται από την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, κάτι που απαιτεί επαρκή χρόνο, επιμόρφωση και στήριξη των αξιολογητών.

Οι Almutairi and Shraide (2021), υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό μηχανισμό για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, όταν εφαρμόζεται με κατάλληλες μεθόδους και κριτήρια. Τονίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να βελτιώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Για μια πιο αντικειμενική αποτύπωση της ποιότητας της διδασκαλίας, προτείνει τη χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης, όπως αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από συναδέλφους, παρατήρηση από προϊσταμένους και αξιολόγηση από μαθητές. Η συνδυαστική χρήση αυτών των μεθόδων παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διδακτικής αποτελεσματικότητας και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η αξιολόγηση είναι αποτελεσματική μόνο όταν συνοδεύεται από ουσιαστική ανατροφοδότηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο,

στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση έχει συχνά συνδεθεί με μηχανισμούς λογοδοσίας και εξωτερικού ελέγχου, γεγονός που δημιουργεί επιφυλάξεις και αντιστάσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο αξιοποίησης της ανατροφοδότησης, σε συνδυασμό με τις αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις των διευθυντών, δυσχεραίνει την εφαρμογή της αξιολόγησης ως εργαλείου ανάπτυξης. Επιπλέον, οι προτάσεις τους για στοχευμένη αξιολόγηση και μείωση των διοικητικών υποχρεώσεων των διευθυντών θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμα στοιχεία για τη βελτίωση του ελληνικού μοντέλου αξιολόγησης. Στην Ελλάδα, η πρόσφατη θεσμοθέτηση των Εποπτών Ποιότητας (Ν. 4823/2021) θα μπορούσε να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση, εξισορροπώντας τον ρόλο των διευθυντών και εισάγοντας πιο εξειδικευμένες πρακτικές καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της μεταρρύθμισης θα εξαρτηθεί από το αν οι Επόπτες Ποιότητας θα λειτουργήσουν ως υποστηρικτικοί σύμβουλοι ή ως μηχανισμός ελέγχου, γεγονός που θα επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μηχανισμό διασφάλισης της ποιότητας, καθώς επιτρέπει τη συστηματική μέτρηση, παρακολούθηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευριδίκη (2015), τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διασύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας, εστιάζοντας στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και τη διαρκή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Η Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για το 2023 αναδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ αξιολόγησης και ποιότητας, εστιάζοντας στις διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Η έκθεση περιγράφει πώς αυτές οι διαδικασίες λειτουργούν ως μοχλοί για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, επηρεάζοντας τόσο τις παιδαγωγικές πρακτικές όσο και την διοικητική ανάπτυξη των σχολικών μονάδων.

Η εσωτερική αυτοαξιολόγηση, όπως αναφέρεται στην έκθεση, έχει στόχο να βελτιώσει την εκπαιδευτική δουλειά. Το πετυχαίνει αυτό ενθαρρύνοντας την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και τη δημιουργία στρατηγικών για να γίνει καλύτερη η διδασκαλία. Αυτή η διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πάνω στις πρακτικές τους, να βρουν τα αδύναμα σημεία και να προτείνουν βελτιώσεις. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η ποιότητα μέσα στο ίδιο το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση δίνει μια πιο αντικειμενική εικόνα για το πώς λειτουργεί το σχολείο και τι αποτελέσματα έχει. Με αυτό τον

τρόπο, κάνει τα πράγματα πιο ξεκάθαρα (ενισχύει τη διαφάνεια) και βοηθάει στη λογοδοσία. Με το να παρακολουθεί συστηματικά τι γίνεται στην τάξη, η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στο να βρεθούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των σχολείων, προωθώντας έτσι το να γίνει καλύτερη η εκπαιδευτική δουλειά. Η Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. τονίζει επίσης ότι χρησιμοποιούνται δείκτες ποιότητας για να παρακολουθούμε την πρόοδο, υπογραμμίζοντας ότι η αξιολόγηση δεν είναι κάτι στατικό, αλλά εξελίσσεται δυναμικά. Αυτοί οι δείκτες μάς επιτρέπουν να καταγράφουμε την εκπαιδευτική πρόοδο, να παίρνουμε αποφάσεις βασισμένες σε στοιχεία και να προωθούμε στρατηγικές βελτίωσης που ανταποκρίνονται στις σημερινές προκλήσεις της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτών των διαδικασιών συμβάλλει στο να χτιστεί μια κουλτούρα συνεχούς αναβάθμισης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με την έκθεση, η αξιολόγηση δεν είναι απλώς ένας τρόπος να κρίνουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ένα εργαλείο που διασφαλίζει ότι τα σχολεία προσαρμόζονται στις ανάγκες της κοινωνίας και της εκπαίδευσης που συνέχεια αλλάζουν. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν να εφαρμόσουν πολιτικές αξιολόγησης που συχνά βασίζονται σε πρότυπα ποιότητας καθορισμένα από εξωτερικούς φορείς. Το πώς βλέπουν οι διευθυντές τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από το αν αυτή εφαρμόζεται ως μηχανισμός λογοδοσίας ή ως εργαλείο βελτίωσης. Όταν η αξιολόγηση τονίζει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, οι διευθυντές μπορεί να τη θεωρούν σαν έναν εποπτικό μηχανισμό, πράγμα που ενδέχεται να δημιουργήσει αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση περιλαμβάνει αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη, οι διευθυντές την αντιλαμβάνονται σαν ένα μέσο υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και ενίσχυσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Το να φτιαχτούν πολιτικές που να ισορροπούν ανάμεσα στη λογοδοσία και τη βελτίωση είναι καθοριστικής σημασίας για να γίνει αποδεκτή και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση στα σχολεία.

4.2.2 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο (Ν. 4692/2020 και 4823/2021) και ο Ρόλος των Εποπτών Ποιότητας

Στην Ελλάδα, οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από το θεσμικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται. Η σύνδεση αξιολόγησης και ποιότητας έχει ενισχυθεί ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, με πιο πρόσφατα παραδείγματα τον Νόμο 4692/2020 και τον Νόμο 4823/2021, εισάγουν νέες δομές και μηχανισμούς αξιολόγησης, όπως οι Επόπτες

Ποιότητας, η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, και η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας. Οι αλλαγές αυτές αποσκοπούν στη συστηματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής ποιότητας, προωθώντας τη διαφάνεια και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Νόμος 4692/2020 έθεσε τις βάσεις για τη συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, το Άρθρο 33 αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, το Άρθρο 34 προβλέπει την εξωτερική αξιολόγηση από ανεξάρτητους φορείς, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας. Η εξωτερική αξιολόγηση παρέχει αξιόπιστα δεδομένα για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, εντοπίζοντας τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Έτσι, καθιερώνεται μια δομημένη σχέση μεταξύ αξιολόγησης και ποιότητας, διασφαλίζοντας ότι οι σχολικές μονάδες λειτουργούν βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και στοχευμένων παρεμβάσεων. Όταν εφαρμόζονται αυτές οι πολιτικές, η αξιολόγηση δεν μένει απλώς στο να κρίνει την τωρινή κατάσταση. Αντίθετα, εξελίσσεται και γίνεται ένα στρατηγικό εργαλείο για να βελτιωθεί η εκπαίδευση, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να είναι πιο αποδοτικό και διαφανές.

Ο Νόμος 4823/2021 εισάγει καινοτόμες δομές και διαδικασίες που ενισχύουν τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πιο χαρακτηριστική αλλαγή είναι η θεσμοθέτηση του ρόλου των Εποπτών Ποιότητας, οι οποίοι, σύμφωνα με το Άρθρο 38, έχουν την αρμοδιότητα να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Μέσω της καθοδήγησής τους, διασφαλίζεται η εφαρμογή προτύπων ποιότητας και παρέχεται ανατροφοδότηση που στοχεύει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο νόμος εισάγει τη χρήση νέων εργαλείων αξιολόγησης, όπως η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, η οποία στοχεύει στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της διαφάνειας στην αξιολόγηση, ενισχύοντας έτσι την εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, η θεσμοθέτηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μέσω του Νόμου 4692/2020 αποτελεί μία ακόμη σημαντική καινοτομία, καθώς συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης. Η πρωτοβουλία αυτή ενσωματώνει την αξιολόγηση ως εργαλείο παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δράσεων, λειτουργώντας ως μοχλός αναβάθμισης της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών.

Η εφαρμογή των δύο αυτών νομοθετικών πλαισίων, μέσα από τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, την εισαγωγή των Εποπτών Ποιότητας και την προώθηση της καινοτομίας, αναδεικνύει τη θεμελιώδη σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα. Η εφαρμογή αυτών των μεταρρυθμίσεων συμβάλλει στη διαφάνεια, την καινοτομία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Ο Νόμος 4823/2021 εισάγει μια σημαντική καινοτομία με τη θεσμοθέτηση του ρόλου των Εποπτών Ποιότητας, οι οποίοι αποτελούν κρίσιμο σύνδεσμο μεταξύ των διαδικασιών αξιολόγησης και της βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι Επόπτες Ποιότητας αναλαμβάνουν την παιδαγωγική εποπτεία των σχολικών μονάδων, παρέχοντας συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Συγκεκριμένα, οι Επόπτες Ποιότητας:

- Παρακολουθούν και αξιολογούν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών, διασφαλίζοντας ότι οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές εφαρμόζονται αποτελεσματικά. Μέσω τακτικών επισκέψεων και παρατηρήσεων στις σχολικές μονάδες, παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόδοσή τους, εντοπίζοντας περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.
- Συντονίζουν δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οργανώνοντας σεμινάρια, εργαστήρια και επιμορφωτικές συναντήσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, μπορούν να προωθήσουν την επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων στην τάξη.
- Ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Μέσω αυτής της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες και να αναπτύσσουν από κοινού καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.
- Αναλύουν τα δεδομένα αξιολόγησης από τις εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στοχευμένων στρατηγικών βελτίωσης. Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης, οι Επόπτες Ποιότητας συνεργάζονται με τις σχολικές μονάδες για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες αδυναμίες.

Οι Επόπτες Ποιότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλουν ενεργά στην καθοδήγηση των

εκπαιδευτικών, την προώθηση της λογοδοσίας και τη διαρκή αναβάθμιση των σχολικών μονάδων. Οι επιπτώσεις του έργου τους είναι πολλαπλές και αφορούν βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής:

- Βελτίωση της διδακτικής πρακτικής: Μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις διδακτικές τους μεθόδους, με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης των μαθητών.
- Αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης: Η συνεχής υποστήριξη και η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους, γεγονός που συμβάλλει σε ένα θετικό σχολικό κλίμα.
- Ενίσχυση της λογοδοσίας και της διαφάνειας: Οι διαδικασίες αξιολόγησης και η εποπτεία από τους Επόπτες Ποιότητας προάγουν τη διαφάνεια στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη της κοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Προώθηση της καινοτομίας: Με την ενθάρρυνση της εφαρμογής νέων διδακτικών πρακτικών και την υποστήριξη καινοτόμων προσεγγίσεων, οι Επόπτες Ποιότητας συμβάλλουν στη συνεχή ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, ένας Επόπτης Ποιότητας μπορεί να συνεργαστεί με μια σχολική μονάδα που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία. Μέσω της αξιολόγησης, εντοπίζεται αυτή η ανάγκη, και ο Επόπτης οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια, παρέχει υλικό και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή ψηφιακών εργαλείων, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του ρόλου τους είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων στην ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης, οι Επόπτες Ποιότητας μπορούν να εντοπίσουν ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και να οργανώσουν επιμορφωτικά σεμινάρια και καθοδηγητικές δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών.

Συνολικά, οι Επόπτες Ποιότητας αποτελούν βασικό παράγοντα στη σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα, λειτουργώντας ως καταλύτες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων και υποστηρικτικών δράσεων, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δυναμικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο προσαρμόζεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και βελτιώνεται διαρκώς.

Σύνοψη Θεωρητικού Πλαισίου

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως δυναμική διαδικασία με παιδαγωγικές, θεσμικές και ηγετικές διαστάσεις. Δεν προσεγγίζεται ως τεχνική διαδικασία ελέγχου, αλλά ως σύνθετο πεδίο νοηματοδοτήσεων, διαμορφωμένο ιστορικά, θεωρητικά και κυρίως μέσω των υποκειμενικών ερμηνειών που της αποδίδουν οι διευθυντές. Αναδεικνύεται ως πεδίο έντασης μεταξύ της αναπτυξιακής διάστασης —επικεντρωμένης στην επαγγελματική ενδυνάμωση και την κουλτούρα συνεργασίας— και της λογοδοσίας, που απορρέει από θεσμικές επιταγές και αποπνέει χαρακτήρα συμμόρφωσης. Η διττή φύση της αξιολόγησης δημιουργεί ασάφειες και αβεβαιότητες για τους διευθυντές, που καλούνται να διαχειριστούν έναν σύνθετο ρόλο: παιδαγωγικοί ηγέτες και εμψυχωτές του προσωπικού, αλλά και εκτελεστικοί φορείς ενός τυποποιημένου πλαισίου. Η θεσμική ασάφεια, η απουσία επιμόρφωσης και η πίεση χρόνου επιτείνουν αυτές τις δυσκολίες, οδηγώντας συχνά σε επιφανειακές ή αμυντικές μορφές αξιολόγησης.

Η έννοια της ποιότητας, με την οποία συνδέεται η αξιολόγηση, εξετάζεται υπό πολυπαραγοντικό πρίσμα. Αντί να περιορίζεται σε δείκτες απόδοσης, προσδιορίζεται από παράγοντες όπως το παιδαγωγικό κλίμα, η κουλτούρα ένταξης, η επαγγελματική μάθηση και η ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Η αξιολόγηση μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να λειτουργήσει ως μοχλός ποιοτικής αναβάθμισης — με βασικές προϋποθέσεις τη διαφάνεια, την παιδαγωγική εστίαση και τη συμμετοχή των εμπλεκομένων. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των διευθυντών, όχι μόνο ως διαμεσολαβητών πολιτικών αποφάσεων, αλλά και ως συνδιαμορφωτών του τρόπου ένταξης και νοηματοδότησης της αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον. Οι ηγετικές τους πρακτικές —μετασχηματιστικές, συναλλακτικές ή διδακτικές— επηρεάζουν την αποδοχή της αξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες βελτίωσης. Η μελέτη των αντιλήψεών τους αφορά όχι μόνο προσωπικές στάσεις, αλλά και βαθύτερες απόψεις για την ποιοτική εκπαίδευση και τον τρόπο οικοδόμησής της στο σχολείο. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί, μέσω αυτού του πλαισίου, να κατανοήσει το νόημα που προσδίδουν οι διευθυντές στον ρόλο τους ως αξιολογητών, εστιάζοντας στις προθέσεις, τις στρατηγικές, αλλά και τους περιορισμούς και τα διλήμματα που βιώνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5^ο : Η έρευνα

5.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η πρόσφατη εφαρμογή του νόμου 4823/2021, ο οποίος αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ολοκληρώθηκε στην πρώτη του φάση τον Σεπτέμβριο 2024, σηματοδοτεί μια νέα εποχή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, η επιτυχής εφαρμογή ενός τέτοιου μεταρρυθμιστικού μέτρου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν έναν κρίσιμο ρόλο στην υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, επιχειρείται η καταγραφή των θετικών και αρνητικών στάσεων των διευθυντών έναντι της αξιολόγησης, η ανάδειξη των δυσκολιών και προκλήσεων που προκύπτουν κατά την υλοποίησή της, καθώς και η ανίχνευση των στρατηγικών διαχείρισης που υιοθετούνται. Παράλληλα, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, όπως το κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο, οι προσωπικές εμπειρίες, η επαγγελματική ανάπτυξη και το θεσμικό περιβάλλον. Τελικός στόχος είναι να προταθούν τρόποι βελτίωσης της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα του σχολείου.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και ποιες στρατηγικές διαχείρισης ακολουθούν;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των διευθυντών για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας;
5. Πως θεωρούν οι διευθυντές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στην εκπαίδευση;

5.2 Δείγμα και Μέθοδος Δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εφαρμογής του νόμου 4823/2021. Το δείγμα περιλαμβάνει οκτώ διευθυντές από διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια μίας πόλης της Θεσσαλίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε μια ενιαία γεωγραφική περιοχή, ώστε οι συμμετέχοντες να προέρχονται από σχολεία με παρόμοια λειτουργικά χαρακτηριστικά. Με αυτόν τον τρόπο, ήταν πιο εύκολο να συλλεχθούν εμπειρίες που να είναι συγκρίσιμες και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή (Creswell, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, εστιάζουμε καλύτερα στις αντιλήψεις των διευθυντών χωρίς να επηρεαζόμαστε από πολύ διαφορετικά τοπικά χαρακτηριστικά.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία. Στην ποιοτική έρευνα, όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) και ο Patton (2002), η επιλογή των συμμετεχόντων βασίζεται στην ικανότητά τους να προσφέρουν πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες που φωτίζουν σε βάθος το υπό μελέτη φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Patton (2002), στην ποιοτική έρευνα, η σκόπιμη δειγματοληψία επικεντρώνεται στην επιλογή περιπτώσεων που διαθέτουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό και μπορούν να φωτίσουν ουσιαστικά το ερευνητικό ερώτημα. Στην παρούσα έρευνα, η εστίαση ήταν στους διευθυντές σχολείων, οι οποίοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της εφαρμογής της αξιολόγησης. Η στρατηγική αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες διέθεταν:

- Επαγγελματική εμπειρία στη διοίκηση σχολικών μονάδων και εξοικείωση με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.
- Ενεργό συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει του νόμου 4823/2021.
- Προέλευση από διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων, προσφέροντας μια πολυδιάστατη εικόνα της αξιολογικής διαδικασίας σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Εστιάζοντας σε διευθυντές που έχουν άμεση εμπειρία με την αξιολόγηση, η έρευνα εξασφαλίζει ότι οι απόψεις τους βασίζονται σε πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Αυτό βοηθά να καταγραφούν αυθεντικές εμπειρίες και να κατανοηθούν καλύτερα οι δυσκολίες και οι δυναμικές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στους στόχους της μελέτης.

5.3 Διαδικασία και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η επιλογή αυτής της μεθόδου ταιριάζει απόλυτα με την προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας, η οποία δίνει έμφαση στην ουσιαστική κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων. Στόχος δεν είναι απλώς η συλλογή δεδομένων, αλλά η διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι ίδιοι την πραγματικότητα (Creswell and Poth, 2016). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, ιδιαίτερα όταν ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει εις βάθος τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τους Ruslin et al. (2022), η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει την απόκτηση λεπτομερών πληροφοριών, προσφέροντας παράλληλα ευελιξία και προσαρμοστικότητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αυτή η μέθοδος συνδυάζει την τυπική δομή των ερωτήσεων με την ελευθερία να προκύψουν νέες ερωτήσεις βάσει των απαντήσεων του συμμετέχοντα, επιτρέποντας έτσι μια πιο φυσική και ροή συζήτησης. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνήθως έναν οδηγό συνέντευξης που περιλαμβάνει βασικά θέματα ή ερωτήσεις, αλλά διατηρούν την ευελιξία να προσαρμόζουν τη σειρά ή τη διατύπωση των ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την εξερεύνηση θεμάτων που μπορεί να μην είχαν προβλεφθεί αρχικά, αλλά αναδύονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης, προσφέροντας έτσι πλούσια και ποιοτικά δεδομένα για ανάλυση.

Πριν από την έναρξη της κύριας φάσης συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη με έναν διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του οποίου τα δεδομένα δεν εντάχθηκαν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, ο ερευνητής, διέθετε άμεση γνώση του θεσμικού και πρακτικού πλαισίου της αξιολογικής διαδικασίας, έχοντας ο ίδιος προσωπική εμπειρία, ως διευθυντής γυμνασίου τα τελευταία χρόνια. Η εμπειρία αυτή αξιοποιήθηκε με αναστοχαστικό τρόπο, ενισχύοντας την κατανόηση του πεδίου χωρίς να επηρεάσει την αντικειμενικότητα της έρευνας. Αυτή η σημαντική προπαρασκευαστική φάση έδωσε τη δυνατότητα να ελεγχθεί αν ο οδηγός συνέντευξης ήταν κατανοητός, κατάλληλος για το θέμα και αν οι ερωτήσεις ακολουθούσαν μια λογική σειρά. Η πιλοτική εφαρμογή οδήγησε σε μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, διασφαλίζοντας ότι ήταν κατανοητές και ικανές να προκαλέσουν ουσιαστικές απαντήσεις που σχετίζονται με τις εμπειρίες των διευθυντών στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, επαναδιατυπώθηκε η ερώτηση που αφορούσε τις στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών, ώστε να διευκρινιστεί ότι ζητούνται συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές και όχι γενικές απόψεις.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο φυσικό χώρο στα γραφεία των διευθυντών και σε δυο περιπτώσεις στο γραφείο του ερευνητή. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, προέκυψαν ορισμένες δυσκολίες που σχετίζονταν με τη διαθεσιμότητα χρόνου των διευθυντών, καθώς οι αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δυσχέραιναν τον προγραμματισμό των συνεντεύξεων. Ωστόσο, η ευελιξία στον προγραμματισμό των συναντήσεων και η προσαρμογή στις ανάγκες των συμμετεχόντων επέτρεψαν την επιτυχή ολοκλήρωση όλων των συνεντεύξεων. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου από 25-65 λεπτά, με την προηγούμενη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την ακριβή μεταγραφή και ανάλυση των δεδομένων.

Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε προσεκτικά με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία. Η δομή του περιλάμβανε τις εξής θεματικές ενότητες:

Εισαγωγικές ερωτήσεις: Σχεδιασμένες για τη δημιουργία ενός άνετου και οικείου κλίματος, καθώς και για τη συλλογή βασικών δημογραφικών πληροφοριών των συμμετεχόντων, όπως: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως διευθυντής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Θεματική ενότητα 1: Διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα:

Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά τον ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Θα μπορούσατε να μας πείτε ή να μας δώσετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα όπου η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη σας, συνέβαλε θετικά ή αρνητικά ή δημιούργησε προκλήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών;

Θεματική ενότητα 2: Διερεύνηση των δυσκολιών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης και εξισορρόπησης τους. Για παράδειγμα:

Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Πώς αντιμετωπίζετε αυτές τις δυσκολίες; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα;

Ποιες στρατηγικές (τρόπους) χρησιμοποιείτε για να εξισορροπήσετε τις διάφορες πτυχές του ρόλου σας;

Θεματική ενότητα 3: Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα:

Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την αντίληψή σας για το ρόλο σας ως αξιολογητής;

Πώς πιστεύετε ότι οι παραπάνω παράγοντες (π.χ., προσωπικές σας εμπειρίες, η επιμόρφωση) έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις σας;

Πως η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις αντιλήψεις σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Θεματική ενότητα 4: Διερεύνηση των προτάσεων των διευθυντών για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας.

Θεματική ενότητα 5: Διερεύνηση του πώς οι διευθυντές θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα:

Τι είναι ποιότητα; Τι σημαίνει για εσάς βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Πώς πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο σας;

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με πλήρη σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ασφαλή και ελεύθερη συμμετοχή των ερωτηθέντων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό της έρευνας, τη φύση της συνέντευξης και τα δικαιώματά τους, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, δόθηκαν σαφείς διευκρινίσεις σχετικά με την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Ruslin et al., 2022). Ο ερευνητής διατήρησε ουδέτερη στάση, αποφεύγοντας οποιαδήποτε μορφή πίεσης ή καθοδήγησης των απαντήσεων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διατηρήθηκαν με ασφάλεια και σε καμία περίπτωση δεν θα συνδυάζαμε τα δεδομένα των συζητήσεων με τα προσωπικά τους στοιχεία.

5.4 Ανάλυση Δεδομένων - Θεματική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, μια ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στην ποιοτική έρευνα για την αναγνώριση, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (θέματα) μέσα στα δεδομένα (Braun and Clarke, 2012). Η θεματική ανάλυση είναι μια ευέλικτη μέθοδος για την επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων, που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να

διερευνήσει σε βάθος τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι βασικές ιδέες και τα μοτίβα αναδεικνύονται με τρόπο που αποκαλύπτει ουσιαστικές πτυχές των δεδομένων (Braun and Clarke, 2006). Στην παρούσα μελέτη, η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τις κατευθύνσεις των Braun και Clarke και τις προσεγγίσεις του Τσιώλη (2017) και Σαραφίδου (2011). Η ανάλυση βασίστηκε σε μια επαγωγική προσέγγιση, όπου τα θέματα αναδείχθηκαν απευθείας από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, χωρίς να δεσμεύονται από προκαθορισμένες θεωρητικές κατηγορίες, επιτρέποντας στα θέματα να αναδειχθούν μέσα από τα ίδια τα δεδομένα και να αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Braun και Clarke, 2006). Η ανάλυση του υλικού πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, από την έκτη συνέντευξη εντοπίστηκε ήδη κορεσμός, καθώς διαπιστώθηκε επαναληπτικότητα στα αναδυόμενα νοήματα και δεν προέκυπταν νέες πληροφορίες. Συνεπώς, παρόλο που ο συνολικός αριθμός των συνεντεύξεων ήταν περιορισμένος, κρίθηκε επαρκής για την εις βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Η ανάλυση των δεδομένων περιέλαβε τα ακόλουθα διαδοχικά στάδια:

1ο Βήμα: Μετεγγραφή και Εξοικείωση με τα Δεδομένα

Το πρώτο βήμα περιλάμβανε τη μεταγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια, ο ερευνητής διάβασε και ξαναδιάβασε προσεκτικά τα μεταγραμμένα κείμενα, για να εξοικειωθεί πλήρως με το περιεχόμενό τους. Η διαδικασία της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των δεδομένων είναι καθοριστική, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του υλικού, να εξοικειωθεί με το περιεχόμενό του και να εντοπίσει αρχικά μοτίβα και ιδέες που θα καθοδηγήσουν την ανάλυση (Braun and Clarke, 2006). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής συγκεντρώνει τα αποσπάσματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα και υπο-ερώτημα, και έτσι του δίνεται η δυνατότητα να προχωρήσει σε μια πιο εστιασμένη και οργανωμένη ανάλυση (Τσιώλης, 2017).

Παράδειγμα: Κατά την αρχική ανάγνωση και συγκέντρωση των αποσπασμάτων, ξεχώρισαν φράσεις όπως:

Η αξιολόγηση μας βοηθά να οργανωθούμε καλύτερα και να βελτιώσουμε τις πρακτικές μας.

Υπάρχει φόβος ότι η αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί για την επιβολή ποινών και όχι για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.

2ο Βήμα: Αρχική Κωδικοποίηση

Μετά την εξοικείωση με τα δεδομένα, το επόμενο βήμα ήταν η κωδικοποίηση, η οποία περιλαμβάνει την ερμηνεία των δεδομένων και την απόδοση νοήματος σε αυτά μέσω εννοιολογικών προσδιορισμών που ονομάζονται κωδικοί (Τσιώλης, 2017). Οι κωδικοί αναπαριστούν τις βασικές ιδέες, έννοιες ή θέματα που εντοπίζονται στα δεδομένα και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κωδικοποίηση έγινε συστηματικά σε όλο το σύνολο των δεδομένων, διασφαλίζοντας ότι κάθε σχετικό απόσπασμα έλαβε έναν ή περισσότερους κωδικούς. Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2017), στη θεματική ανάλυση, οι ιδέες και οι κατηγορίες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Αυτές λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές, βοηθώντας τον ερευνητή να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα με μεγαλύτερη σαφήνεια, επιτρέποντας την αποκωδικοποίηση του νοήματος που αναδύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων.

Παραδείγματα κωδικών:

Φόβος τιμωρητικής χρήσης της αξιολόγησης

Γραφειοκρατικά εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης

Αξιολόγηση ως εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας

Αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της πρακτικής.

3ο Βήμα: Ομαδοποίηση Κωδικών και Ανάπτυξη Αρχικών Θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο, οι κωδικοί συγκρίθηκαν, αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν με βάση τις μεταξύ τους σχέσεις, τις ομοιότητες και τις διαφορές, προκειμένου να αναπτυχθούν αρχικά θέματα. Τα θέματα είναι πιο αφηρημένες και ευρείες έννοιες που συνοψίζουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και τα κοινά νοήματα στα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ των κωδικών και τη δημιουργία θεματικών κατηγοριών που να αντικατοπτρίζουν τις κύριες ιδέες που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες (Braun and Clarke, 2006). Κατά την ομαδοποίηση, οι κωδικοί που αποδίδουν το ίδιο ή πολύ κοντινά νοήματα μπορούν να συγχωνευθούν (Τσιώλης, 2017).

Παραδείγματα:

Οι κωδικοί Αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της πρακτικής και Αξιολόγηση ως εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας ομαδοποιήθηκαν σε ένα θέμα, ως: Θετικές Αντιλήψεις για την Αξιολόγηση.

Οι κωδικοί Φόβος τιμωρητικής χρήσης της αξιολόγησης και Γραφειοκρατικά εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης, οργανώθηκαν στο θέμα: Αρνητικές Αντιλήψεις.

4ο Βήμα: Αναθεώρηση και Οριστικοποίηση των Θεμάτων

Μετά την ανάπτυξη των αρχικών θεμάτων, πραγματοποιήθηκε μια διαδικασία αναθεώρησης και αξιολόγησης για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η συνοχή τους. Τα θέματα ελέγχθηκαν σε σχέση με τα αρχικά δεδομένα και τους κωδικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί αν αποτυπώνουν επαρκώς τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ορισμένα θέματα τροποποιήθηκαν ή συγχωνεύτηκαν ενώ άλλα απορρίφθηκαν, προκειμένου να προκύψει ένα σύνολο σαφών και διακριτών θεμάτων (Braun and Clarke, 2006).

5ο Βήμα: Ερμηνεία και Σύνθεση

Το τελικό στάδιο της θεματικής ανάλυσης είναι η ερμηνεία και η σύνθεση των θεμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής εμβαθύνει στα θέματα που έχουν αναδειχθεί, προσπαθώντας να κατανοήσει όχι μόνο τις βασικές τους έννοιες, αλλά και τις συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Παράλληλα, εξετάζει τις ευρύτερες επιπτώσεις που μπορεί να έχουν, αναζητώντας μοτίβα, αντιφάσεις ή νέες προοπτικές που αποκαλύπτουν τη βαθύτερη σημασία των δεδομένων. Η ερμηνεία περιλαμβάνει την ανάδειξη των σημαντικότερων ευρημάτων, τη σύνδεσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία και τη διατύπωση συμπερασμάτων που απαντούν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα (Braun and Clarke, 2006). Ο Τσιώλης (2017) τονίζει ότι σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής αναστοχάζεται τα δεδομένα, μια διαδικασία που επηρεάζεται από τις θεωρητικές και πρότερες γνώσεις του.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 6^ο : Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στα θεματικά μοτίβα που προέκυψαν μέσα από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, αναδεικνύοντας τις πολλαπλές ερμηνείες και αφηγήσεις των διευθυντών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την ηγεσία και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι θεματικές ενότητες και οι υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές, σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναλύονται οι απόψεις των διευθυντών ανά θεματική, προκειμένου να αποτυπωθεί τόσο η συμφωνία όσο και οι διαφοροποιήσεις στις στάσεις και στις εμπειρίες τους.

Θεματική Ενότητα	Κατηγορία	Υποκατηγορία	Περιγραφή
Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	Θετικές Αντιλήψεις	Αξιολόγηση ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης	Η αξιολόγηση ως μέσο για αυτοβελτίωση, εντοπισμό αναγκών και ενίσχυση επαγγελματικής ανάπτυξης.
		Αξιολόγηση και Ενίσχυση Συνεργασίας	Η αξιολόγηση ως μηχανισμός προώθησης της συνεργασίας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.
		Αξιολόγηση, Προώθηση Καινοτομίας και Καλών Πρακτικών	Η αξιολόγηση ως κίνητρο για την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και την ανάδειξη καλών πρακτικών.
	Αρνητικές Αντιλήψεις	Αξιολόγηση ως Τιμωρητικός Μηχανισμός	Ο φόβος ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τιμωρητικά εις βάρος των εκπαιδευτικών.
		Γραφειοκρατικά Εμπόδια και Προκλήσεις	Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκαλεί ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της διαδικασίας αξιολόγησης.
		Αξιολόγηση και Ζητήματα Ελέγχου / Εξουσίας	Η αξιολόγηση ως μέσο άσκησης ελέγχου και πιθανής πολιτικής ή διοικητικής πίεσης.
Η Διφορούμενη και Πολυδιάστατη Φύση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση	—	—	Η δυσκολία στον σαφή ορισμό και την αντικειμενική μέτρηση της ποιότητας στην εκπαιδευτική πράξη.
Η Επίδραση της Αξιολόγησης στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης	Αξιολόγηση και Βελτίωση της Διδασκαλίας		Η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας και της μαθησιακής διαδικασίας.
	Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών		Η ενίσχυση της διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης.
	Αξιολόγηση και Σχολική Κουλτούρα / Λογοδοσία		Η συμβολή της αξιολόγησης στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας συνεργασίας και στην ενίσχυση της λογοδοσίας.
Πίνακας 1: Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και την Ποιότητα της Εκπαίδευσης – Θεματικές Ενότητες και Υποκατηγορίες			

Κατά την ταξινόμηση των αποσπασμάτων στις ενότητες 6.1 (Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών) και 6.3 (Η Επίδραση της Αξιολόγησης στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης), δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο κάθε δήλωσης. Τα αποσπάσματα που εκφράζουν προσωπικές απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών ανήκουν στην ενότητα 6.1. Αντίθετα, εκείνα που αναφέρονται στα αποτελέσματα και τις συνέπειες της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον εντάσσονται στην ενότητα 6.3. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει στοιχεία και από τις δύο ενότητες.

Παράδειγμα Διαχωρισμού:

Αντιλήψεις (Ενότητα 6.1):

Διευθυντής: Θεωρώ ότι η διαδικασία είναι πολύ χρονοβόρα

Έκφραση προσωπικής άποψης σχετικά με τη δυσκολία εφαρμογής της αξιολόγησης.

Επιδράσεις (Ενότητα 6.3):

Διευθυντής: Η αξιολόγηση έχει οδηγήσει σε περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Αναφορά σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα της αξιολόγησης στη σχολική κουλτούρα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς:

- Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση, διαμορφώνοντας είτε ένα υποστηρικτικό είτε ένα αποτρεπτικό περιβάλλον
- Διαμορφώνουν το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, καθώς η στάση των διευθυντών μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.
- Επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθορίζοντας αν η αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο εξέλιξης ή ως διαδικασία που δημιουργεί άγχος και αντίσταση.

6.1. Αντιλήψεις Διευθυντών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Η παρούσα θεματική ενότητα αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, το οποίο εξετάζει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι διευθυντές διαμορφώνουν ποικίλες στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση, οι οποίες εκτείνονται από θετικές έως και αρνητικές προσεγγίσεις.

Συγκεκριμένα, ορισμένοι διευθυντές αναγνωρίζουν την αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, ενίσχυσης της συνεργασίας και προώθησης καινοτόμων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, κάποιοι διευθυντές διατυπώνουν επιφυλάξεις, επισημαίνοντας τον κίνδυνο η αξιολόγηση να παρερμηνευθεί ως μέσο τιμωρίας ή να καταλήξει σε μια ακόμη γραφειοκρατική διαδικασία, χωρίς ουσιαστικό παιδαγωγικό αντίκρυσμα.

Με βάση τα παραπάνω, αναδείχθηκαν δύο βασικές κατηγορίες:

- Θετικές Αντιλήψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Αρνητικές Αντιλήψεις για τη διαδικασία και τη λειτουργία της αξιολόγησης.

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιμέρους κατηγορίες και οι διαφορετικές οπτικές των διευθυντών, συνοδευόμενες από χαρακτηριστικά αποσπάσματα που επιβεβαιώνουν και φωτίζουν τα βασικά σημεία της ανάλυσης.

6.1.1. Θετικές Αντιλήψεις

Η πρώτη βασική κατηγορία που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά τις θετικές αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες διευθυντές εξέφρασαν την άποψη ότι η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικό προσανατολισμό και υποστηρικτική διάθεση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στην προώθηση καινοτόμων και αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με την ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή καλών διδακτικών πρακτικών και τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών που συγκροτούν τη θεματική ενότητα των θετικών αντιλήψεων για την αξιολόγηση.

6.1.1.1 Αξιολόγηση ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Μία από τις βασικές θετικές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν από τους διευθυντές σχολικών μονάδων αφορά την αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως επισημαίνουν οι συμμετέχοντες, όταν η αξιολόγηση υλοποιείται με κατάλληλη μεθοδολογία και σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό, μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτήν, αναγνωρίζεται η δυνατότητα να

εντοπίζονται σημεία προς βελτίωση και να ενισχύονται οι διδακτικές πρακτικές. Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα το έργο τους και να προχωρήσουν σε στοχευμένες αλλαγές που ενισχύουν τη διδασκαλία τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ένας διευθυντής:

Ναι, πιστεύω ότι θα βελτιωθούν. Πιστεύω ότι θα βελτιωθούνε αν εφαρμόσουν όλα αυτά που πρέπει να εφαρμόσουν .

Η αναφορά αυτή αντικατοπτρίζει μια στάση εμπιστοσύνης απέναντι στις δυνατότητες της αξιολόγησης, με την προϋπόθεση ότι αυτή θα αξιοποιηθεί σωστά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η θετική έκβαση εξαρτάται από την προθυμία των αξιολογούμενων να εφαρμόσουν τις υποδείξεις και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση.

Παρόμοια στάση εκφράζεται και από έναν άλλο διευθυντή, ο οποίος συνδέει άμεσα τη διαδικασία της αξιολόγησης με την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου:

Όταν αξιολογούμαστε, σίγουρα γινόμαστε καλύτεροι, άρα μπορούμε να εντοπίσουμε πιθανά σφάλματα ή πιθανές ελλείψεις που έχουμε τόσο στο διδακτικό παιδαγωγικό μας έργο όσο και στην υπηρεσιακή μας κατάσταση.

Η παραπάνω διαπίστωση φέρνει στο προσκήνιο την αξιολόγηση ως μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και να εμπλακούν σε ουσιαστικό αναστοχασμό πάνω στο διδακτικό τους έργο. Η αναφορά στην υπηρεσιακή κατάσταση υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τη διδακτική επάρκεια αλλά και τη συνολική στάση του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Μια ακόμη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με την αξιολόγηση ως μέσο ανέλιξης σε διοικητικές θέσεις. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής:

Ναι. Σύμφωνα με τα νομοθετήματα, η αξιολόγηση είναι προαπαιτούμενο για διευθυντικές θέσεις.

Η δήλωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μόνο μια εσωτερική διαδικασία ανατροφοδότησης, αλλά και ένα θεσμικό εργαλείο επαγγελματικής ανέλιξης. Αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως αναγκαίο στάδιο για την κατάληψη θέσεων ευθύνης, ενισχύοντας τη λειτουργική της σημασία στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία.

Σε γενικές γραμμές, από τη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία προκύπτει ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης, αρκεί να μην εφαρμόζεται με χαρακτήρα ελέγχου ή τιμωρίας. Οι διευθυντές την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως μια

ευκαιρία για εξέλιξη και βελτίωση, παρά ως μέσο επιβολής, υπογραμίζοντας την ανάγκη για κατάλληλη υποστήριξη και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικά.

6.1.1.2 Αξιολόγηση και Ενίσχυση Συνεργασίας

Πέρα από την προσωπική επαγγελματική βελτίωση, αρκετοί διευθυντές ανέδειξαν μια ακόμη θετική διάσταση της αξιολόγησης: τη δυνατότητά της να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, την ετεροπαρατήρηση και τη διάχυση καλών πρακτικών, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός κοινού παιδαγωγικού πλαισίου δράσης και στην ενίσχυση της συναδελφικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Ένα βασικό στοιχείο που συνδέθηκε με την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος είναι η ετεροπαρατήρηση, δηλαδή η παρακολούθηση της διδασκαλίας από συναδέλφους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμπνευστούν από καλές πρακτικές και να διαπιστώσουν τις δικές τους ικανότητες μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών. Όπως επισημάνθηκε:

Η συνεργασία, του να αρχίσουμε, αυτό που μπορεί να τους βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση. Είναι να δουν καλά παραδείγματα, καλές πρακτικές, να μπαίνουν ακόμα και σε συναδέλφους, να βλέπουν το μάθημα για ετεροπαρατήρηση. Ακριβώς αυτό θα τους βοηθήσει να πάρουν καλές πρακτικές, αλλά και να δούνε ότι και οι ίδιοι κάνουν πολύ καλά τη δουλειά.

Παράλληλα, εκφράστηκαν και επιφυλάξεις για την αποδοχή αυτής της πρακτικής, κυρίως λόγω της καινοτομίας του όρου και της περιορισμένης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την έννοια της ετεροπαρατήρησης. Χαρακτηριστικά επισημάνθηκε:

Η ετεροπαρατήρηση... Που νομίζω ότι την εφαρμόζει, δεν την εφαρμόζει για την αξιολόγηση, αλλά την άκουσα και πρόσφατα να προσπαθεί να την εντάξει το ΙΕΠ, είναι η ετεροπαρατήρηση. Σαν όρος είναι δύσκολο να το αποδεχτούμε, δεν το έχω εφαρμόσει, το εφαρμόσαμε πέρσι.

Αυτή η αναφορά αποτυπώνει την προσπάθεια ενσωμάτωσης της ετεροπαρατήρησης ως εργαλείου συνεργασίας και εξέλιξης, αν και παραμένουν δυσκολίες αποδοχής ή εφαρμογής της στην πράξη.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στην επιμόρφωση, όχι μόνο ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης αλλά και ως πλαίσιο ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων. Όπως αναφέρθηκε:

Ναι, ιδίως είπαμε για τους αξιολογούμενους, αλλά και οι αξιολογητές οπωσδήποτε πρέπει να επιμορφωθούν. Πώς θα το κάνουμε ως διευθυντές, πώς θα γίνει η παρατήρηση.

Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο για τη δημιουργία κοινού πλαισίου κατανόησης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Μέσα από αυτήν, ενισχύεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και περιορίζονται οι εντάσεις που συχνά συνοδεύουν την αξιολόγηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατανοούν ξεκάθαρα τη μεθοδολογία και τον σκοπό της διαδικασίας, είναι πιο πιθανό να την προσεγγίσουν με διάθεση συνεργασίας και όχι με επιφύλαξη.

Τέλος, επισημάνθηκε ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο για την ενίσχυση της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε:

Και η ανταλλαγή καλών πρακτικών είναι μία καλή πρακτική πάρα πολύ. Πάρα πολύ έγινε στη διάρκεια της αξιολόγησης.

Η εμπειρία αυτή καταδεικνύει ότι, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, η αξιολόγηση μπορεί να υπερβεί τον ελεγκτικό της χαρακτήρα και να αναδειχθεί ως εργαλείο διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Συνοψίζοντας, από τις τοποθετήσεις των διευθυντών προκύπτει ότι η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική συνεργασία, εφόσον υποστηρίζεται από πρακτικές όπως η ετεροπαρατήρηση, η συστηματική επιμόρφωση και η ενίσχυση της κουλτούρας ανταλλαγής εμπειριών. Παρά τις επιμέρους επιφυλάξεις, η δυναμική της αξιολόγησης να λειτουργήσει ως πλαίσιο συλλογικής εξέλιξης παραμένει ισχυρή.

6.1.1.3 Αξιολόγηση, Προώθηση Καινοτομίας και Καλών Πρακτικών

Πέρα από τον ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργασία, αρκετοί διευθυντές ανέδειξαν και μια άλλη σημαντική διάσταση της αξιολόγησης: τη συμβολή της στην προώθηση καινοτόμων και σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η αξιολόγηση δεν θεωρείται μόνο ένας τρόπος για να κρίνεται η διδακτική πρακτική, αλλά και μια αφορμή για ανανέωση και εμπλουτισμό της.

Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, η αξιολόγηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν πιο σύγχρονες μεθόδους, να εφαρμόζουν αρχές συμπερίληψης και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στην τάξη. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας διευθυντής:

Λοιπόν, έχω παρατηρήσει το εξής: με την αξιολόγηση υπάρχουν 3 πτυχές πίσω πίσω. Ο συνάδελφος οφείλει να τις αφομοιώσει ως διδακτική αρχή, ας πούμε, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή η συμπεριληπτική αγωγή ή η αξιοποίηση των τεχνολογιών.

Αυτή η παρατήρηση δείχνει ξεκάθαρα ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, ενισχύοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν. Έτσι, δεν λειτουργεί μόνο ως μηχανισμός ελέγχου, αλλά και ως εργαλείο αλλαγής και βελτίωσης.

Παρόλα αυτά, η πορεία προς την καινοτομία δεν είναι εύκολη. Ορισμένοι διευθυντές ανέφεραν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί πίεση, η οποία – παρόλο που αρχικά δημιουργεί άγχος – μπορεί τελικά να αποτελέσει έναυσμα για παιδαγωγική πρόοδο. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε:

Νομίζω ότι σε ένα βαθμό η πίεση αυτή, εντός εισαγωγικών, είναι λειτουργική για να αντιληφθεί ο συνάδελφος ότι μέσα στο τμήμα που είναι, πρέπει όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν.

Η αξιολόγηση, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των διευθυντών, συνοδεύεται συχνά από μια ήπια αλλά ουσιαστική πίεση. Δεν είναι απαραίτητα κάτι αρνητικό· για πολλούς λειτουργεί ως ένα είδος ώθησης, που φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις αρχές της συμπερίληψης, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς αποκλεισμούς.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο δόθηκε βαρύτητα είναι η ανάγκη να δημιουργηθούν σταθερές και θεσμοθετημένες διαδικασίες για την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε

Η ανταλλαγή καλών πρακτικών; Αν όλα αυτά δεν βγουν προς τα έξω, ας το πουν. Δεν είναι τόσο εύκολο μέσα από τις προσωπικές κουβέντες, χρειάζεται μια θεσμοθετημένη διαδικασία.

Η παραπάνω θέση δείχνει ξεκάθαρα πως, για να περάσουν ουσιαστικά παραδείγματα από σχολείο σε σχολείο, χρειάζονται περισσότεροι από μεμονωμένοι διάλογοι στο περιθώριο μιας συνάντησης. Χρειάζονται δομές και επίσημα μέσα που θα στηρίζουν τη διάχυση αυτών των πρακτικών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εκφράστηκε και η διαπίστωση πως, κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, η ανάγκη για ανταλλαγή καλών πρακτικών έγινε πιο έντονη και βρήκε χώρο να εκφραστεί:

Και η ανταλλαγή καλών πρακτικών είναι μία καλή πρακτική πάρα πολύ. Πάρα πολύ, έγινε στη διάρκεια της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, δεν έμεινε μόνο στο επίπεδο του προσωπικού απολογισμού· λειτούργησε ως αφορμή για συλλογική ενεργοποίηση, για μοίρασμα εμπειριών και γνώσης μεταξύ συναδέλφων.

Κλείνοντας, φαίνεται πως οι διευθυντές, με τις τοποθετήσεις τους, αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησης ως εργαλείο αλλαγής – αρκεί να υπάρχει ξεκάθαρος παιδαγωγικός σκοπός και ουσιαστική στήριξη. Η ανάδειξη και διάδοση καλών πρακτικών, η ενθάρρυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορούν να ενταχθούν σε έναν ζωντανό κύκλο επαγγελματικής ανάπτυξης, ο οποίος ενεργοποιείται μέσα από την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης.

6.1.2. Αρνητικές Αντιλήψεις

Αν και αρκετοί διευθυντές αναγνωρίζουν την αξιολόγηση ως μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης και αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν λείπουν οι φωνές που εκφράζουν επιφυλάξεις ή και ευθεία δυσπιστία απέναντί της. Οι ενστάσεις τους δεν σχετίζονται απαραίτητα με την ίδια την ιδέα της αξιολόγησης, αλλά κυρίως με τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται, τους σκοπούς που τελικά εξυπηρετεί και τις παρενέργειες που μπορεί να προκαλέσει στο εσωτερικό κλίμα του σχολείου και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η συγκεκριμένη ενότητα εστιάζει ακριβώς σε αυτές τις κριτικές φωνές, αναδεικνύοντας τις ανησυχίες και τα διλήμματα που διατυπώθηκαν από διευθυντές στο πλαίσιο της έρευνας. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι αποδέχονται, θεωρητικά, την ανάγκη ύπαρξης αξιολογικών μηχανισμών, εντούτοις τονίζουν ότι η αξιολόγηση, όταν δεν συνοδεύεται από υποστηρικτικές δομές και σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό, κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε εργαλείο ελέγχου και επιβολής.

Οι φόβοι αυτοί εστιάζονται κυρίως στη γραφειοκρατική επιβάρυνση της διαδικασίας, στον κίνδυνο δημιουργίας ενός κλίματος φόβου και καχυποψίας, καθώς και στην πιθανότητα η αξιολόγηση να λειτουργήσει αποθαρρυντικά, αντί ενισχυτικά, για τους εκπαιδευτικούς. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά ορισμένοι συμμετέχοντες, μια αξιολόγηση που δεν συνομιλεί ουσιαστικά με την ανάγκη για επαγγελματική ενδυνάμωση, αλλά αποσκοπεί στην επιτήρηση ή στην πειθάρχηση, υπονομεύει την εκπαιδευτική πράξη και διαβρώνει την κουλτούρα συνεργασίας.

Στις υποενότητες που ακολουθούν επιχειρείται μια συστηματική ανάλυση αυτών των προβληματισμών, με στόχο να φωτιστούν οι σύνθετες δυναμικές που συνοδεύουν τη διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από το βλέμμα των διευθυντών.

6.1.2.1 Αξιολόγηση ως Τιμωρητικός Μηχανισμός

Μία από τις σημαντικές ανησυχίες που αναδείχθηκαν μέσα από τις αφηγήσεις των διευθυντών αφορά τον κίνδυνο η αξιολόγηση να εκληφθεί όχι ως διαδικασία υποστήριξης αλλά ως μέσο πειθαρχίας και ελέγχου. Η προοπτική αυτή πυροδοτεί έναν βαθύ φόβο ότι η διαδικασία ενδέχεται να επιφέρει συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, όχι με όρους ενδυνάμωσης, αλλά υπό το πρίσμα μιας τιμωρητικής λογικής.

Παρά την αναγνώριση της ανάγκης για την ύπαρξη ενός αξιολογικού μηχανισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, αρκετοί διευθυντές επιμένουν στη σημασία να διατηρήσει η διαδικασία αυτή έναν ξεκάθαρα αναπτυξιακό και παιδαγωγικό προσανατολισμό. Όπως επισημαίνει ένας εξ αυτών, αποτυπώνοντας με ειλικρίνεια έναν κοινό προβληματισμό:

Είναι ένας χώρος που δεν υπήρχε αξιολόγηση. Θα πρέπει να υπάρχει έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι που αναφέρονται στον προαναφερθέν νόμο, προφανώς χωρίς να υπάρχει καμία τιμωρητική διάθεση για τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάγκη να δηλωθεί ρητά ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να ενέχει τιμωρητική διάθεση δεν αποτελεί απλώς μια ρητορική επιλογή, αλλά αντανakλά την παγιωμένη καχυποψία που διαπερνά μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επιφύλαξη απέναντι στη διαδικασία δεν απορρέει απαραίτητα από την ουσία της αξιολόγησης καθαυτής, αλλά από την ιστορική της φόρτιση και τις εμπειρικές μνήμες που τη συνοδεύουν.

Ακόμη πιο απαισιόδοξες είναι οι απόψεις διευθυντών που αμφισβητούν όχι μόνο τον σκοπό αλλά και την ίδια τη βιωσιμότητα του θεσμού, προβλέποντας είτε την πλήρη αδρανοποίησή του είτε τη μετατροπή του σε τυπική, γραφειοκρατική πρακτική χωρίς αντίκρισμα. Όπως ειρωνικά επισημάνθηκε:

Πιστεύω ότι θα πέσει στα τάρταρα, θα συνεχιστεί στα χαρτιά.

Η συγκεκριμένη φράση δεν εκφράζει μόνο απογοήτευση, αλλά εμπεριέχει και μία ειρωνική διάθεση για την πορεία του θεσμού της αξιολόγησης, η οποία είτε θα καταρρεύσει (στα τάρταρα) είτε θα μετατραπεί σε απλή γραφειοκρατική διεκπεραίωση.

Ακόμα πιο ανησυχητική είναι η τοποθέτηση ενός διευθυντή, ο οποίος αποτυπώνει με έντονη συναισθηματική φόρτιση τις ενδεχόμενες συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από μια αξιολόγηση που ξεφεύγει από τα παιδαγωγικά της όρια:

Δεν είναι για σωφρονιστικό χαρακτήρα, αλλά μπορεί να κάνουμε κακό που θα έχει συνέπεια στο μισθό του ή ακόμα και στη θέση του ή ακόμα και απόλυση. Ναι. Κάποια θέση ακόμη και απόλυση. Γιατί στο παρελθόν μας απέδειξε ότι φτάσαμε και σε απολύσεις. Εκεί είναι ο φόβος μας.

Η αναφορά στο παρελθόν και στις απολύσεις αναδεικνύει βαθιά ριζωμένες εμπειρίες και αναμνήσεις από αυταρχικά μοντέλα επιθεωρητισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση, ακόμη κι αν έχει σχεδιαστεί με παιδαγωγικά κριτήρια, μπορεί να βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απειλή ή πηγή άγχους, όταν συνδέεται με έννοιες όπως απώλεια θέσης ή μισθολογικές κυρώσεις.

Συνοψίζοντας, οι απόψεις που αναδείχθηκαν στην παρούσα υποενότητα υπογραμμίζουν με σαφήνεια την ανάγκη προσεκτικού σχεδιασμού και ουσιαστικής εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης. Αν δεν διασφαλιστεί με σαφείς όρους ο αναπτυξιακός και υποστηρικτικός της χαρακτήρας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παγιωθούν αντιλήψεις που τη συνδέουν περισσότερο με τον έλεγχο και την επιβολή πειθαρχικών μέτρων, παρά με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, η αξιολόγηση όχι μόνο δεν θα πετύχει τους σκοπούς της, αλλά είναι πιθανό να υπονομεύσει το ίδιο της το νόημα, ενισχύοντας την καχυποψία και εντείνοντας την αντίσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντί της. Η αποδοχή της αξιολόγησης προϋποθέτει εμπιστοσύνη, σαφή προσανατολισμό και στήριξη, χωρίς τα οποία η διαδικασία κινδυνεύει να εκτραπεί από τον παιδαγωγικό της στόχο.

6.1.2.2 Γραφειοκρατικά Εμπόδια και Προκλήσεις

Μια από τις βασικές προκλήσεις που καταγράφηκαν από τους διευθυντές αφορά την έντονη γραφειοκρατία που συνοδεύει την εφαρμογή της αξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αρκετοί συμμετέχοντες εκφράζουν την πεποίθηση ότι, στην πράξη, επιβαρύνει το έργο τους με υπερβολική τυποποίηση και διοικητικές απαιτήσεις, απομακρύνοντάς την από τον παιδαγωγικό της πυρήνα.

Κοινό στοιχείο στις αφηγήσεις αποτελεί η αίσθηση ότι ο μεγάλος όγκος των απαιτούμενων διοικητικών ενεργειών αλλοιώνει τη φιλοσοφία της αξιολόγησης και την καθιστά

δυσλειτουργική. Οι ανησυχίες εστιάζουν όχι μόνο στον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, αλλά και στην έλλειψη ευελιξίας κατά την εφαρμογή της. Όπως επισημαίνει ένας διευθυντής:

Πως θα ξεπεραστεί, δεν έχει σημασία, αλλά να μην γίνεται οριζόντια, χρονοβόρα και γραφειοκρατικά για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η φράση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποιημένες και προσαρμοσμένες πρακτικές, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και εκπαιδευτικού. Η τυποποιημένη προσέγγιση, αντί να διευκολύνει, συχνά επιτείνει τις δυσκολίες, μετατρέποντας την αξιολόγηση σε μια ακόμα επιβαρυντική διοικητική διαδικασία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένοι διευθυντές προτείνουν την αξιοποίηση της τεχνολογίας ως μέσο ανακούφισης από τη γραφειοκρατική πίεση και ενίσχυσης της αποδοτικότητας. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση:

Εγώ νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει, καταρχήν είναι χρονοβόρο κομμάτι. Πολλοί θα το ξεπεράσουν χρησιμοποιώντας τεχνητή νοημοσύνη, να δίνουμε τα δεδομένα και να μην απαιτείται τόσο πολύς χρόνος από το διευθυντή για να αξιολογηθεί. Και υπάρχουν πολλά στάνταρ πάνω στα οποία μπορείς να αξιολογήσεις, να μην είναι περιγραφικό, να έχει κωδικοποιηθεί πάρα πολύ.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα φανερώνει την ανάγκη για έναν διαφορετικό σχεδιασμό της αξιολόγησης, ο οποίος να αξιοποιεί τις δυνατότητες της τεχνολογίας και να περιορίζει το διοικητικό βάρος, χωρίς όμως να θυσιάζει την παιδαγωγική της αξία. Η πρόταση για κωδικοποίηση, καθώς και για χρήση ψηφιακών εργαλείων ή τεχνητής νοημοσύνης, δεν προκύπτει ως τεχνοκρατική εμμονή, αλλά ως πρακτική απάντηση σε έναν διογκούμενο λειτουργικό φόρτο που υπονομεύει την ουσία της διαδικασίας.

Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις των διευθυντών συγκλίνουν στην ανάγκη αναθεώρησης της μορφής και των διαδικασιών της αξιολόγησης, ώστε να αποφευχθούν η υπερβολική γραφειοκρατία και η τυποποίηση. Αντί για μια διοικητικά φορτωμένη και άκαμπτη διαδικασία, προτείνεται μια περισσότερο ευέλικτη, τεχνολογικά υποστηριζόμενη και παιδαγωγικά στοχευμένη προσέγγιση. Μόνο μέσα από την απλοποίηση των διαδικασιών και τη μετατόπιση της έμφασης στο ουσιαστικό παιδαγωγικό έργο μπορεί η αξιολόγηση να αποκτήσει λειτουργικότητα και ουσιαστική αποδοχή στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

6.1.2.3 Αξιολόγηση και Ζητήματα Ελέγχου/Εξουσίας

Αν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται με σκοπό την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, από τις μαρτυρίες των διευθυντών αναδεικνύεται πως σε ορισμένες περιπτώσεις αυτή η πρόθεση διαστρεβλώνεται. Συγκεκριμένα, αρκετοί διευθυντές εξέφρασαν τον φόβο ότι η αξιολόγηση μπορεί να εκληφθεί όχι ως υποστηρικτική διαδικασία αλλά ως εργαλείο ελέγχου και άσκησης εξουσίας, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από εξωτερικές παρεμβάσεις ή εφαρμόζεται με τρόπο που δεν αφήνει περιθώρια διαλόγου και παιδαγωγικής ερμηνείας.

Χαρακτηριστικό είναι το περιστατικό που περιγράφει διευθυντής, ο οποίος βρέθηκε αντιμέτωπος με πολιτική παρέμβαση έπειτα από αξιολογική πράξη που ο ίδιος είχε αναλάβει:

Υπήρξε πολιτικό γραφείο, πήρε τηλέφωνο. Όταν εγώ κατήγγειλα έναν συνάδελφο, με πήρε πολιτικό γραφείο και μου είπε γιατί.

Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης δεν είναι πάντοτε θωρακισμένη απέναντι σε εξωγενείς πιέσεις, γεγονός που υπονομεύει την ανεξαρτησία της και την εκθέτει στον κίνδυνο εργαλειοποίησης. Όταν η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μέσο πολιτικής παρέμβασης ή διοικητικής επιβολής, τότε χάνει τον παιδαγωγικό της προσανατολισμό και καλλιεργεί κλίμα δυσπιστίας και φόβου.

Παράλληλα, καταγράφηκαν αφηγήσεις διευθυντών που περιέγραψαν το ξεκίνημα της εφαρμογής της αξιολόγησης ως αιφνιδιαστικό και καταναγκαστικό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Στην ουσία πέρυσι αναγκαστήκαμε βίαια να μπούμε στην αξιολόγηση, δηλαδή μας ανατέθηκαν οι εκπαιδευτικοί και μας λένε, αξιολογήστε χωρίς να έχουμε μία ιδιαίτερη εμπειρία.

Η φράση αναγκαστήκαμε βίαια αποδίδει το αίσθημα πίεσης και την απουσία επαρκούς προετοιμασίας, επισημαίνοντας την έλλειψη συμμετοχικότητας και συναίνεσης. Αντί να ενδυναμώνει τον ρόλο των διευθυντών ως παιδαγωγικών ηγετών, η εφαρμογή αυτή ενίσχυσε την εικόνα τους ως απλών διαχειριστών εντολών, γεγονός που προκάλεσε έντονη αμηχανία και πίεση.

Ακόμη πιο χαρακτηριστική είναι η αναφορά στις συνέπειες που βίωσαν διευθυντές ανάλογα με τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση:

Γιατί διευθυντές που δεν κάνανε αξιολόγηση καθαιρέθηκαν. Κακώς που δεν κάνανε, αυτό μετά φούντωσε, ηρωποιήθηκαν κάποιοι, αλλά φούντωσαν όμως ως φωτιά τους συναδέλφους από κάτω

Το συγκεκριμένο απόσπασμα σκιαγραφεί την όξυνση των ενδοσχολικών σχέσεων και την πόλωση που προκλήθηκε. Η ηρωοποίηση κάποιων διευθυντών, που αρνήθηκαν να προχωρήσουν στην αξιολόγηση, συνοδεύτηκε από συναισθηματική ανάφλεξη στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα τη διάρρηξη της παιδαγωγικής συνοχής και την ενίσχυση αντιπαραθετικών λογικών.

Οι παραπάνω μαρτυρίες συνθέτουν μια εικόνα αξιολόγησης που, σε συνθήκες εξωτερικής πίεσης, πολιτικής εμπλοκής ή διοικητικής επιβολής, χάνει τον υποστηρικτικό της χαρακτήρα και εκλαμβάνεται ως απειλή. Αντί να ενισχύει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καταλήγει να καλλιεργεί φόβο, καχυποψία και αντίσταση.

Επομένως, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να διασφαλιστεί η διαφάνεια, η ανεξαρτησία και η ειλικρινής συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Μόνο μέσα από ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και συμμετοχικότητας μπορεί η αξιολόγηση να αποκατασταθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης και όχι ως πηγή διαίρεσης ή μηχανισμός επιβολής. Σε διαφορετική περίπτωση, ο θεσμός κινδυνεύει να απονομιμοποιηθεί, υπονομεύοντας όχι μόνο την ίδια τη διαδικασία αλλά και τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

6.2 Η Διφορούμενη και Πολυδιάστατη Φύση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Στις επόμενες ενότητες μελετάται το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το πώς θεωρούν οι διευθυντές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, αν και θεμελιώδης, παραμένει ασαφής και διφορούμενη, όπως αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις των διευθυντών. Παρά την κεντρική αναφορά της ποιότητας τόσο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και στο νέο νόμο, η απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού δυσχεραίνει την κατανόηση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ερωτώμενοι για το πώς ορίζουν την ποιότητα και κατά πόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωσή της, πολλοί διευθυντές εξέφρασαν προβληματισμό, ασάφεια ή και δυσκολία στη διατύπωση ενός συνεκτικού πλαισίου. Η δυσκολία αυτή αναδεικνύει την

ανάγκη για σαφέστερες αναφορές τόσο σε επίπεδο κρατικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, προκειμένου η αξιολόγηση να αποκτήσει νόημα ως εργαλείο ενίσχυσης της ποιότητας. Η σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και ποιότητας, όπως φάνηκε, δεν είναι αυτόματη ούτε δεδομένη, αλλά προϋποθέτει εννοιολογική αποσαφήνιση και παιδαγωγική στόχευση.

Ορισμένοι διευθυντές ανέδειξαν την αδυναμία του θεσμικού λόγου να ορίσει με ακρίβεια την ποιότητα και επεσήμαναν τη σχετικότητα της:

Τι εννοούμε σαν ποιότητα; Πώς βλέπει ο καθένας την ποιότητα; Είναι κάτι μετρήσιμο; Τι νομίζω εγώ σαν ποιότητα, και τι εννοείς εσύ, είναι τελείως διαφορετικά. Τι εννοεί τελικά το Υπουργείο ως ποιότητα της εκπαίδευσης; Εννοεί αποτελέσματα; Εννοεί να βγάζουμε χρήσιμους πολίτες; Τι ακριβώς εννοώ με ποιότητα της εκπαίδευσης; Πρώτα πρέπει να συμφωνήσουμε σε αυτό και μετά να δούμε πώς αυτό μπορούμε μέχρι ένα βαθμό να το ποσοτικοποιήσουμε, για να μπορούμε να το μετρήσουμε.

Η άποψη αυτή καταδεικνύει ότι οι διαφορετικές ερμηνείες της ποιότητας συνδέονται με τις προσωπικές αξίες και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να μην μπορεί εύκολα να την προσεγγίσει αντικειμενικά. Άλλος διευθυντής σχολίασε:

Δεν μπόρεσαν σοφοί να πούνε για την ποιότητα, θα μπορέσουμε να πούμε εμείς;.

Παράλληλα, υπήρξαν φωνές που εξέφρασαν επιφυλάξεις απέναντι σε μετρήσεις που βασίζονται αποκλειστικά σε εξωτερικούς δείκτες, όπως οι διεθνείς αξιολογήσεις.

Δεν την αντιλαμβάνομαι απόλυτα με μετρήσιμο τρόπο. Δηλαδή εγώ, με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καλό, γιατί σε διαγωνισμούς τύπου PISA δεν παίρνει καλές θέσεις. Διαφωνώ. Είναι ένα κριτήριο, κάπου πάσχει.

Πέρα από τις επιφυλάξεις, αρκετοί διευθυντές προσπάθησαν να δώσουν θετικά περιεχόμενα στην έννοια της ποιότητας, συνδέοντάς την με την ισότητα ευκαιριών, την καινοτομία και τις υποδομές:

Η ποιότητα της εκπαίδευσης για μένα είναι να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί να έχουν κι αυτοί τα εργαλεία που απαιτούνται για να μπορούν να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό έργο. Και να υπάρχει κάποια καινοτομία μέσα από δράσεις...

Η ποιότητα είναι για όλους στην εκπαίδευση.

Άλλοι διευθυντές υπογράμμισαν τη σύνθετη φύση της ποιότητας, προσπαθώντας να συνδυάσουν διάφορες προσεγγίσεις που κυκλοφορούν στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία:

Άλλοι τη θεωρούν ως την ικανοποίηση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, άλλοι πιο νεοφιλελεύθεροι τη λένε επίτευξη των στόχων, των μαθησιακών και των επιδόσεων. Άλλοι τη θεωρούν ως ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, κάτι το οποίο δεν ανιχνεύεται εύκολα...

Εγώ θα έλεγα ένας συνδυασμός όλων αυτών είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η διάσταση του συναισθηματικού και κοινωνικού κλίματος εμφανίστηκε έντονα σε κάποιες τοποθετήσεις, οι οποίες ανέδειξαν την ανάγκη η ποιότητα να αφορά και τη μαθησιακή εμπειρία στο σύνολό της, πέρα από τη γνώση:

Να δω χαρούμενα παιδιά στο σχολείο. Πρέπει να εισπράττουν από το σχολείο. Και αυτό δεν είναι μόνο γνώσεις. Οι ποιότητες στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο στη γνώση. Είναι στις δεξιότητες που θα αποκτήσουν τα παιδιά, είναι στις σχέσεις μεταξύ τους, πώς θα γίνουν κοινωνικά.

Στο ίδιο πνεύμα, η έννοια της ποιότητας επεκτείνεται από κάποιους και στην καλλιέργεια αξιών, εστιάζοντας στον ρόλο του σχολείου ως φορέα ανθρωπιστικής αγωγής:

Η ποιότητα είναι ευρύτερο χαρακτηριστικό της παρεχόμενης παιδείας που έχει να κάνει με το κατά πόσο μπορεί να εμφυσήσει στους μαθητές όλο το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών... Η ποιότητα δηλαδή είναι τελικά το να διαμορφώσουμε πολίτες με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Από την άλλη πλευρά, δεν έλειψαν και οι πιο κριτικές φωνές, που κατέθεσαν την ανησυχία ότι η έμφαση σε εξωδιδασκτικές δράσεις μπορεί να αποπροσανατολίζει από τον βασικό εκπαιδευτικό σκοπό:

Έχουμε πολλές δράσεις στο σχολείο, που εγώ τις ονομάζω αποδράσεις στα σχολεία. Μόνο μάθημα δεν κάνουμε. Αυτό είναι που με στεναχωρεί και έτσι γιγαντώνουμε τα φροντιστήρια εις βάρος των μαθημάτων

Τέλος, επισημάνθηκε και η σημασία της κουλτούρας και των σχέσεων στο σχολείο ως στοιχείο της ποιότητας:

Κουλτούρα καταρχήν, κουλτούρα πάντα... Η ποιότητα επίσης, η ποιότητα που έχεις, για μένα είναι και αυστηρότητα. Δηλαδή ο σεβασμός είναι η ποιότητα, σεβασμός, και μεταξύ τους συναδέλφων και μεταξύ των καθηγητών προς τους μαθητές και αντιστρόφως.

Η πολυφωνία και η ετερογένεια των απόψεων δείχνει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση εκλαμβάνεται άλλοτε ως μαθησιακή επίδοση, άλλοτε ως ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών, άλλοτε ως συναισθηματικό και κοινωνικό κλίμα. Αν η αξιολόγηση φιλοδοξεί να συμβάλει

ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, θα πρέπει να εδράζεται σε ένα πλαίσιο πολυδιάστατο, σαφώς ορισμένο και κοινά αποδεκτό. Χωρίς τέτοια εννοιολογική θεμελίωση, η σύνδεση αξιολόγησης και ποιότητας κινδυνεύει να παραμείνει ρητορική και ασαφής, με περιορισμένη αποτελεσματικότητα στην πράξη.

6.3 Η Επίδραση της Αξιολόγησης στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Η επίδραση της αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα σημαντικό και από τα πλέον πολυσύνθετα και κρίσιμα ζητήματα που αναδείχθηκαν στις αφηγήσεις των διευθυντών. Παρόλο που η αξιολόγηση έχει θεωρητικά στόχο τη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, οι απόψεις των συμμετεχόντων αποκάλυψαν μια πιο σύνθετη πραγματικότητα.

Είναι ενδεικτικό ότι αρκετοί διευθυντές αναγνώρισαν τη θετική δυναμική της αξιολόγησης, επισημαίνοντας ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια υπευθυνότητας, αναστοχασμού και διδακτικής βελτίωσης. Άλλοι, ωστόσο, εξέφρασαν επιφυλάξεις, επισημαίνοντας ότι οι συνθήκες εφαρμογής της αξιολόγησης, το θεσμικό πλαίσιο και η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα μπορεί να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά της ή ακόμα και να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα.

Η ποικιλομορφία αυτών των απόψεων καθιστά σαφές ότι η αξιολόγηση δεν έχει ενιαία επίδραση σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα, αλλά λειτουργεί μέσα από τα φίλτρα της παιδαγωγικής κουλτούρας, της ηγεσίας και των σχέσεων που διαμορφώνονται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Οι κατηγορίες που αναλύονται στις επόμενες υποενότητες επιχειρούν να αναδείξουν τις βασικές κατευθύνσεις αυτής της πολυδιάστατης σχέσης, εστιάζοντας στις πρακτικές και αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική ποιότητα.

6.3.1 Αξιολόγηση και Βελτίωση της Διδασκαλίας

Κάποιοι από τους διευθυντές που συμμετείχαν στη μελέτη περιέγραψαν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας. Μέσα από τις εμπειρίες τους προκύπτει ότι, όταν γίνεται με τον σωστό τρόπο, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε πιο αποτελεσματικές πρακτικές και να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών.

Ένας διευθυντής, για παράδειγμα, παρατήρησε ότι η αξιολόγηση αναδεικνύει σημαντικές παιδαγωγικές αρχές, όπως η συνεργασία στην τάξη, η ένταξη όλων των μαθητών και η χρήση των τεχνολογιών. Όπως ανέφερε:

Λοιπόν, έχω παρατηρήσει το εξής: με την αξιολόγηση υπάρχουν 3 πτυχές πίσω πίσω. Ο συνάδελφος οφείλει να τις αφομοιώσει ως διδακτική αρχή, ας πούμε, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή η συμπεριληπτική αγωγή ή η αξιοποίηση των τεχνολογιών. Αυτοί οι 3 τομείς είναι τόσο πολύ βασικοί ως προς την διαδικασία και την οποία πιάζουν και οι σύμβουλοι πιάζουν. Μάλλον αξιολογείται με βάση του κατά πόσο εφαρμόζονται αυτές οι αρχές. Νομίζω ότι σε ένα βαθμό η πίεση αυτή, εντός εισαγωγικών, είναι λειτουργική για να αντιληφθεί ο συνάδελφος ότι μέσα στο τμήμα που είναι, πρέπει όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν.

Η τοποθέτησή του δείχνει ότι η αξιολόγηση, ακόμη και όταν γίνεται με πίεση, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, οδηγώντας σε πιο συμμετοχικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

Ένας άλλος διευθυντής στάθηκε στη σημασία της προετοιμασίας και πώς αυτή η διαδικασία μπορεί σταδιακά να καλλιεργήσει μια πιο συστηματική προσέγγιση στο μάθημα:

Ναι, ίσως αρχίσει να δημιουργεί μία κουλτούρα, όπως προετοιμάστηκαν για την αξιολόγηση, ίσως αρχίζουν να προετοιμάζουν και για τα υπόλοιπα μαθήματα, οπότε να καλλιεργήσει μία κουλτούρα και να συμβάλλει στην βελτίωσή του.

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση γίνεται μια αφορμή για περισσότερη επαγγελματική ευθύνη και διάθεση για βελτίωση, χωρίς να επιβάλλεται.

Ενδιαφέρον έχει και το παράδειγμα από τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόστηκε εναλλαγή ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η εμπειρία αυτή δείχνει πώς η συνεργασία και η παιδαγωγική ευελιξία μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα στην τάξη:

Με τα παιδιά, γιατί εμείς αυτό βλέπουμε στο παιδαγωγικό κλίμα. Πώς πήγε να χαλάσει το κλίμα και πώς με μία εναλλαγή ρόλων που έκαναν, γιατί εμένα και οι εκπαιδευτικοί ήταν ένα τμήμα ένταξης, μία πολύ ωραία αλλαγή ρόλου που έκαναν με τον καθηγητή γενικής παιδείας, πώς μεταξύ τους δηλαδή εναλλάσσονταν οι ρόλοι και πώς τα παιδιά έτσι βοηθήθηκαν και παρατηρούσαν το μάθημα χωρίς να χαθεί ποτέ.

Το περιστατικό αυτό δείχνει ότι η παρατήρηση και ο αναστοχασμός, που συνοδεύουν την αξιολόγηση, μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές αλλαγές μέσα στην τάξη και να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω εμπειρίες δείχνουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να παίξει θετικό ρόλο στη διδασκαλία, αρκεί να μην αντιμετωπίζεται ως μέσο ελέγχου αλλά ως ευκαιρία για βελτίωση. Όταν γίνεται με σεβασμό στον εκπαιδευτικό και στηρίζεται από παιδαγωγικό πλαίσιο, βοηθάει στην ανάπτυξη καλών πρακτικών, στη συνεργασία και στη δημιουργία ενός πιο ζωντανού σχολικού περιβάλλοντος

6.3.2. Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε έντονα μέσα από τις μαρτυρίες των διευθυντών, κυρίως όταν η διαδικασία δεν βιώνεται ως έλεγχος ή επιβολή, αλλά ως ουσιαστική υποστήριξη. Οι απόψεις που καταγράφηκαν δείχνουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να δώσει αφορμή για αναστοχασμό, ενίσχυση παιδαγωγικών δεξιοτήτων και υιοθέτηση πιο σύγχρονων και συμμετοχικών διδακτικών πρακτικών.

Ένας διευθυντής τόνισε πως, αν οι εκπαιδευτικοί πάντουν να τη βλέπουν ως απειλή, τότε μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιώσουν την καθημερινή τους πρακτική:

Νομίζω ότι θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι στην καθημερινή τους πρακτική. Αφού δουν ότι η αξιολόγηση τους βοηθάει και δεν είναι δαμόκλειος σπάθη που απειλεί, απειλεί το επαγγελματικό τους μέλλον.

Η αναφορά αυτή εστιάζει στη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης, καθώς και στην ανάγκη η αξιολόγηση να γίνεται με τρόπο που ενθαρρύνει, αντί να φοβίζει.

Παρόμοια είναι και η άποψη διευθυντή που παρατήρησε ότι, ακόμη και η πίεση που προκαλεί η διαδικασία, μπορεί τελικά να οδηγήσει στην ενίσχυση σημαντικών παιδαγωγικών πρακτικών όπως η συνεργατική μάθηση, η συμπερίληψη και η αξιοποίηση των ΤΠΕ:

Λοιπόν, έχω παρατηρήσει το εξής: με την αξιολόγηση υπάρχουν 3 πτυχές πίσω πίσω. Ο συνάδελφος οφείλει να τις αφομοιώσει ως διδακτική αρχή, ας πούμε, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή η συμπεριληπτική αγωγή ή η αξιοποίηση των τεχνολογιών... Μάλλον αξιολογείται με βάση του κατά πόσο εφαρμόζονται αυτές οι αρχές.

Το σχόλιο αυτό δείχνει ότι τα ίδια τα κριτήρια της αξιολόγησης μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο επαγγελματικής καθοδήγησης, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς προς κατευθύνσεις που προάγουν την εκπαιδευτική ισότητα και τη συμμετοχικότητα.

Ανάλογη είναι και η παρατήρηση διευθυντή που βλέπει την αξιολόγηση ως μια ευκαιρία να αφυπνιστεί η διάθεση για βελτίωση:

Γενικά η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στο να γίνει η εκπαίδευση καλύτερη, γιατί και ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι κρίνεται, οπότε πρέπει και αυτός να δράσει ανάλογα προκειμένου να έχει μια θετική αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση, με αυτή την έννοια, λειτουργεί ως εξωτερικό ερέθισμα για αναστοχασμό και ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, υπό την προϋπόθεση ότι δεν δημιουργεί κλίμα φόβου, αλλά διατηρεί τον υποστηρικτικό της χαρακτήρα.

Ανάλογη είναι και η τοποθέτηση διευθυντή που συνδέει την αξιολόγηση με την αναγνώριση τομέων επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω της στοχευμένης επιμόρφωσης:

Νομίζω ότι ήμουν πεπεισμένος για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. [...] Οι επιμορφώσεις στο κομμάτι της διδακτικής, όπου έβλεπα ότι υπάρχει πεδίο να γίνουμε καλύτεροι.

Αυτός ο τρόπος σκέψης δίνει στην αξιολόγηση έναν περισσότερο συμβουλευτικό ρόλο, που μπορεί να λειτουργήσει με όρους στήριξης και προσωπικής ενδυνάμωσης. Στο ίδιο μήκος κύματος, άλλος διευθυντής επεσήμανε:

Σίγουρα συνεισφέρει να εντοπίσουμε κάποιες αδυναμίες, και να καταλάβει και ο εκπαιδευτικός, αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης που μπορεί να δώσει περισσότερο σημασία.

Η δυνατότητα να εντοπίζονται αδυναμίες, χωρίς να στιγματίζεται ο εκπαιδευτικός, παρουσιάζεται ως σημαντική παράμετρος μιας επαγγελματικά ωφέλιμης αξιολόγησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αναφορά στη συνεργασία μεταξύ διευθυντών, ως μορφή οριζόντιας επιμόρφωσης και ανταλλαγής εμπειρίας:

Η ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ διευθυντών.... Τις προσωπικές κουβέντες με μία θεσμοθετημένη δόμηση καλών πρακτικών. Ας πούμε, ξέρω 'γω έτσι ώστε να πάρεις ιδέες για να κάνεις την αξιολόγηση καλύτερα.

Η δημιουργία πλαισίων για τέτοιες ανταλλαγές φαίνεται να διευκολύνει όχι μόνο την ομοιογένεια της πρακτικής, αλλά και την ενδυνάμωση των ίδιων των στελεχών της εκπαίδευσης.

Από την πλευρά της καθημερινής πρακτικής, διευθυντής περιέγραψε συγκεκριμένα παραδείγματα βελτίωσης στη διδακτική προετοιμασία:

Μια κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, μία προσπάθεια να δείξουν τον καλύτερό τους εαυτό, να ετοιμάσουν σενάρια διδασκαλίας. Να προσέξουν πράγματα τα οποία ίσως καθημερινά να μην μπορούσαν ή να τους ξέφευγαν.

Η αξιολόγηση, σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται να δίνει ώθηση για μεγαλύτερη προσοχή στη διδακτική λεπτομέρεια και καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο ίδιος διευθυντής αναφέρθηκε και στη σημασία της συστηματικής καταγραφής των καλών πρακτικών.

*Όλο αυτό δημιούργησε μία, ας το πούμε δεξαμενή... καλών διδακτικών πρακτικών. [...]
Μακροπρόθεσμα έτσι δημιουργείται μια κουλτούρα στο σχολείο, αναστοχασμού... ώστε οι
εκπαιδευτικοί να βελτιώνονται.*

Αυτή η παρατήρηση δείχνει ότι η αξιολόγηση δεν έχει μόνο άμεσες επιπτώσεις, αλλά μπορεί να αφήσει και θετικό αποτύπωμα στην κουλτούρα ενός σχολείου, εφόσον συνοδεύεται από υποστηρικτικές πρακτικές.

Τέλος, προτάθηκε και η θεσμοθέτηση των υποδειγματικών διδασκαλιών ως τρόπος ενίσχυσης της επαγγελματικής μάθησης:

Κανονικά εδώ πρέπει αυτές οι υποδειγματικές να γίνονται, να έρχονται ας πούμε, κάνα δύο φορές σε έναν καθηγητή δύο φορές τη χρονιά, να κάνει κάποιος υποδειγματική, να βλέπει πώς είναι.

Η παρακολούθηση υποδειγματικών μαθημάτων μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για συζήτηση, μίμηση και βελτίωση, μέσα σε ένα κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης.

Συμπερασματικά, οι τοποθετήσεις των διευθυντών συγκλίνουν στο ότι η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται με σεβασμό, σαφή στόχο και εστίαση στη βελτίωση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με τη στήριξη δομών επιμόρφωσης, διαλόγου και ανατροφοδότησης, η διαδικασία μετατρέπεται από μέσο ελέγχου σε ευκαιρία για ουσιαστική πρόοδο και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

6.3.3. Αξιολόγηση και Σχολική Κουλτούρα/Λογοδοσία

Από τις αφηγήσεις των διευθυντών προκύπτει ότι η αξιολόγηση, παρότι αφορά κυρίως την ατομική επαγγελματική πορεία κάθε εκπαιδευτικού, έχει παράλληλα επιρροή και στο γενικότερο κλίμα και τη λειτουργία του σχολείου. Όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικό προσανατολισμό και σε κλίμα συνεργασίας, φαίνεται να συμβάλλει σταδιακά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ευθύνης, εμπιστοσύνης και επαγγελματικής συνέπειας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Κάποιοι διευθυντές παρατήρησαν ότι ακόμη και η απλή προετοιμασία για την αξιολόγηση οδήγησε σε θετικές αλλαγές, ενισχύοντας τη συστηματικότητα και την προσοχή στη διδασκαλία:

Ναι, ίσως αρχίσει να δημιουργεί μία κουλτούρα, όπως προετοιμάστηκαν για την αξιολόγηση, ίσως αρχίζουν να προετοιμάζουν και για τα υπόλοιπα μαθήματα, οπότε να καλλιεργήσει μία κουλτούρα και να συμβάλλει στην βελτίωσή του.

Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στον έλεγχο μεμονωμένων πρακτικών, αλλά συμβάλλει στην ενίσχυση μιας ολόκληρης παιδαγωγικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο.

Άλλος διευθυντής επισήμανε τη σημασία των υποδειγματικών διδασκαλιών ως μέσου διάχυσης πρακτικών και διαμόρφωσης θετικής κουλτούρας:

Κουλτούρα αξιολόγησης, γιατί αυτό είναι αξιολόγηση. [...] Για μένα δηλαδή κανονικά εδώ πρέπει αυτές οι υποδειγματικές να γίνονται, να έρχονται ας πούμε, κάνα δύο φορές σε έναν καθηγητή δύο φορές τη χρονιά, να κάνει κάποιος υποδειγματική, να βλέπει πώς είναι.

Η ανταλλαγή πρακτικών και η αλληλοπαρατήρηση δημιουργούν συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπνευστούν ο ένας από τον άλλον και να δουν στην πράξη τι σημαίνει βελτίωση του διδακτικού έργου.

Η λογοδοσία εμφανίζεται επίσης ως έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα για κάποιους διευθυντές, όχι μόνο ως εσωτερική παιδαγωγική διαδικασία, αλλά και ως τρόπος να ενισχυθεί η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Σχετικά ένας διευθυντής ανέφερε:

Η τοπική κοινωνία αλλά και όλοι οι φορολογούμενοι θέλουν ένα είδος λογοδοσίας... η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να ανακτήσουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη.

Εδώ η αξιολόγηση προσεγγίζεται όχι μόνο ως εργαλείο εσωτερικής ανάπτυξης, αλλά και ως μηχανισμός ενίσχυσης της κοινωνικής λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι η αναφορά στην ετεροπαρατήρηση, η οποία, όπως φαίνεται, άρχισε να εφαρμόζεται αυθόρμητα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους ζητηθεί, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας διευθυντής:

Το εφαρμόζουμε ήδη, το εφαρμόσανε πέρυσι και είδα φέτος, χωρίς να είχαμε πει ότι θα το κάνουμε. Είδα φέτος, ας πούμε, τυχαίο είναι φαντάζομαι, οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητάς σου να το κάνουν στο σχολείο. Κάναν 2 ετεροπαρατηρήσεις ήδη.

Η υιοθέτηση της ετεροπαρατήρησης, χωρίς εξωτερική πίεση και υποχρεωτική εφαρμογή, αποτελεί ένδειξη ότι η αξιολόγηση έχει αρχίσει να επηρεάζει θετικά τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την κουλτούρα διαλόγου και αλληλοβοήθειας.

Στα παραπάνω αποσπάσματα είδαμε ότι οι διευθυντές αποτυπώνουν την προοπτική της αξιολόγησης ως παράγοντα ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας και της λογοδοσίας. Όταν εφαρμόζεται με ξεκάθαρους στόχους, με δίκαιο και υποστηρικτικό τρόπο, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Συνολικά, οι αφηγήσεις των διευθυντών αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο πλαίσιο της αξιολόγησης, καθώς οι ίδιοι διαπραγματεύονται ρόλους θεσμικής συμμόρφωσης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και συναισθηματικής διαχείρισης. Η θεματική ανάλυση αποτυπώνει τη μετάβαση από αντιφατικές προσδοκίες προς την αναζήτηση ενός νοήματος που συνδέει την αξιολόγηση με την ποιότητα και τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

Κεφάλαιο 7^ο : Δυσκολίες και Στρατηγικές των Διευθυντών κατά τη διαδικασία Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων συνιστά μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο επικεντρώνεται το παρόν κεφάλαιο, διερευνά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή αυτής της διαδικασίας, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους επιδιώκουν να τις διαχειριστούν και να τις εξισορροπήσουν στον πολυδιάστατο ρόλο τους.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ένα σύνολο δυσκολιών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. Αυτές οι στάσεις συνδέονται συχνά με το ιστορικό φορτίο του επιθεωρητισμού, την έλλειψη εμπιστοσύνης και την απουσία μιας σταθερής και λειτουργικής αξιολογικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκαν θεσμικές και οργανωτικές ελλείψεις, όπως η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων, σαφούς υποστήριξης και αντικειμενικών κριτηρίων, που δυσχεραίνουν την ομαλή εφαρμογή της διαδικασίας. Εξίσου σημαντικά εμπόδια αποτελούν η συναισθηματική πίεση που βιώνουν τόσο οι διευθυντές όσο και οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο περιορισμένος χρόνος και ο αυξημένος φόρτος εργασίας, που εντείνουν τη δυσκολία του ρόλου της σχολικής ηγεσίας και δυσχεραίνουν την ισόρροπη άσκηση των καθηκόντων τους.

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέδειξαν στρατηγικές διαχείρισης που αξιοποιούν σε καθημερινή βάση. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν η προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η προσαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης ως ένα εργαλείο υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν επίσης η αναφορά στην ανάγκη εξισορρόπησης των διοικητικών και παιδαγωγικών ρόλων του διευθυντή, καθώς και στην ευαισθησία που απαιτείται στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων.

Για την καλύτερη αποτύπωση των ευρημάτων, ακολουθεί πίνακας στον οποίο αποτυπώνονται οι βασικές θεματικές ενότητες, κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Θεματική Ενότητα	Κατηγορία	Υποκατηγορία	Περιγραφή
7.1 Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Αξιολόγηση	Αντίσταση των Εκπαιδευτικών	Ιστορικός Επιθεωρητισμός	Η σύνδεση της αξιολόγησης με παλαιότερα, ελεγκτικά και τιμωρητικά μοντέλα που προκαλούν καχυποψία.
		Έλλειψη Εμπιστοσύνης	Η αμφισβήτηση της πρόθεσης και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
		Έλλειψη Αξιολογικής Κουλτούρας	Η απουσία εμπεδωμένων στάσεων και πρακτικών που να υποστηρίζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης.
		Συλλογική Απόρριψη από τον Κλάδο	Η γενικευμένη και οργανωμένη αντίδραση ή αδιαφορία του κλάδου απέναντι στην αξιολόγηση.
	Έλλειψη Υποδομών, Υποστήριξης και Αντικειμενικών Κριτηρίων	—	Απουσία ρητών εργαλείων, σαφών οδηγιών και θεσμικής υποστήριξης για εφαρμογή δίκαιης αξιολόγησης.
	Συναισθηματική Πίεση	—	Η ψυχολογική επιβάρυνση που βιώνουν οι διευθυντές στη διαχείριση της διαδικασίας και των σχέσεων.
	Περιορισμένος Χρόνος και Φόρτος Εργασίας	—	Οι διοικητικές απαιτήσεις και η έλλειψη χρόνου που δυσχεραίνουν την ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης.
7.2 Στρατηγικές Διαχείρισης	Καλλιέργεια Εμπιστοσύνης και Συνεργασίας	—	Δημιουργία θετικού κλίματος, ανάπτυξη διαλόγου, ενίσχυση επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Θεματική Ενότητα	Κατηγορία	Υποκατηγορία	Περιγραφή
	Προσαρμογή της Διαδικασίας	—	Ευελιξία στην εφαρμογή με βάση το προφίλ της σχολικής μονάδας και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.
	Η Ανατροφοδότηση ως Εργαλείο Βελτίωσης	—	Η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης ως μέσου υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης.
7.3 Εξισορρόπηση του Πολυσύνθετου Ρόλου των Διευθυντών	Συνδυασμός Διοικητικών και Παιδαγωγικών Καθηκόντων	—	Η ανάγκη εξισορρόπησης των γραφειοκρατικών και εκπαιδευτικών ευθυνών του διευθυντή.
	Διαχείριση Ανθρώπινων Σχέσεων και Συναισθηματικών Πίεσεων	—	Η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση που απαιτείται στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα.

Πίνακας 2: Θεματικές και κατηγορίες που αφορούν το 2^ο ερευνητικό ερώτημα

7.1 Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Αξιολόγηση

Η παρούσα ενότητα αναλύει τις βασικές δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. Πέρα από τα θεσμικά και οργανωτικά εμπόδια, οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι και με προκλήσεις που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Η συναισθηματική πίεση που προκαλεί η διαδικασία, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η ιστορικά φορτισμένη σχέση της αξιολόγησης συχνά γεννούν αντιστάσεις και επιφυλάξεις.

7.1.1 Αντίσταση των Εκπαιδευτικών

Η αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αναδείχθηκε από τους διευθυντές ως μια από τις πιο επίμονες και σύνθετες προκλήσεις. Αν και για ορισμένους αποτελεί αναμενόμενη αντίδραση, από τα όσα λενε δείχνουν ότι η στάση αυτή έχει βαθιές ρίζες σε ιστορικά βιώματα, όπως ο επιθεωρητισμός:

Το μεγαλύτερο ποσοστό όχι, όχι, σε αυτό βέβαια νομίζω ότι φταίει και το προηγούμενο πλαίσιο αξιολόγησης που υπήρχε, του επιθεωρητισμού.

Το παραπάνω απόσπασμα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη νέα αξιολογική διαδικασία με καχυποψία, καθώς τη συνδέουν με έναν τιμωρητικό μηχανισμό του παρελθόντος. Ένας άλλος διευθυντής μιλά για *κεκτημένη ταχύτητα καχυποψίας*, που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις, τονίζοντας, όπως αναφέρει ο ίδιος, την ανάγκη για *επανεκκίνηση και επανατροφοδότηση*, ώστε να γίνει κατανοητός και αποδεκτός ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της διαδικασίας.

Η στάση του κλάδου ενισχύει αυτό το κλίμα επιφύλαξης και σύγκρουσης, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαδικασία ως επιβολή ή ως απειλή, όπως ευθέως υπαινίσσεται ένας διευθυντής:

Ο κλάδος γενικώς είναι ενάντια στην αξιολόγηση [...] έρχεσαι σε ευθεία αντιπαράθεση με τους συναδέλφους [...] που δεν θα ήθελαν να αξιολογηθούν

Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι ακόμα και όταν η αξιολόγηση συνδέεται με θετικές εξελίξεις όπως η μονιμοποίηση, αρκετοί εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλακτική στάση:

Αν τους ρωτούσες, σίγουρα δεν επιθυμούσαν να αξιολογηθούν, εάν δεν ήταν αυτός ο μονόδρομος.

Πολλοί διευθυντές συνδέουν αυτή τη στάση με τη γενικότερη απουσία αξιολογικής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

Στην Ελλάδα μεγαλώνουμε όλοι μας χωρίς αξιολογική κουλτούρα [...] Αν είχε περάσει αυτή η κουλτούρα στο νεοδιοριζόμενο από την αρχή, πριν διοριστούμε, θα τη δεχόμασταν.

Όταν ένας διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίσει την αντίσταση, το να είναι ευέλικτος, να επικοινωνεί ανοιχτά και να βρίσκει κοινό έδαφος γίνεται πραγματική πρόκληση. Δεν είναι πάντα εύκολο. Συχνά, βρίσκεται στη δυσάρεστη θέση να εφαρμόζει μια πολιτική που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να διατηρήσει τη συνεργασία και την ηρεμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να ακούει, να εξηγεί και να διατηρεί την ισορροπία χωρίς να αφήνει τη δυσaráρεσκεια να διαλύσει το πνεύμα της ομάδας.

Έχει να αντιμετωπίσει και τις τριβές, που ίσως αναπτύσσονται λόγω της ατομικής αξιολόγησης [...] και να φροντίσει για την καλή εικόνα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία.

Τέλος, η αντίφαση εκπαιδευτικών που αντιδρούν ακόμα και όταν η αξιολόγηση λειτουργεί προς όφελός τους, για παράδειγμα, για την ανανέωση της θητείας, δείχνει το χάσμα ανάμεσα στην προσπάθεια για βελτίωση και στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν την αλλαγή.

Το αντιφατικό της υπόθεσης: οι εκπαιδευτικοί να αντιδρούν σε μια διαδικασία που θα τους οδηγεί στην ανανέωση της θητείας, την οποία επιδίωκαν.

Συνοψίζοντας, η αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια τυπική δυσκολία, αλλά ένα βαθιά ριζωμένο φαινόμενο που επηρεάζει άμεσα την εφαρμογή της. Για να ξεπεραστεί, χρειάζεται να αναπτυχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης, να ξεκαθαριστούν οι στόχοι της διαδικασίας και να ενισχυθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

7.1.2 Έλλειψη Υποδομών, Υποστήριξης και αντικειμενικών κριτηρίων

Πέρα από την αντίσταση των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρές δυσκολίες που σχετίζονται με το ίδιο το πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης. Όπως καταγράφεται στις μαρτυρίες τους, η διαδικασία επηρεάζεται έντονα από θεσμικές ελλείψεις, την απουσία σαφών εργαλείων και υποστηρικτικών μηχανισμών, καθώς και από τις ανεπαρκείς υποδομές που δυσχεραίνουν την ομαλή υλοποίησή της.

Πολλοί διευθυντές επεσήμαναν ότι καλούνται να εφαρμόσουν την αξιολόγηση χωρίς την απαραίτητη διοικητική και τεχνική υποστήριξη. Η έλλειψη οργανωμένων υποδομών, η απουσία εξειδικευμένων εργαλείων και η γενικότερη αίσθηση αβεβαιότητας δημιουργούν μια συνθήκη όπου η αξιολόγηση γίνεται όχι μόνο τεχνικά πολύπλοκη, αλλά και ψυχολογικά επιβαρυντική και οδηγώντας σε επαγγελματική εξουθένωση:

Όλα αυτά συν τις υποδομές, τις οποίες ο διευθυντής έπρεπε να επιλύσει, και όλα αυτά λογικά και μαθηματικά οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Το απόσπασμα αυτό φωτίζει το βάρος των πολλαπλών ρόλων που επωμίζεται ο διευθυντής. Δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση της αξιολόγησης αλλά καλείται να αντιμετωπίσει και πρακτικά προβλήματα, όπως ελλείψεις σε εξοπλισμό ή ανεπαρκές προσωπικό, κάτι που αυξάνει την επαγγελματική κόπωση.

Εξίσου σοβαρό πρόβλημα είναι η απουσία ξεκάθαρων κριτηρίων αξιολόγησης. Χωρίς συγκεκριμένες ρουμπρίκες και προκαθορισμένη κλίμακα, η διαδικασία συχνά καταλήγει να είναι ασαφής και υποκειμενική. Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι αυτή η ασάφεια καθιστά

δύσκολη τη διατήρηση αμεροληψίας και διαφάνειας, ενώ αυξάνει την πίεση που βιώνουν, καθώς καλούνται να κρίνουν χωρίς σταθερά σημεία αναφοράς, όπως αναφέρει και ένας διευθυντής:

Πρέπει να υπάρχουν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, να υπάρχει όμως ξεκάθαρη κλίμακα αξιολόγησης, ώστε ένας διευθυντής να τολμάει να αξιολογήσει.

Η αναφορά αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για ένα συνεκτικό και εύχρηστο πλαίσιο εργαλείων που θα υποστηρίζει ουσιαστικά τον διευθυντή στον ρόλο του αξιολογητή. Η απουσία ενός τέτοιου πλαισίου αφήνει τους διευθυντές εκτεθειμένους και αβοήθητους μπροστά σε σύνθετες αποφάσεις, γεγονός που αυξάνει την αίσθηση ευθύνης και ανασφάλειας.

Παράλληλα, οι διευθυντές τόνισαν ότι η έλλειψη σαφούς νομοθετικής καθοδήγησης δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη αβεβαιότητα. Η εφαρμογή της αξιολόγησης φαίνεται να ξεκίνησε χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματική επιμόρφωση ή παροχή σαφών οδηγιών από την κεντρική διοίκηση. Ένας διευθυντής επεσήμανε:

Σκέψου ότι πέρυσι αρχίσαμε να κάνουμε αξιολόγηση χωρίς να ξέρουμε τι είναι... Το νομοθετικό πλαίσιο δεν μας δίνει ξεκάθαρες κατευθύνσεις και αυτό μας αφήνει με την ευθύνη να ερμηνεύουμε μόνοι μας τους κανόνες, κάτι που δημιουργεί ασάφεια και ανασφάλεια.

Η συγκεκριμένη μαρτυρία αποκαλύπτει τη συνθήκη στην οποία οι διευθυντές καλούνται να λειτουργήσουν: χωρίς σαφήνεια, χωρίς προετοιμασία και με την ευθύνη να αποφεύγουν πιθανά διοικητικά ή ηθικά λάθη.

Η έλλειψη θεσμικής στήριξης γίνεται ακόμη πιο έντονη όταν η αξιολόγηση επηρεάζεται από εξωτερικές παρεμβάσεις. Ένα από τα πλέον ανησυχητικά φαινόμενα που κατέγραψαν οι διευθυντές είναι οι πολιτικές παρεμβάσεις στη διαδικασία, γεγονός που υπονομεύει την αξιοπιστία και τη διαφάνεια της αξιολόγησης. Ενδεικτικά, καταγράφηκε περιστατικό στο οποίο εξωτερική πολιτική παρέμβαση επηρέασε ευθέως τη διαδικασία:

Υπήρξε πολιτικό γραφείο, πήρε τηλέφωνο. Όταν εγώ κατήγγειλα έναν συνάδελφο, με πήρε πολιτικό γραφείο και μου είπε γιατί.

Το περιστατικό αυτό αναδεικνύει τη σοβαρή απειλή που προκύπτει όταν η αξιολόγηση δεν προστατεύεται από το θεσμικό πλαίσιο και γίνεται αντικείμενο εξωτερικών πιέσεων. Οι διευθυντές όχι μόνο επιβαρύνονται με την ευθύνη της διαδικασίας, αλλά βρίσκονται εκτεθειμένοι σε εξωγενείς επεμβάσεις που μπορούν να υπονομεύσουν την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης.

Αξιοσημείωτη είναι και η επισήμανση των διευθυντών σχετικά με την έλλειψη κουλτούρας ανατροφοδότησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία αξιολόγησης υποτίθεται ότι περιλαμβάνει την παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς, στην πράξη αυτό δεν φαίνεται να αποτελεί καθιερωμένη πρακτική:

Ποτέ κανένας δεν μας έχει πει ένα μπράβο, δεν έχει δει τις συνθήκες που εργαζόμαστε, το πώς εργαζόμαστε.

Το σχόλιο αυτό αναδεικνύει την απουσία ηθικής υποστήριξης και αναγνώρισης των προσπαθειών, κάτι που οδηγεί σε απογοήτευση και επιφυλακτικότητα. ... Όταν η αξιολόγηση περιορίζεται σε μια διαδικασία ελέγχου και δεν συνοδεύεται από θετική ανατροφοδότηση, δημιουργεί απογοήτευση και ενισχύει την επιφυλακτικότητα.

Συνολικά, οι μαρτυρίες των διευθυντών καταδεικνύουν ότι η απουσία εργαλείων, υποδομών και θεσμικής καθοδήγησης αποτελεί βασικό εμπόδιο στην υλοποίηση της αξιολόγησης. Χωρίς σαφείς διαδικασίες, υποστηρικτικά εργαλεία και κουλτούρα ανατροφοδότησης, η διαδικασία παραμένει ασύνδετη από τον παιδαγωγικό της σκοπό.

7.1.3 Συναισθηματική Πίεση

Η συναισθηματική πίεση που βιώνουν οι διευθυντές κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μια εσωτερική πρόκληση, η οποία συχνά αποδεικνύεται πιο απαιτητική από τα θεσμικά ή λειτουργικά εμπόδια.

Όταν μπαίνεις σε μία τέτοια διαδικασία υπάρχει ένα άγχος [...] και προσπαθούσα με την εν γένει συμπεριφορά και παρουσία μου μέσα να τον κάνω να αισθανθεί πιο άνετα

Οι διευθυντές βρίσκονται συχνά σε δύσκολη θέση, προσπαθώντας να είναι δίκαιοι στην αξιολόγηση, χωρίς όμως να χαλάσουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς.

Σε κάθε περίπτωση όλοι άνθρωποι είμαστε, ενδεχομένως να βρεις κάποια αρνητικά. Αν τα θέσεις αυτά τα αρνητικά στον καθηγητή, υπάρχει ενδεχόμενο οι σχέσεις σου να τροποποιηθούν.

Η ισορροπία, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους είναι πολλές φορές ψυχολογικά εξαντλητική. Αυτό το ψυχολογικό φορτίο γίνεται πιο έντονο όταν οι διευθυντές καλούνται να αξιολογήσουν συναδέλφους με τους οποίους διατηρούν μακροχρόνιες σχέσεις συνεργασίας ή ακόμα και προσωπικής φιλίας. Η προσπάθεια να διατηρηθεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, ενώ παράλληλα πρέπει να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της διαδικασίας,

δημιουργεί εσωτερικές συγκρούσεις. Οι διευθυντές τόνισαν ότι η αντικειμενικότητα είναι απαραίτητη, ακόμη κι όταν είναι δύσκολη. Όπως επισημαίνεται:

Πρέπει καταρχάς να έχει ισορροπία, και να μην ξεχωρίζουμε σε ημέτερους [...] να έχει όλους τους συναδέλφους σε ίσες αποστάσεις [...] οι ομάδες καταστρέφουν [...] και τις σχέσεις των συναδέλφων.

Η αξιολόγηση, όπως προκύπτει από τις μαρτυρίες των διευθυντών, δεν περιορίζεται μόνο στον έλεγχο της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για τη δημιουργία μιας ευρύτερης παιδαγωγικής κουλτούρας στο σχολείο. Ένας διευθυντής περιέγραψε πώς η προετοιμασία για την αξιολόγηση οδήγησε σε αλλαγή νοοτροπίας, ενισχύοντας την εκπαιδευτική υπευθυνότητα:

Ναι, ίσως αρχίσει να δημιουργεί μία κουλτούρα, όπως προετοιμάστηκαν για την αξιολόγηση, ίσως αρχίζουν να προετοιμάζουν και για τα υπόλοιπα μαθήματα, οπότε να καλλιεργήσει μία κουλτούρα και να συμβάλλει στην βελτίωσή του

Η έννοια της λογοδοσίας αναδείχθηκε επίσης ως βασική διάσταση της αξιολόγησης, όχι μόνο ως εσωτερική διαδικασία ανάπτυξης, αλλά και ως τρόπος ενίσχυσης της εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς το σχολείο:

Η τοπική κοινωνία αλλά και όλοι οι φορολογούμενοι θέλουν ένα είδος λογοδοσίας... η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να ανακτήσουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη.

Αυτό το σχόλιο υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, αλλά έχει ευρύτερη κοινωνική διάσταση. Η διαφάνεια και η τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών ενισχύουν την εμπιστοσύνη των πολιτών στο σχολικό σύστημα και καθιστούν την εκπαιδευτική κοινότητα υπεύθυνη απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, η εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, ως πρακτικής παρατήρησης μεταξύ εκπαιδευτικών αναδεικνύει την αξία της αμοιβαίας μάθησης και της συναδελφικής υποστήριξης. Όπως περιγράφηκε:

Το εφαρμόζουμε ήδη, το εφαρμόσανε πέρυσι και είδα φέτος, χωρίς να είχαμε πει ότι θα το κάνουμε. Είδα φέτος, ας πούμε, τυχαίο είναι φαντάζομαι, οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητάς σου να το κάνουν στο σχολείο. Κάναν 2 ετεροπαρατηρήσεις ήδη.

Η αυθόρμητη εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης δείχνει ότι, όταν η αξιολόγηση εφαρμόζεται με τρόπο που ενθαρρύνει τη συνεργασία, μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα διαλόγου και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

7.1.4 Περιορισμένος Χρόνος και Φόρτος Εργασίας

Ένα από τα πιο συχνά αναφερόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης είναι ο περιορισμένος χρόνος και ο αυξημένος φόρτος εργασίας. Οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν σύνθετο ρόλο που συνδυάζει διοικητικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές αρμοδιότητες, συχνά σε περιβάλλοντα χωρίς επαρκή υποστήριξη ή βοηθητικό προσωπικό. Αυτή η πολυδιάστατη ευθύνη δημιουργεί συνθήκες πίεσης που επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Ένας διευθυντής περιέγραψε χαρακτηριστικά:

Δεν είναι εύκολο, είναι εργασιακά οι ώρες που πρέπει να καταναλώνει ένας διευθυντής για να είναι σε ανεκτό επίπεδο καλώς σε όλους τους ρόλους, είναι πάρα πολλές, ειδικά σε ένα σχολείο όπως είναι σήμερα με έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, με έλλειψη γραμματέα...

Η συγκεκριμένη εμπειρία αναδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών, όπως γραμματεία ή βοηθοί διεύθυνσης, ώστε να ελαφρυνθεί το έργο των διευθυντών και να μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην ουσιαστική πλευρά της αξιολόγησης.

Την έλλειψη χρόνου τονίζει και ένας άλλος διευθυντής, λέγοντας:

Ο χρόνος δεν είναι αρκετός... θα πρέπει να ασχοληθείς παραπάνω και πολλές φορές είναι τόσο μεγάλη η πίεση που δεν σου είναι ικανοποιητικός ο χρόνος, για να ανταπεξέλθεις σε όλα.

Αυτό το σχόλιο αναδεικνύει ότι, ακόμη και όταν οι διευθυντές επιθυμούν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση με ουσιαστικό τρόπο, ο διαθέσιμος χρόνος συχνά λειτουργεί αποτρεπτικά. Η ανάγκη να διαχειριστούν ταυτόχρονα πολλές διαφορετικές υποχρεώσεις τους οδηγεί να εφαρμόζουν την αξιολόγηση επιφανειακά, με αποτέλεσμα να χάνονται σημαντικές διαστάσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στο ζήτημα της γραφειοκρατίας, που προστίθεται στον ήδη περιορισμένο χρόνο και επηρεάζει αρνητικά τη δυνατότητα ουσιαστικής παρατήρησης:

Ο χρόνος τεράστια δυσκολία... με παρατηρήσεις των 2 ωρών, δεν μπορώ σε καμία περίπτωση να ξέρω και να έχω αντικειμενική άποψη. [...] Οι εκθέσεις πάρα πολλές και δεν αποτυπώνουν την εικόνα του εκπαιδευτικού.

Η εμπειρία των διευθυντών αναδεικνύει ένα σοβαρό ζήτημα: η διαδικασία της αξιολόγησης συχνά εγκλωβίζεται σε τυπικές παραμέτρους, όπως εκθεσεις και φόρμες και αυστηρά χρονικά όρια, τα οποία αντί να διευκολύνουν, υπονομεύουν την αυθεντική αξιολογική κρίση. Η

αίσθηση του διευθυντή ότι *δεν μπορώ να έχω αντικειμενική άποψη* φανερώνει τον αντίκτυπο της χρονικής και γραφειοκρατικής πίεσης στην αξιοπιστία της διαδικασίας.

Τέλος, έγινε αναφορά στη δυσκολία εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης εξαιτίας των αυτών των ρυθμών:

Ο χρόνος είναι τόσο περιορισμένος στους εκπαιδευτικούς... Πολλές φορές δεν προλαβαίνεις να τα οργανώσεις.

Η παραπάνω άποψη φανερώνει ότι, ακόμη και όταν υπάρχουν οι προθέσεις για ενδυνάμωση της συνεργασίας, ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου περιορίζουν σημαντικά τις δυνατότητες για ουσιαστική συνεργασία και συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

7.2: Στρατηγικές Διαχείρισης

Αφού είδαμε ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές όταν αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς, εδώ θα δούμε πώς προσπαθούν στην πράξη να τις διαχειριστούν. Οι διευθυντές ανέπτυξαν συγκεκριμένους τρόπους για να ξεπεράσουν πρακτικά και θεσμικά εμπόδια, αλλά και για να αντιμετωπίσουν το άγχος και τις εντάσεις που δημιουργούνται στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

7.2.1 Καλλιέργεια Εμπιστοσύνης και Συνεργασίας

Μια βασική τακτική των διευθυντών ήταν να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Επειδή κατανοούν ότι η αξιολόγηση συχνά προκαλεί άγχος και αμφιβολίες, προσπάθησαν να διαβεβαιώσουν τους συναδέλφους τους ότι η αξιολόγηση έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα και δεν γίνεται για να τους τιμωρήσει. Ένας διευθυντής ανέφερε:

Η μεγαλύτερη δυσκολία νομίζω ότι είναι πριν την έναρξη της αξιολόγησης, έτσι ώστε να πειστούν οι συνάδελφοι ότι η αξιολόγηση σε καμία περίπτωση δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα...

Η παρατήρηση αυτή υπογραμμίζει ότι η επιτυχής εφαρμογή της αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχει καλλιεργηθεί εντός του σχολείου και τη διασφάλιση ότι οι προθέσεις του διευθυντή είναι καθαρά παιδαγωγικές.

Σε σχολεία που ήδη υπήρχε ένα κλίμα σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ όλων, η αξιολόγηση έγινε πιο εύκολα αποδεκτή. Χαρακτηριστικά, ένας άλλος διευθυντής ανέφερε ότι το κλειδί της επιτυχίας ήταν ένα δημοκρατικό και συλλογικό πνεύμα μέσα στο σχολείο και πώς το καλό κλίμα που ήδη υπήρχε στο σχολείο βοήθησε τη διαδικασία της αξιολόγησης:

Κουλτούρα συνεργασίας έχουμε. Ευτυχώς πήγα σε ένα σχολείο που ήδη είχε αναπτύξει τέτοιο πνεύμα, οπότε και με ένα πιο δημοκρατικό στυλ διοίκησης, όλα να συναποφασίζονται. Έχουμε αναπτύξει τους κατάλληλους δεσμούς, οπότε μιλάμε ανοιχτά για όλα και όλες οι αποφάσεις παίρνονται μαζί με τους συναδέλφους, και αυτή η κουλτούρα είναι που μας βοηθάει να συνεχίσουμε .

Η δήλωση αυτή δείχνει πως η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας κάνει την αξιολόγηση λιγότερο δύσκολη και μειώνει τις αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Ένας άλλος διευθυντής ανέφερε πως πιο σημαντικό από τη διαδικασία και τα βήματα της αξιολόγησης είναι να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι κάτι χρήσιμο

Είναι, πρέπει να αξιοποιήσεις κάποιο χρόνο έτσι ώστε να να βρεις και να σχεδιάσεις την αξιολόγηση και να την πραγματοποιήσεις και να κάνεις και να συντάξεις τις εκθέσεις μετά την αξιολόγηση, αλλά νομίζω ότι αυτό είναι το λιγότερο. Το περισσότερο είναι να να πειστούν εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα αυτής της διαδικασίας.

Η στάση αυτή δείχνει ξεκάθαρα πως οι διευθυντές προσπαθούν να βασιστούν περισσότερο στις σχέσεις παρά στην επιβολή. Ένας άλλος διευθυντής αναφέρθηκε ειδικά στο ζήτημα του άγχους που έχουν οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο που προσπάθησε να το διαχειριστεί:

Στο να φύγει ο φόβος τους να και το άγχος για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ίσως έτσι καταλάβαιναν ότι, συμμετέχοντας σε μία διαδικασία η οποία δεν έχει στόχο να τιμωρήσει τον εκπαιδευτικό, αλλά αντίθετα να βοηθήσει και τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, οτι θα το κάνουμε με τη θέλησή τους..

Φαίνεται καθαρά λοιπόν πως όταν οι διευθυντές καταφέρνουν να εντάξουν την αξιολόγηση σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς είναι πιο εύκολη.

Με λίγα λόγια, για να πετύχει η αξιολόγηση δεν αρκούν μόνο οι τυπικές διαδικασίες· χρειάζεται πάνω από όλα ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και ανοιχτής επικοινωνίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι η διαδικασία γίνεται για να τους στηρίξει και να τους βοηθήσει. Το να χτίζονται σχέσεις σεβασμού και ειλικρινούς διαλόγου, καθώς και το να εξηγείται καθαρά ο πραγματικός σκοπός της αξιολόγησης, είναι σημαντικά βήματα ώστε η διαδικασία να πάψει να προκαλεί φόβο και να γίνει μια ευκαιρία για επαγγελματική βελτίωση και παιδαγωγική στήριξη

7.2.2 Προσαρμογή της Διαδικασίας

Η προσαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης αναδεικνύεται ως μια σημαντική στρατηγική για τη διευκόλυνση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών. Αντιμέτωποι με την έλλειψη χρόνου, εργαλείων αλλά και το άγχος που προκαλεί η διαδικασία, προσπάθησαν να είναι πιο ευέλικτοι και πρακτικοί. Αυτό περιελάμβανε αλλαγές στα χρονοδιαγράμματα, προσαρμογή των διαδικασιών και χρήση πιο απλών και ξεκάθαρων εργαλείων αξιολόγησης.

Ένας διευθυντής, για παράδειγμα, ανέφερε ότι επέλεξε να δώσει περισσότερο χρόνο στους συναδέλφους του ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα, κάτι που βοήθησε και τον ίδιο:

Νομίζω ότι για να αποφορτίσω από το άγχος το ψυχολογικό, τον συνάδελφο, νομίζω ότι έκανα και μετάθεση του χρόνου αξιολόγησης για να προετοιμαστεί και αυτός. Προφανώς και εγώ, για τη διαδικασία, γιατί ήταν πρωτόγνωρη και για μένα η διαδικασία της αξιολόγησης και για όλους μας είναι.

Η επιλογή μετάθεσης του χρόνου αξιολόγησης λειτουργεί εδώ ως μέσο υποστήριξης και προετοιμασίας, με σκοπό τη μείωση του άγχους και την καλλιέργεια μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στη διαδικασία.

Ωστόσο, οι διευθυντές δεν είχαν πάντα την ελευθερία να κάνουν τέτοιες προσαρμογές. Πολλές φορές, οι περιορισμοί που έρχονταν από τη διοίκηση ή από τις αυστηρές προθεσμίες που έθετε το Υπουργείο, δυσκόλευαν τη δυνατότητα να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές, όπως σχολίασε ένας άλλος διευθυντής. Όπως περιγράφεται:

Προσπάθησα να προσαρμόσω το χρονοδιάγραμμα, αλλά αντιμετώπισα περιορισμούς λόγω της επιβολής του Υπουργείου.

Η προσπάθεια των διευθυντών να κάνουν τη διαδικασία αξιολόγησης πιο πρακτική και ταιριαστή με τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου συχνά βρίσκει εμπόδια στις εξωτερικές απαιτήσεις. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη οι διευθυντές να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία από τη διοίκηση, ώστε η διαδικασία να γίνει πιο ουσιαστική. Αν και η στρατηγική αυτή είναι χρήσιμη, οι περιορισμοί που προκύπτουν από το επίσημο πλαίσιο μειώνουν την αποτελεσματικότητά της.

Πέρα από τις αλλαγές στο χρονοδιάγραμμα, οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία να υπάρχουν πιο σαφή και εύχρηστα εργαλεία αξιολόγησης, καθώς η απουσία ξεκάθαρων κριτηρίων δημιουργεί προβλήματα υποκειμενικότητας και ασάφειας. Ένας διευθυντής πρότεινε συγκεκριμένα:

Θα έπρεπε να είναι μικτή αξιολόγηση, δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος να είναι κλειστού τύπου και να υπάρχει κάποια περιγραφική αξιολόγηση... Να υπάρχει μια πλατφόρμα με κλειστές ερωτήσεις... που να απαντάς στα κριτήρια συγκεκριμένα.

Η εισαγωγή μιας πλατφόρμας με καθορισμένα κριτήρια και δομημένες ερωτήσεις θα μπορούσε να ενισχύσει την αξιοπιστία της διαδικασίας και να περιορίσει τις εντάσεις που προκύπτουν από την ερμηνεία.

Συνολικά, η ευελιξία και η προσαρμογή της αξιολόγησης παρουσιάζονται ως απαραίτητες στρατηγικές για να μειωθεί το άγχος, να αυξηθεί η αποδοχή της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, και να ενισχυθεί η αντικειμενικότητά της. Οι διευθυντές ωστόσο επισημαίνουν ότι για να συμβεί αυτό, απαιτείται ένα θεσμικό πλαίσιο που να επιτρέπει μεγαλύτερη αυτονομία και να είναι πιο κοντά στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων.

7.2.3 Η Ανατροφοδότηση ως Εργαλείο Βελτίωσης

Η ανατροφοδότηση, όταν αξιοποιείται με υποστηρικτική πρόθεση, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά. Οι διευθυντές επεσήμαναν πως με τη σωστή ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους, εντοπίζουν ανάγκες επιμόρφωσης και μπορούν να σχεδιάσουν πιο στοχευμένα τη βελτίωσή τους.

Μια βασική δυσκολία όμως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα εξοικειωμένοι με διαδικασίες όπως η ετεροπαρατήρηση. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε:

Άμα κάποια πράγματα δεν βγουν προς τα έξω, δεν μπορούν να αλλάζουν. Η ετεροπαρατήρηση δεν την ξέρει οποιοσδήποτε.

Αυτό δείχνει την ανάγκη για κατάλληλη επιμόρφωση ώστε αυτές οι μέθοδοι να μπορούν να εφαρμοστούν πιο αποτελεσματικά. Οι διευθυντές επίσης τόνισαν ότι η ανατροφοδότηση έχει νόημα όταν γίνεται με θετική διάθεση και όχι με τιμωρητική λογική.

Η αξιολόγηση μπορεί, διότι με την έννοια που το είπα στην αρχή, με την έννοια ότι να δούμε που χωλαίνουμε, σε ποιο κομμάτι θέλουμε να βελτιωθούμε και να στοχεύσουμε την επιμόρφωσή μας. Σε καμία περίπτωση όμως, όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα.

Μια άλλη αποψη αναδεικνύει πώς η ανατροφοδότηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δουν καλύτερα τον εαυτό τους και να βελτιωθούν:

Σίγουρα συνεισφέρει (η ανατροφοδότηση) να εντοπίσουμε κάποιες αδυναμίες, και να καταλάβει και ο εκπαιδευτικός, αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης που μπορεί να δώσει περισσότερο σημασία.

Η οπτική αυτή αναδεικνύει τον ρόλο της ανατροφοδότησης όχι ως μέσου ελέγχου, αλλά ως καταλύτη αλλαγής και αναστοχασμού. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης, έχει την ευκαιρία να αναγνωρίσει δυνατά και αδύναμα σημεία του έργου του και να προχωρήσει σε στοχευμένες βελτιώσεις. Έτσι, η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο που ενισχύει την αυτογνωσία και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν, όταν βέβαια παρέχεται με σαφήνεια, εμπιστοσύνη και υποστηρικτική διάθεση.

7.3: Εξισορρόπηση του Πολυσύνθετου Ρόλου των Διευθυντών

Η ενότητα αυτή εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές σχολικών μονάδων προσπαθούν να εξισορροπήσουν τους αντικρουόμενες ρόλους που αναλαμβάνουν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. ...Είναι μια διαδικασία που απαιτεί να ισορροπούν μεταξύ διοίκησης, παιδαγωγικής καθοδήγησης, ανθρώπινων σχέσεων και τυπικών υποχρεώσεων, πράγμα που δημιουργεί ιδιαίτερη πίεση.

7.3.1 Συνδυασμός Διοικητικών και Παιδαγωγικών Καθηκόντων

. Ο ρόλος του διευθυντή είναι από μόνος του πολύπλοκος γιατί απαιτεί την παράλληλη διαχείριση διοικητικών και παιδαγωγικών καθηκόντων. Η αξιολόγηση εντείνει αυτή τη δυσκολία, καθώς οι διευθυντές πρέπει να διαχωρίσουν την εικόνα που έχουν από τα διοικητικά από αυτήν που αφορά τη διδασκαλία.

Ενας διευθυντής περιγράφει την προσπάθεια αποστασιοποίησης από την καθημερινή εικόνα που έχει για έναν εκπαιδευτικό μέσα από το διοικητικό πρίσμα, τονίζοντας ότι το διδακτικό μέρος είναι μία διαφορετική διαδικασία,

Νομίζω είναι μια δύσκολη ισορροπία, ανάμεσα στο διοικητικό ρόλο και του ρόλου του αξιολογητή. Γιατί πολλές φορές μεταφέρονται οι αντιλήψεις που έχεις για το συνάδελφο ως προς τα διοικητικά του καθήκοντα, ως προς την εσωτερίκευση της υπηρεσιακής του υπευθυνότητας, ως προς το πορτρέτο, την προσωπικότητά του στο διοικητικό μέρος.

Αναμφίβολα πρέπει να αποστασιοποιηθείς λίγο από αυτό, γιατί το διδακτικό μέρος είναι μία διαφορετική διαδικασία, κάπως διαφορετική, αν και τα 2 πράγματα δεν φαίνονται να είναι ανεξάρτητα. Ως προς την υπευθυνότητα, το ρόλο, το σεβασμό και τις αρχές τις εκπαιδευτικές.

Τα διοικητικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού, όπως η τήρηση υποχρεώσεων ή η συμπεριφορά εντός του σχολείου, συχνά λειτουργούν επηρεαστικά όταν ο διευθυντής καλείται να κρίνει τη διδακτική επάρκεια.

Παράλληλα, τονίστηκε η ανάγκη οι διευθυντές να θυμούνται τον παιδαγωγικό τους ρόλο ως κεντρικό χαρακτηριστικό της θέσης τους:

Εντάξει, δεν θα πρέπει να ξεχάσουμε, απ' τη στιγμή που γίναμε διευθυντές, ότι η βασική μας δουλειά είναι να είμαστε εκπαιδευτικοί, άρα πρωτεύον χαρακτηριστικό. Εγώ έχω στο μυαλό μου ότι είμαι παιδαγωγός, ότι είμαι εκπαιδευτικός.

Η αναφορά αυτή ενσωματώνει την ανάγκη να παραμείνει ο διευθυντής προσανατολισμένος στον εκπαιδευτικό του ρόλο, ακόμη και όταν καλείται να λάβει διοικητικές αποφάσεις. Η αξιολόγηση, ως κομβικό εργαλείο, απαιτεί από τον διευθυντή να λειτουργεί με διαφάνεια, και αναστοχασμό, ώστε να στηρίζει με συνέπεια τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και το παιδαγωγικό του όραμα.

7.3.2 Διαχείριση Ανθρώπινων Σχέσεων και Συναισθηματικών Πιέσεων

Η διαδικασία αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο σε τεχνικά και διοικητικά ζητήματα, αλλά επεκτείνεται στον συναισθηματικό και διαπροσωπικό χώρο των διευθυντών. Η ανάγκη διατήρησης θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και η επιθυμία για ενίσχυση της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, συχνά συγκρούεται με την υποχρέωση για αντικειμενική κρίση. Οι διευθυντές επίσης ανέφεραν ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης αισθάνθηκαν πολλές φορές αμηχανία όταν έπρεπε να αναφέρουν αρνητικά σημεία:

Ένας διευθυντής μπορεί να ρθει σε δύσκολη θέση [...] όταν στην αξιολόγηση ενός συναδέλφου θα δω κάτι που δεν θα μου αρέσει... αυτό δεν ξέρεις ποτέ ο συνάδελφος πώς θα το πάρει [...] ίσως εδώ η αξιολόγηση έρχεται να χαλάσει αυτή την κουλτούρα που υπάρχει μέσα στο σχολείο. Τις συνεργασίες και τις σχέσεις.

Επιπλέον, εξέφρασαν φόβους ότι η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους:

Σε κάθε περίπτωση όλοι άνθρωποι είμαστε, ενδεχομένως να βρεις κάποια αρνητικά. Αν τα θέσεις αυτά τα αρνητικά στον καθηγητή, υπάρχει ενδεχόμενο οι σχέσεις σου να τροποποιηθούν.

Η ανάγκη αμεροληψίας τονίζεται ως κρίσιμο ζητούμενο. Οι διευθυντές τόνισαν ότι η αντικειμενικότητα είναι απαραίτητη, ακόμη κι όταν είναι δύσκολη. Όπως επισημαίνεται:

Πρέπει καταρχάς να έχει ισορροπία, και να μην ξεχωρίζουμε σε ημέτερους [...] να έχει όλους τους συναδέλφους σε ίσες αποστάσεις [...] οι ομάδες καταστρέφουν [...] και τις σχέσεις των συναδέλφων.

Παρότι οι προσωπικές σχέσεις ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντα πίεσης, υπάρχουν διευθυντές που δηλώνουν ότι κατάφεραν να παραμείνουν ουδέτεροι:

Μπορώ να πω ότι ήταν αντικειμενική αξιολόγηση [...] Δεν χρειάστηκε να μπει η προσωπική σχέση ως εμπόδιο ή ως κίνητρο για να διαφοροποιηθεί η αξιολόγηση.

Επίσης, η διαχείριση της διαφορετικής άποψης και η ικανότητα να ακούει κανείς τους συναδέλφους του είναι απαραίτητες:

Και ο διευθυντής πρέπει να είναι έτοιμος να δεχτεί την άλλη άποψη [...] Χρειάζεται και από τους δυο θάρρος. Θάρρος στην άποψη του άλλου. Ανεκτικότητα. Και αποφασιστικότητα, δεν μπορεί να μένει μόνο στις διαπιστώσεις.

Η συναισθηματική ωριμότητα και η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς διαφορετικές απόψεις είναι καθοριστικά στοιχεία για μια αξιολόγηση που όχι μόνο δεν διαταράσσει τις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα τις ενισχύει. Ένα επιπλέον ζήτημα που αναδείχθηκε είναι η πολιτική προκατάληψη, η οποία μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση:

Έχουμε συναδέλφους πολιτικοποιημένους, μπορεί να το αντιλαμβάνονται έτσι... αλλά από τη θέση μου [...] δεν μπορεί να με επηρεάσει κάτι, ούτε θετικά ούτε αρνητικά.

Η διατήρηση της ουδετερότητας απέναντι σε πολιτικές ή ιδεολογικές επιρροές κρίνεται απαραίτητη για να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η ακεραιότητα της διαδικασίας.

Παράλληλα, η στιγμή της αξιολόγησης είναι γεμάτη συναισθηματική ένταση, ακόμη και για τους πιο έμπειρους διευθυντές.

Όταν μπαίνεις σε μία τέτοια διαδικασία υπάρχει ένα άγχος [...] και προσπαθούσα με την εν γένει συμπεριφορά και παρουσία μου μέσα να τον κάνω να αισθανθεί πιο άνετα.

Η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι η ενσυναίσθηση και η προσπάθεια να μειωθεί το άγχος των εκπαιδευτικών μέσω θετικής στάσης και σεβασμού είναι βασικά στοιχεία της ηγεσίας κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, το κεφάλαιο αυτό ανέδειξε το σύνθετο πλαίσιο στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν οι διευθυντές κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν την έλλειψη υποδομών, τη θεσμική στήριξη και τα

σαφή κριτήρια, ενώ παράλληλα παλεύουν με τον περιορισμένο χρόνο και τον αυξημένο φόρτο εργασίας. Αυτά συνδέονται με προκλήσεις που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συναισθηματική πίεση και τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Παρά τις δυσκολίες όμως, οι διευθυντές υιοθετούν στρατηγικές προσαρμογής, ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και υποστηρικτικής ανατροφοδότησης, επιδιώκοντας να μετατρέψουν την επιφυλακτικότητα σε δημιουργική εμπλοκή. Ο ρόλος τους απαιτεί μια συνεχόμενη ισορροπία ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία, την αντικειμενικότητα και την ενσυναίσθηση, τη συμμόρφωση στους κανόνες και την προσωπική ακεραιότητα.

Σύνοψη

Το Κεφάλαιο 7 ανέδειξε τις βασικές δυσκολίες, προκλήσεις και στρατηγικές που βιώνουν και υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες εντοπίζονται σε τρία κύρια επίπεδα: παιδαγωγικό, θεσμικό και συναισθηματικό. Οι διευθυντές αντιμετωπίζουν συχνά την έντονη αντίσταση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με ιστορικά φορτισμένες αντιλήψεις, την απουσία αξιολογικής κουλτούρας και τη γενικευμένη δυσπιστία απέναντι στη διαδικασία. Παράλληλα, η έλλειψη θεσμικής στήριξης, σαφών εργαλείων, επιμόρφωσης και αντικειμενικών κριτηρίων καθιστά την αξιολόγηση μια ασαφή και συχνά αποσταθεροποιητική διαδικασία. Η ψυχολογική πίεση που προκαλείται από τις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου, η διαχείριση προσωπικών σχέσεων και ο περιορισμένος χρόνος επιτείνουν την πολυπλοκότητα του έργου τους.

Απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις, οι διευθυντές επιστρατεύουν στρατηγικές που βασίζονται κυρίως στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Επιχειρούν να επανανοηματοδοτήσουν την αξιολόγηση ως διαδικασία ενδυνάμωσης και όχι ελέγχου, προσαρμόζοντας τη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανατροφοδότηση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι ως τιμωρητική πρακτική. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για εξισορρόπηση μεταξύ του διοικητικού και του παιδαγωγικού ρόλου των διευθυντών, με επίγνωση των συναισθηματικών διαστάσεων της διαδικασίας.

Συνολικά, η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια σύνθετη και απαιτητική διεργασία, η επιτυχής εφαρμογή της οποίας εξαρτάται όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά κυρίως από την ικανότητα των διευθυντών να επιδείξουν ηγεσία με ενσυναίσθηση, διαφάνεια, ευελιξία και παιδαγωγική προσήλωση. Η μετατροπή της αξιολόγησης σε εργαλείο ενδυνάμωσης προϋποθέτει συστηματική υποστήριξη, επιμόρφωση και καλλιέργεια μιας κουλτούρας

εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους παράγοντες επιρροής των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιολόγηση.

Κεφάλαιο 8: Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Αξιολόγηση

Το παρόν κεφάλαιο διερευνά τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στο κοινωνικοοργανωσιακό πλαίσιο των σχολικών μονάδων, στις προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες των διευθυντών, καθώς και στο θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον

Για την πληρέστερη αποτύπωση των ευρημάτων, ακολουθεί πίνακας με τις βασικές θεματικές ενότητες και τις αντίστοιχες κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Θεματική Ενότητα	Κατηγορία	Περιγραφή
Κοινωνικό και Οργανωσιακό Πλαίσιο	Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Επικύρωση	Η ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης ενισχύει τη θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.
	Το Στυλ Ηγεσίας	Το ηγετικό προφίλ του διευθυντή επηρεάζει τη στάση του απέναντι στην αξιολόγηση και τον τρόπο εφαρμογής της.
Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη	Προσωπικές Πεποιθήσεις και Εμπειρίες	Οι ατομικές στάσεις και οι εμπειρίες κάθε διευθυντή διαμορφώνουν τη θεώρησή του για την αξιολόγηση.
	Επιμόρφωση και Κίνητρα	Η επαγγελματική επιμόρφωση και τα κίνητρα για βελτίωση επηρεάζουν την προσέγγιση απέναντι στην αξιολόγηση.
Θεσμικό και Πολιτικό Πλαίσιο	Νομοθεσία και Γραφειοκρατία	Το νομικό και διοικητικό πλαίσιο επιδρά στον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης από τους διευθυντές.
	Πολιτικές και Κοινωνικές Επιρροές	Οι εξωτερικές πιέσεις και η κοινωνικοπολιτική συγκυρία επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τον ρόλο της αξιολόγησης.

Πίνακας 3: Θεματικές και κατηγορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών.

8.1 Κοινωνικό και Οργανωσιακό Πλαίσιο

8.1.1 Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Επικύρωση

Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο είναι πολύ σημαντικό για το πώς οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Σε σχολεία όπου επικρατεί διάλογος, καλή συνεργασία και αίσθημα κοινής ευθύνης, η αξιολόγηση σταματάει να θεωρείται απειλή και γίνεται ευκαιρία για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα του Κεφαλαίου 6 (ιδίως στις ενότητες 6.3 και 6.4), όπου διαπιστώθηκε πως η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον υπάρχει ήδη ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Σε τέτοια σχολεία, οι διευθυντές δεν βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ελέγχου, αλλά ως τρόπο για να ενισχύσουν τη συνεργασία και να μοιραστούν καλές πρακτικές. Όπως είπε ένας διευθυντής:

Έχουμε αναπτύξει τους κατάλληλους δεσμούς, οπότε μιλάμε ανοιχτά για όλα και όλες οι αποφάσεις παίρνονται μαζί με τους συναδέλφους, και αυτή η κουλτούρα είναι που μας βοηθάει να συνεχίσουμε.

Σε σχολεία όπου επικρατεί ένα δημοκρατικό κλίμα, με ανοιχτή επικοινωνία και κοινές αποφάσεις, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και λιγότερη καχυποψία απέναντι στην αξιολόγηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς και βλέπουν την αξιολόγηση ως φυσική συνέχεια της καθημερινής τους δουλειάς, όχι σαν κάτι ξένο ή επιβλητικό. Άλλος διευθυντής σημείωσε πως:

Η αξιολόγηση θα περάσει πιο εύκολα όταν έχει ως δούρειο ίππο την κουλτούρα του σχολείου... Αν ένας συνάδελφος συνηθίσει να εκτίθεται... νομίζω ότι πιο εύκολα μετά θα αποδεχθεί και την αξιολόγηση.

Αυτό δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συνηθίσουν να συζητούν ανοιχτά για τη δουλειά τους, η αξιολόγηση γίνεται μέρος μιας φυσικής διαδικασίας αυτοκριτικής και εξέλιξης. Επιπλέον, οι διευθυντές τόνισαν πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζεται και να επιβραβεύεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Ένας διευθυντής αποτυπώνει την απογοήτευσή του για την απουσία επιβράβευσης:

Κάνουμε θαύματα στην τάξη, αλλά ποτέ κανένας δεν μας έχει πει ένα μπράβο.

Αυτή η ανάγκη για επαγγελματική αναγνώριση είναι πολύ σημαντική για να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση. Αντίθετα, η έλλειψη επιβράβευσης μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση και δυσπιστία.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μια ευκαιρία για θετική επιβεβαίωση των εκπαιδευτικών, αρκεί να εφαρμόζεται με κατανόηση και πρόθεση στήριξης. Όπως το διατυπώνει ένας διευθυντής:

Θέλουμε να σας αποδείξουμε ότι αυτή η εικόνα είναι αληθινή.

Αυτή η φράση αντικατοπτρίζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιβεβαιώσουν την αξία τους και να αναγνωριστεί η προσπάθειά τους μέσω της αξιολόγησης. Όταν η διαδικασία γίνεται με σεβασμό και κατανόηση, μετατρέπεται σε ένα εργαλείο που προσφέρει αναγνώριση και ενίσχυση.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας, όπου η προσπάθεια αναγνωρίζεται και η εμπιστοσύνη καλλιεργείται, δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο ώστε η αξιολόγηση να είναι αποδεκτή, λειτουργική και ουσιαστική για όλους. Όπως φάνηκε και στο Κεφάλαιο 6, όταν λείπει η θεσμική επιβράβευση ή όταν κυριαρχούν ανταγωνιστικές και ατομικιστικές σχέσεις, τότε αναπτύσσεται δυσπιστία και η αξιολόγηση χάνει την αξία της

8.1.2 Το Στυλ Ηγεσίας

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας διευθυντής αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ηγετικό του στυλ. Η ηγεσία, σύμφωνα με τους διευθυντές, δεν είναι απλώς ένας μηχανισμός για την οργάνωση της σχολικής μονάδας αλλά και ένας φακός μέσα από τον οποίο οι διευθυντές βλέπουν και ερμηνεύουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Επηρεάζει τόσο τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση όσο και τον τρόπο που την εφαρμόζουν. Οι θεωρίες της διδακτικής, της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, όπως τις παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο 3, προσφέρουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για να εξηγήσουμε γιατί οι διευθυντές υιοθετούν διαφορετικές στάσεις και πρακτικές στην αξιολόγηση.

Η διδακτική ηγεσία εστιάζει στον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή και στην υποστήριξη της διδακτικής βελτίωσης, η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο όραμα και την εμπλοκή της ομάδας σε κοινές επιδιώξεις, ενώ η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην ανταλλαγή κινήτρων και κανόνων. Με αυτόν τον τρόπο, οι διαφορετικοί ηγετικοί προσανατολισμοί εξηγούν γιατί ορισμένοι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης, ενώ άλλοι τη χειρίζονται κυρίως ως μέσο ελέγχου και τήρησης διαδικασιών. Με βάση τα παραπάνω,

γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια διοικητική διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα και μια έκφραση της ηγετικής τους φιλοσοφίας. Όσοι διευθυντές επιλέγουν στυλ που ενσωματώνουν στοιχεία μετασχηματιστικής, παιδαγωγικής και υποστηρικτικής ηγεσίας βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα εργαλείο με θετικό αντίκτυπο. Γι' αυτούς, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ένας τρόπος να αποτιμήσουν τη δουλειά των εκπαιδευτικών αλλά μια ευκαιρία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται, αναπτύσσουν δεξιότητες και εξελίσσονται. Η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, διαλόγου και συνεργασίας ενισχύει αυτή την προσέγγιση, ενώ οι διευθυντές που επιλέγουν έναν δημοκρατικό τρόπο διοίκησης προάγουν τη συλλογική ευθύνη και τη συμμετοχή στις αποφάσεις.

Ένας διευθυντής περιγράφει αυτό το κλίμα συνεργασίας με χαρακτηριστικό τρόπο:

Όλα να συναποφασίζονται... όλες οι αποφάσεις παίρνονται μαζί με τους συναδέλφους.

Αυτός ο τρόπος ηγεσίας δεν βασίζεται στην επιβολή, αλλά στον διάλογο και την ενεργή συμμετοχή όλων. Η αξιολόγηση, έτσι, γίνεται εργαλείο συνεργασίας και ανάπτυξης, όχι μηχανισμός ελέγχου.

Αντίθετα, όταν το διοικητικό ύφος είναι περισσότερο συγκεντρωτικό ή οι επικοινωνιακές πρακτικές ασαφείς ή ελλιπείς, τότε η αξιολόγηση κινδυνεύει να ταυτιστεί με μηχανισμό εξουσίας. Όπως καταγράφηκε και στην υποενότητα 6.1.2.3 του Κεφαλαίου 6, οι περιπτώσεις αξιολόγησης που εφαρμόζονται χωρίς διάλογο ή με διάθεση επιβολής συχνά συνδέονται με αρνητικές στάσεις, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους διευθυντές, που νιώθουν εγκλωβισμένοι σε ρόλο επιτηρητή και όχι παιδαγωγικού ηγέτη.

Ένας διευθυντής που φαίνεται να διαθέτει στοιχεία από ένα μετασχηματιστικό και συμμετοχικό στυλ ηγεσίας υποστήριξε ότι

η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στο να γίνει το σχολείο καλύτερο.

Ο παραπάνω διευθυντής ανέφερε επίσης:

ο ρόλος μου είναι να τους δείξω πού πρέπει να επικεντρωθούν και να τους ενισχύσω προς αυτή την κατεύθυνση,

υιοθετώντας έτσι μια καθοδηγητική και υποστηρικτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Άλλος διευθυντής, με χαρακτηριστικά ηθικής και παιδαγωγικής ηγεσίας, επισήμανε την ανάγκη καθοδήγησης και διαμόρφωσης κουλτούρας:

Ο βηματισμός του σχολείου καθορίζεται από τη διεύθυνση... προσπαθώ να δείξω τον δρόμο για τη βελτίωση.

Η φράση αυτή αποκαλύπτει μια φιλοσοφία ηγεσίας που δίνει έμφαση στην καθοδήγηση και τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας. Ένας ακόμη διευθυντής, που φαίνεται να αντλεί από συνεργατικό και μετασχηματιστικό στυλ, τόνισε τη σημασία της δημοκρατικής ηγεσίας, λέγοντας: *Προσπαθώ να είμαι δημοκρατικός, να δείξω ότι η αξιολόγηση είναι για βελτίωση και όχι υποχρέωση.* Για τον ίδιο, όπως αναφέρει παρακάτω, η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο λογοδοσίας, που οδηγεί σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Παράλληλα, συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της λογοδοσίας και της επαγγελματικής ευθύνης, λέγοντας:

Η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο λογοδοσίας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι κρίνεται και προσπαθεί να βελτιωθεί.

Σε αντίθεση με τους παραπάνω, ένας διευθυντής με πιο λογοδοτικό προσανατολισμό εστίασε στη δημόσια λογοδοσία του σχολείου:

ο διευθυντής πρέπει να λογοδοτεί όχι μόνο στους προϊσταμένους αλλά και στους γονείς και στην κοινωνία.

Για εκείνον, η αξιολόγηση είναι κυρίως ένας μηχανισμός ελέγχου και δημόσιας προβολής του σχολικού έργου.

Ένας άλλος διευθυντής αναφέρει:

Η αξιολόγηση προβάλλει το έργο του σχολείου και ανακτά την εμπιστοσύνη της κοινωνίας.

Αυτό το διοικητικό στυλ δίνει προτεραιότητα στην εξωτερική εικόνα του σχολείου και περιορίζει τη δυναμική της αξιολόγησης ως εργαλείο ανάπτυξης. Αντανακλά ένα στυλ ηγεσίας, όπου η έμφαση δίνεται στη συμμόρφωση και στη διαχείριση μέσω κανονιστικών πλαισίων (Northouse, 2016).

Αντίθετα, ένας άλλος διευθυντής με χαρακτηριστικά παιδαγωγικής και αναστοχαστικής ηγεσίας επισήμανε:

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για να διαμορφώσει μια αντίληψη σχετικά με την αξιολόγηση, ώστε αυτή να έχει μορφωτικό περιεχόμενο και όχι κατασταλτικό.

Παράλληλα, υπογραμμίζει τη σημασία της ανατροφοδότησης: *Η ανατροφοδότηση πρέπει να ανοίξει δρόμους για δημιουργική συνεργασία και βελτίωση.* Το στυλ του διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, την οποία αντιλαμβάνεται ως διαδικασία που συνδέεται με

την επαγγελματική μάθηση. Αυτή η προσέγγιση συνδέεται απόλυτα με τον ρόλο του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη, ο οποίος δεν περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα, αλλά αναδεικνύεται σε καθοδηγητή και υποστηρικτή των εκπαιδευτικών του. Όπως το αναλύει ο Northouse (2016), η ηγεσία επικεντρώνεται στην ενίσχυση των άλλων και στη δημιουργία συνθηκών που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Αντίθετα, διευθυντής που κινείται σε τεχνοκρατικό και διοικητικό στυλ, περιορίσει τον ρόλο της αξιολόγησης σε διαδικασίες συμμόρφωσης:

Ο διευθυντής μπορεί να αξιολογήσει στο διοικητικό κομμάτι.

Η δήλωσή του αποκαλύπτει μια προσέγγιση που βλέπει την αξιολόγηση κυρίως ως τυπική διαδικασία. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει την πίεση του χρόνου και τις διοικητικές υποχρεώσεις, δηλώνοντας:

Είμαστε γραμματείς, διευθυντές και διδάσκουμε ταυτόχρονα ο χρόνος είναι τεράστια δυσκολία.

Για τον συγκεκριμένο διευθυντή, η αξιολόγηση φαίνεται να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο διαχείρισης, χωρίς να αναδεικνύεται η παιδαγωγική της διάσταση. Το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί βασίζεται στην τήρηση κανόνων και διαδικασιών, αφήνοντας ελάχιστο χώρο για την ενίσχυση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής μοιάζει περισσότερο με διαχειριστή παρά με εμπνευστή (Northouse, 2016).

Αντίθετα, διευθυντής με έντονα υποστηρικτικό προσανατολισμό βλέπει την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης: *Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην ατομική βελτίωση, αρκεί να μην περιορίζεται στις δύο φορές που γίνεται.* Επιπλέον, εκφράζει θετικό ενθουσιασμό για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών: *Έμαθα πολλά από τους εκπαιδευτικούς και ενθουσιάστηκα με όσα είδα στις διδασκαλίες τους.*

Για τον συγκεκριμένο διευθυντή, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο μια διαδικασία κρίσης αλλά και ένα πεδίο μάθησης, όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ίδιοι οι διευθυντές μπορούν να ανακαλύψουν νέες προσεγγίσεις, να εμπνευστούν και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος διευθυντής υπογραμμίζει με έμφαση το διοικητικό βάρος και την έλλειψη επιμόρφωσης που συνοδεύουν τη διαδικασία:

Πολλές εκθέσεις... Γραφειοκρατία, γραφειοκρατία, γραφειοκρατία και ο χρόνος.

Η απογοήτευση του γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρη με τη δήλωσή του:

Η αξιολόγηση έτσι όπως γίνεται τώρα, δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Αυτή η θέση αποτυπώνει μια αντίληψη που βλέπει την αξιολόγηση ως μια τυπική, γραφειοκρατική υποχρέωση χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το στυλ ηγεσίας του, που φαίνεται να επικεντρώνεται στη διοικητική διαχείριση, καθορίζει και την περιορισμένη οπτική του για την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Northouse (2016), όταν η έμφαση δίνεται κυρίως στη διοίκηση και όχι στην ηγεσία, κυριαρχεί η αναπαραγωγή της ρουτίνας, η αποφυγή του ρίσκου και η περιορισμένη προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η παραπάνω ανάλυση επιβεβαιώνει ότι το στυλ ηγεσίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιολόγηση. Διευθυντές με προσανατολισμό στην υποστήριξη και την παιδαγωγική καθοδήγηση βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης, ενώ εκείνοι που δίνουν έμφαση στη διοίκηση την αντιμετωπίζουν ως φορτίο ή υποχρέωση.

8.2 Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη

8.2.1 Προσωπικές Πεποιθήσεις και Εμπειρίες

Οι προσωπικές αξίες, και οι προηγούμενες εμπειρίες των διευθυντών στην αξιολόγηση ή την επιμόρφωση επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία. Όπως φάνηκε στο κεφάλαιο 6, το αν κάνουν δεκτή ή όχι την αξιολόγηση εξαρτάται τόσο από το θεσμικό πλαίσιο όσο και από το δικό τους υπόβαθρο.

Κάποιοι διευθυντές έρχονταν ήδη με θετική διάθεση, χάρη σε ιδεολογικές επιλογές ή παρακολούθηση σεμιναρίων. Όπως είπε ο ένας:

Ήμουν πεπεισμένος για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης πριν αρχίσει η διαδικασία... Ίσως ιδεολογικά. Ίσως οι επιμορφώσεις στο κομμάτι της διδακτικής, όπου έβλεπα ότι υπάρχει πεδίο να γίνουμε καλύτεροι.

Αυτό το εσωτερικό κίνητρο τους οδηγεί να βλέπουν την αξιολόγηση σαν ευκαιρία ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής. Αντίστοιχες απόψεις αποτυπώθηκαν στο Κεφάλαιο 6 (6.1.1.1), όπου η αξιολόγηση συνδέθηκε με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της παιδαγωγικής κουλτούρας.

Η συμβολή της ακαδημαϊκής επιμόρφωσης είναι καθοριστική. Διευθυντής που είχε εκπαιδευτεί ειδικά στο αντικείμενο αναφέρει:

Το μεταπτυχιακό μου είχε ειδική ενότητα για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων... αυτό με βοήθησε πολύ.

Η θεωρητική γνώση τους δίνει αυτοπεποίθηση και κάνει την αξιολόγηση μέρος της επαγγελματικής τους ταυτότητας

Ωστόσο, άλλες εμπειρίες υπήρξαν λιγότερο ενθαρρυντικές, ιδιαίτερα όταν απουσίαζε η κατάλληλη υποστήριξη. Ένας διευθυντής περιγράφει:

Δεν είχα την εμπειρία... ήτανε κάτι το τετριμμένο, με μια φόρμα που τη βρίσκαμε από δω και από κει...

Η απουσία οργανωμένου πλαισίου και ουσιαστικής παιδαγωγικής καθοδήγησης στις προηγούμενες απόπειρες αξιολόγησης, ενίσχυσε τη δυσπιστία και διαμόρφωσε μια εικόνα της αξιολόγησης ως τυπικής και μη χρήσιμης διαδικασίας. Όπως σημειώνεται και στις υποενότητες 6.1.2.2 και 6.1.2.3, τέτοιες εμπειρίες υπονομεύουν την εκπαιδευτική αξία της αξιολόγησης και την εντάσσουν στη λογική της γραφειοκρατικής συμμόρφωσης.

Τέλος, η πολύχρονη εμπειρία φαίνεται να ωριμάζει την άποψή τους. Όπως είπε ένας:

Πολύ πιθανό αν δεν είχα εμπειρία 13 έως 14 χρόνια πριν, στο κομμάτι της διδακτικής και της διαχείρισης της σχολικής τάξης, θα είχα μια διαφορετική αντίληψη.

Μετά από χρόνια στο τιμόνι, καταλαβαίνουν καλύτερα το νόημα της αξιολόγησης και το εντάσσουν σε ένα διαφορετικό, αναπτυξιακό πλαίσιο όπως δηλώσε στη συνέχεια.

8.2.2 Επιμόρφωση και Κίνητρα

Η ύπαρξη κατάλληλης επιμόρφωσης και η παροχή κινήτρων, είτε υλικών είτε ηθικών, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των διευθυντών απέναντι στην αξιολόγηση. Όπως επισημάνθηκε και στο Κεφάλαιο 6, όσοι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης και ανάπτυξης (6.1.1.1), την εφαρμόζουν με συνέπεια, δίνοντάς της παιδαγωγικό νόημα.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η βιωματική και πρακτική διάσταση της επιμόρφωσης, όπως αναδεικνύει η παρακάτω μαρτυρία:

Για μένα δηλαδή κανονικά εδώ πρέπει αυτές οι υποδειγματικές να γίνονται, να έρχονται ας πούμε κάνα δύο φορές σε έναν καθηγητή δύο φορές τη χρονιά, να κάνει κάποιος υποδειγματική, να βλέπει πώς είναι.

Η πρόταση αυτή αναδεικνύει την αξία της πρακτικής εμπειρίας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σε θεωρητικές αναφορές, αλλά βλέπουν στην πράξη πώς εφαρμόζεται μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η ανταλλαγή καλών πρακτικών και διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας.

Σε παρόμοιο πνεύμα, ένας άλλος διευθυντής εκφράζει την απογοήτευσή του για τις θεωρητικές και γραφειοκρατικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση:

Θα βοηθούσε μέσω βιωματικών επιμορφώσεων και όχι να διαβάζουμε το ΦΕΚ και να προσπαθούμε να βγάλουμε άκρη για τον τρόπο αξιολόγησης.

Αυτός ο προβληματισμός φωτίζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές όταν καλούνται να εφαρμόσουν διαδικασίες αξιολόγησης, χωρίς να έχουν λάβει επαρκή πρακτική καθοδήγηση. Αντί για γραφειοκρατικές οδηγίες, οι διευθυντές ζητούν ουσιαστική κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την αξιολόγηση με ουσία και νόημα.

Η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση επισημαίνεται και με σαφήνεια στην παρακάτω δήλωση:

Οι αξιολογητές οπωσδήποτε πρέπει να επιμορφωθούν. Πώς θα το κάνουμε ως διευθυντές, πώς θα γίνει η παρατήρηση.

Η δήλωση αυτή αποτυπώνει την ανασφάλεια που δημιουργεί η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης. Οι διευθυντές νιώθουν ότι χωρίς πρακτικά εργαλεία και ξεκάθαρες οδηγίες, ο ρόλος τους ως αξιολογητές είναι ασαφής και αβέβαιος.

Πέρα από την επιμόρφωση, οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι τα κίνητρα μπορούν να ενισχύσουν θετικά τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής:

Οι συνάδελφοι βλέπουν ότι αυτό έχει μία επιμορφωτική διαδικασία και έχει και ένα κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα μας αυτό.

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα θετικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν την αξιολόγηση ως εξωτερικό έλεγχο, αλλά ως μια διαδικασία που μπορεί να τους ενισχύσει και να τους προσφέρει ευκαιρίες βελτίωσης. Το στοιχείο αυτό αναδείχθηκε και στο Κεφάλαιο 6, όπου διευθυντές που συσχέτιζαν την αξιολόγηση με την αναγνώριση και την πρόοδο, υιοθετούσαν πιο θετικές στάσεις (6.1.1.1).

Επιπλέον, η αναφορά στα πρακτικά κίνητρα αναδεικνύει τη σημασία της υλικής ή λειτουργικής ενίσχυσης:

Να έχουν ένα κίνητρο, μια μείωση ωραρίου... μας βάζουν καινοτόμα εργαλεία μέσα.

Η αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένα ανταλλάγματα, όπως η μείωση ωραρίου ή η πρόσβαση σε καινοτόμα εργαλεία, συμβάλλει στην ενίσχυση της δέσμευσής τους. Όταν η αξιολόγηση συνοδεύεται από ουσιαστικά οφέλη, αποκτά πραγματικό νόημα για τους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά, η αξιολόγηση γίνεται περισσότερο αποδεκτή και λειτουργική όταν στηρίζεται σε επιμόρφωση που συνδέεται με την πράξη και όταν συνοδεύεται από κίνητρα που ενισχύουν το αίσθημα αναγνώρισης και προοπτικής. Αντίθετα, η απουσία αυτών των παραμέτρων συνδέεται συχνά με επιφυλακτικές ή και αρνητικές στάσεις, όπως καταγράφηκε και στο Κεφάλαιο 6 (6.1.2.1 και 6.1.2.2), όπου η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια τυπική υποχρέωση χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα.

8.3 Θεσμικό και Πολιτικό Πλαίσιο

8.3.1 Νομοθεσία και Γραφειοκρατία

Το θεσμικό πλαίσιο και η νομοθετική υποστήριξη της αξιολόγησης αναγνωρίζονται από τους διευθυντές ως απαραίτητα στοιχεία για την επίσημη καθιέρωσή της. Ωστόσο, συχνά εκφράζουν ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μία, θεωρούν αναγκαίο να υπάρχει ένα σαφές νομικό πλαίσιο που θα νομιμοποιεί τη διαδικασία, ενώ από την άλλη, διαμαρτύρονται για τον υπερβολικό γραφειοκρατικό φόρτο που περιορίζει τη παιδαγωγική της ουσία. Αυτή η αντίφαση είχε ήδη επισημανθεί και στο Κεφάλαιο 6, ιδίως στην ενότητα που αφορά τις γραφειοκρατικές δυσκολίες.

Για παράδειγμα, ένας διευθυντής τονίζει:

Κατά την προσωπική μου άποψη είναι κάτι που χρειάζεται να γίνει... αν δεν υπήρχε νομικό πλαίσιο, νομίζω ότι ελάχιστοι ως κανένας θα έμπαιναν σε αυτή τη διαδικασία ούτε στελέχη, αλλά ούτε και εκπαιδευτικοί.

Αυτή η δήλωση δείχνει πως, χωρίς τη νομική υποχρέωση, λίγοι θα συμμετείχαν στη διαδικασία, τονίζοντας ότι η ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για να ενεργοποιηθεί η εκπαιδευτική κοινότητα.

Ωστόσο, η απουσία ουσιαστικής καθοδήγησης από το θεσμικό πλαίσιο προκαλεί σύγχυση και ανασφάλεια στους διευθυντές, όπως φαίνεται στην παρακάτω δήλωση:

Σκέψου ότι πέρυσι αρχίσαμε να κάνουμε αξιολόγηση χωρίς να ξέρουμε τι είναι. Ο όρος δηλαδή... διαβάσαμε τη νομοθεσία έτσι ώστε να πέσουμε πάνω στις βασικές αρχές του όρου.

Η εμπειρία αυτή φανερώνει ότι η απλή ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου δεν είναι επαρκής χωρίς σαφή καθοδήγηση και πρακτική υποστήριξη. Έτσι, συχνά οδηγεί σε γραφειοκρατική και τυπική εφαρμογή που δεν πείθει τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη και οι διευθυντές που αποδέχονται τον θεσμό επισημαίνουν την ανάγκη απλοποίησης των διαδικασιών, όπως φαίνεται παρακάτω:

Το μέλλον της αξιολόγησης... ελπίζω με μια διαδικασία πιο ουσιαστική και λιγότερο γραφειοκρατική.

Επιπλέον, η υπερβολική παραγωγή εκθέσεων θεωρείται ιδιαίτερα επιβαρυντική:

Κάναμε πολλές εκθέσεις στην αξιολόγηση... δύο εκθέσεις στον καθένα για τις διδασκαλίες και μία έκθεση συγκεντρωτική – είναι πολλές εκθέσεις.

Η γραφειοκρατική αυτή επιβάρυνση μειώνει τη δυναμική της αξιολόγησης, κάνοντάς την να μοιάζει περισσότερο με διαδικασία συμμόρφωσης παρά με παιδαγωγικό εργαλείο. Όπως καταγράφηκε και στις ενότητες 6.3.1 και 6.3.2, όταν η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως *χαρτοδουλειά*, η αξία της απαξιώνεται στα μάτια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι η σαφής πρόβλεψη συγκεκριμένων δράσεων από τον νόμο μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή:

Και στις δειγματικές διδασκαλίες, τώρα που το προβλέπει ο νόμος για τους ενδοσχολικούς συντονιστές, έχουμε προσφορά από αρκετούς συναδέλφους να κάνουν τις δειγματικές.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη νομικού πλαισίου είναι απαραίτητη για τη νομιμοποίηση και την εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα καθοδήγησης, τη μείωση της γραφειοκρατίας και την παιδαγωγική σύνδεση των διαδικασιών.

8.3.2 Πολιτικές και Κοινωνικές Επιρροές

Οι πολιτικές και κοινωνικές πεποιθήσεις, οι διαπροσωπικές σχέσεις και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται ο διευθυντής επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές ιδεολογικές θέσεις, η πολιτική τοποθέτηση των μελών της σχολικής κοινότητας, ακόμα και εξωτερικές παρεμβάσεις, μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που άλλοτε ενισχύει και άλλοτε

αποδυναμώνει την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Όπως αναδείχθηκε και στο Κεφάλαιο 6, στην υποενότητα 6.1.2.3 Αξιολόγηση και Ζητήματα Ελέγχου/Εξουσίας, η αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε πεδίο άσκησης επιρροής και ισχύος, προκαλώντας επιφυλάξεις και δυσπιστία.

Ένας διευθυντής αναγνώρισε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αρνούνται να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατήρηση της αντικειμενικότητας:

Αυτό που μπορεί να επηρεάσει είναι η άρνηση κάποιων να αξιολογηθούν λόγω πολιτικών πεποιθήσεων... Εγώ προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός και να τεκμηριώνω το κάθε τι ανάλογα με τις επιδόσεις.

Η δήλωση αυτή αποτυπώνει την προσπάθεια διατήρησης μιας ουδέτερης και δίκαιης στάσης, παρά τις εξωτερικές πιέσεις ή τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, όμως, αναδεικνύει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές όταν η αξιολόγηση επηρεάζεται από ιδεολογικές ή πολιτικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που υπονομεύει τη διαφάνεια και την αξιοπιστία της διαδικασίας.

Ανάλογη στάση κρατά άλλος διευθυντής, επισημαίνοντας:

Θέλω να πιστεύω ότι δεν επηρεάστηκα καθόλου γιατί έτυχε να αξιολογήσω ανθρώπους οι οποίοι ιδεολογικά, πολιτικά τοποθετημένοι, ήταν σε άλλο χώρο. Το είδα απέξω, το είχα εντελώς απέξω.

Ακόμα και όταν υπάρχει πρόθεση αντικειμενικότητας, η επίγνωση των πολιτικών διαφορών δείχνει πως το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί κάθε σχολείο δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ακόμα και οι διευθυντές που προσπαθούν συνειδητά να κρατήσουν ουδέτερη στάση, είναι συχνά εκτεθειμένοι σε επιρροές που ξεπερνούν το σχολείο.

Η δυσκολία γίνεται πιο έντονη σε μικρές κοινότητες, όπου οι κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις είναι πιο άμεσες και προσωπικές. Ένας διευθυντής αναφέρει:

Είναι οι διαπροσωπικές μας σχέσεις... υπάρχουν συγγενικές σχέσεις, ακόμα και πολιτικές παρεμβάσεις. Υπήρξε πολιτικό γραφείο, πήρε τηλέφωνο. Όταν εγώ κατήγγειλα έναν συνάδελφο, με πήρε πολιτικό γραφείο και μου είπε γιατί.

Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει την άμεση εμπλοκή πολιτικών παραγόντων στη σχολική διοίκηση, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο την αμεροληψία και την ουσιαστικότητα της

αξιολόγησης και η διαδικασία κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε πεδίο εξισορρόπησης συμφερόντων.

Υπό τέτοιες συνθήκες, αρκετοί διευθυντές επιλέγουν να κρατήσουν πιο επιφυλακτική ή και αμυντική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, είτε για να προστατεύσουν τη θέση τους είτε για να διαφυλάξουν την εύθραυστη ισορροπία στο σχολείο. Αυτό, όμως, ενισχύει την εικόνα μιας διαδικασίας που δεν είναι απαλλαγμένη από εξωτερικές επιρροές, που όπως αναδείχθηκε και στο Κεφάλαιο 6, σχετίζεται με την απώλεια εμπιστοσύνης στην αξιολόγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικοοργανωσιακό πλαίσιο, στα ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και στις θεσμικές επιρροές που δέχονται. Τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης ανέδειξαν τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών αξιών, επαγγελματικής εμπειρίας, κουλτούρας του σχολείου και θεσμικών απαιτήσεων. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι ο τύπος ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές επηρεάζει καθοριστικά την προσέγγισή τους στην αξιολόγηση. Οι διευθυντές που λειτουργούν με παιδαγωγικό ή μετασχηματιστικό προσανατολισμό αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, όσοι ακολουθούν περισσότερο διοικητικό ή τεχνοκρατικό στυλ ηγεσίας εστιάζουν στην τήρηση της διαδικασίας και στη λογοδοσία. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι προσωπικές αξίες, όπως η ενσυναίσθηση, η διαφάνεια και η δικαιοσύνη, επηρεάζουν την πρόθεση των διευθυντών να προσεγγίσουν την αξιολόγηση με σεβασμό προς τον αξιολογούμενο και στόχο τη βελτίωσή του.

Επιπλέον, η επαγγελματική εμπειρία και η προηγούμενη έκθεση σε αντίστοιχες διαδικασίες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση των διευθυντών ως αξιολογητών. Όσοι διαθέτουν εμπειρία, επιμόρφωση ή προηγούμενη εξοικείωση με αξιολογικές πρακτικές, εκδηλώνουν μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια στην εφαρμογή των διαδικασιών. Αντιθέτως, οι διευθυντές που δεν έχουν λάβει συστηματική υποστήριξη ή καθοδήγηση αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση με ανασφάλεια ή τυπικότητα. Τέλος, κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου καλούνται να λειτουργήσουν οι διευθυντές. Η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου, τα ασαφή κριτήρια, οι πιέσεις από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, καθώς και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνουν ένα ρευστό τοπίο που

επηρεάζει τις αποφάσεις και στάσεις τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διευθυντές αναγκάζονται να υιοθετήσουν στρατηγικές συμβιβασμού για να διαχειριστούν τις προσδοκίες του συστήματος και ταυτόχρονα να διατηρήσουν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τους κοινότητας.

Συνολικά, τα αποτελέσματα αυτού του κεφαλαίου έδειξαν ότι η αξιολόγηση δεν λειτουργεί ως μια ουδέτερη, τεχνική διαδικασία, αλλά ως πεδίο στο οποίο αποτυπώνονται δυναμικές ηγεσίας, αξιακά φορτισμένες στάσεις και θεσμικές εντάσεις. Η στάση του/της διευθυντή/ριας απέναντι στην αξιολόγηση απορρέει από τη διασταύρωση προσωπικών πεποιθήσεων, πολιτισμικών συνθηκών και θεσμικών επιταγών, και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται εν πολλοίς από την ικανότητά του/της να λειτουργήσει ως παιδαγωγικός ηγέτης μέσα σε ένα σύνθετο και συχνά ασαφές πλαίσιο. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προτάσεις των διευθυντών για τη βελτίωση της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 9: Προτάσεις για τη Βελτίωση της Αξιολογικής Διαδικασίας

Αυτό το κεφάλαιο επικεντρώνεται στις προτάσεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις μαρτυρίες τους, αναδεικνύονται όχι μόνο τα προβλήματα που συναντούν, αλλά και οι δυνατότητες που βλέπουν για να γίνει η αξιολόγηση πιο ουσιαστική και αποτελεσματική. Οι διευθυντές, βασισμένοι στην εμπειρία τους, καταθέτουν συγκεκριμένες ιδέες που μπορούν να μετατρέψουν την αξιολόγηση από μια τυπική υποχρέωση σε ένα πραγματικά υποστηρικτικό και αναπτυξιακό εργαλείο.

Για την αποσαφήνιση των προτάσεων αυτών, παρατίθεται στη συνέχεια πίνακας με τις βασικές θεματικές ενότητες και τις αντίστοιχες κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Θεματική Ενότητα	Κατηγορία	Περιγραφή
Αναβάθμιση και Απλοποίηση Κριτηρίων και Διαδικασιών Αξιολόγησης	Αναθεώρηση και Εκσυγχρονισμός Κριτηρίων	Ανάγκη αναδιάρθρωσης των αξιολογικών κριτηρίων ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και στις ανάγκες της σχολικής ζωής.
	Απλοποίηση Διαδικασιών	Πρόταση για μείωση της γραφειοκρατίας, σαφήνεια και λειτουργικότητα στα βήματα της αξιολόγησης.
Επιμόρφωση και Υποστήριξη των Εμπλεκομένων	Συνεχής Επιμόρφωση Διευθυντών και Εκπαιδευτικών	Ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων όσων εμπλέκονται, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η παιδαγωγική αξία της διαδικασίας.
	Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη	Ανάγκη παροχής υποστήριξης, ώστε η αξιολόγηση να μην βιώνεται ως απειλή αλλά ως ευκαιρία ανάπτυξης.
Ενσωμάτωση Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Αξιολόγηση	Χρήση Ψηφιακών Εργαλείων	Ενσωμάτωση ψηφιακών εφαρμογών για την καταγραφή, τεκμηρίωση και επεξεργασία των δεδομένων αξιολόγησης.
	Διευκόλυνση Επικοινωνίας και Διαχείρισης	Χρήση ψηφιακών μέσων για επικοινωνία, ανατροφοδότηση και καλύτερη οργάνωση της διαδικασίας.
Προώθηση Συνεργασίας, Διαφάνειας και Ανταλλαγής Καλών Πρακτικών	Καλλιέργεια Κλίματος Συνεργασίας	Η αξιολόγηση ως ευκαιρία για διάλογο, εμπιστοσύνη και κοινές παιδαγωγικές στοχεύσεις.
	Διάχυση Καλών Πρακτικών και Διαφάνεια	Ενίσχυση της παιδαγωγικής κουλτούρας μέσα από τη διαφάνεια και την ανταλλαγή επιτυχημένων παραδειγμάτων.

Πίνακας 4: Προτάσεις των Διευθυντών για τη Βελτίωση της Αξιολογικής Διαδικασίας – Θεματικές Ενότητες και Κατηγορίες

9.1 Αναβάθμιση και Απλοποίηση Κριτηρίων και Διαδικασιών Αξιολόγησης

Όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν στην ανάγκη αναθεώρησης των κριτηρίων και της διαδικασίας της αξιολόγησης. Οι περισσότεροι επεσήμαναν ότι το υπάρχον πλαίσιο είναι ασαφές, όχι αρκετά αντικειμενικό και δύσκολο να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην καθημερινότητα των σχολείων. Σύμφωνα με τις προτάσεις τους, τα κριτήρια πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένα, να μπορούν να μετρηθούν και να αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής, ώστε να περιοριστεί η υποκειμενικότητα και να ενισχυθεί η αξιοπιστία της διαδικασίας.

Αρκετοί επίσης τόνισαν την ανάγκη η αξιολόγηση να στηρίζεται σε στοιχεία που μπορούν να παρατηρηθούν εύκολα και είναι συγκεκριμένα. Ανέφεραν πως η παρατήρηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να είναι αόριστη, αλλά να εστιάζει σε σαφή δεδομένα, όπως οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ή το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

Πιο στοχευμένα θέλουμε. Για παράδειγμα, παρατηρώ το κλίμα μέσα στην τάξη ή παρατηρώ το πόσες φορές ο καθηγητής απευθύνθηκε στους μαθητές, πόσες φορές ανταπέδωσε, δηλαδή πράγματα μετρήσιμα, πράγματα τα οποία είναι εύκολα παρατηρήσιμα.

Επιπλέον, οι διευθυντές τόνισαν πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει ένας σαφής προγραμματισμός και να συμφωνείται εκ των προτέρων μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού τι ακριβώς θα παρατηρηθεί. Η παρατήρηση να είναι στοχευμένη σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο κάθε φορά θεωρείται πιο πρακτική προσέγγιση

Πολλές ρουμπρίκες, αλλά πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση, αξιολογούμενος και αξιολογητής να συμφωνούν ότι σήμερα θα δούμε σε αυτή την παρατήρηση αυτό το στοιχείο της διδασκαλίας σου. Να υπάρχουν ποσοτικά κριτήρια, στοχευμένα όμως μόνο σε έναν παράγοντα.

Από την άλλη πλευρά, δεν έλειψαν και πιο επιφυλακτικές φωνές που, αν και δεν διαφωνούν με την ανάγκη ύπαρξης κριτηρίων, εκφράζουν αμφιβολίες ως προς το κατά πόσο τα κριτήρια αυτά αρκούν από μόνα τους για να διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα, ειδικά αν δεν συνοδεύονται από κατάλληλη επιμόρφωση των αξιολογητών. Τονίστηκε ότι ακόμα και το πιο αξιόπιστο εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί λανθασμένα ή επιφανειακά, αν δεν υπάρχει επαρκής προετοιμασία.

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης, οι περισσότεροι διευθυντές συμφώνησαν ότι είναι υπερβολικά χρονοβόρα, πολύπλοκη και γραφειοκρατική, κάτι που λειτουργεί

αποθαρρυντικά τόσο για τους ίδιους όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Υπογράμμισαν την ανάγκη η διαδικασία να γίνει πιο ευέλικτη και ταχύτερη, χωρίς όμως να μειώνεται η αξιοπιστία της:

Πώς θα ξεπεραστεί, δεν έχει σημασία, αλλά να μην γίνεται οριζόντια, χρονοβόρα και γραφειοκρατικά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έδειξε η εμπειρία. Να γίνεται γρήγορα. Θα προσθέσω όμως τον υποκειμενικό παράγοντα. Πρέπει να υπάρχουν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, να υπάρχει όμως ξεκάθαρη κλίμακα αξιολόγησης, ώστε ένας διευθυντής να τολμάει να αξιολογήσει.

Παράλληλα, αναγνωρίστηκε ότι όταν η αξιολόγηση γίνεται βιαστικά, χωρίς αρκετό χρόνο για προετοιμασία, καταλήγει επιφανειακή και πρόχειρη. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου και η πίεση που βιώνουν αξιολογητές και αξιολογούμενοι υπονομεύει την ποιότητα της διαδικασίας:

Ναι, στην αξιολόγηση, όταν τελειώνουν, όταν κλείνουμε τα 2 χρόνια... Αυτό χρειάζεται, πιστεύω. Είναι πιο λίγο βιαστική, αλλά θέλει λίγο, θέλει βελτίωση άρα.

Συνοπτικά, η πλειονότητα των διευθυντών υποστήριξε την ανάγκη για μια αξιολόγηση που θα είναι λειτουργική, λιγότερο γραφειοκρατική, με σαφή, μετρήσιμα και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα κριτήρια. Παράλληλα, τονίστηκε ότι οι διαδικασίες πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου, με απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεχή επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων ώστε η αξιολόγηση να είναι πραγματικά ουσιαστική και δίκαιη

9.2 Επιμόρφωση και Υποστήριξη των Εμπλεκομένων στην Αξιολόγηση

Ένα ακόμη βασικό ζήτημα που έθεσαν οι διευθυντές στην έρευνα ήταν η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και ουσιαστική υποστήριξη όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαδικασία, είναι απαραίτητο τόσο οι αξιολογητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκή προετοιμασία. Μια τέτοια προετοιμασία θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους, να ενισχύσουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και να αποδεχθούν την αξιολόγηση ως ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς τους.

Η απουσία οργανωμένης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, ειδικά για τους διευθυντές, δημιουργεί αβεβαιότητα και καθιστά δύσκολη τη σωστή εφαρμογή του ρόλου τους ως αξιολογητών. Ένας διευθυντής ανέφερε:

Η επιμόρφωση, ιδίως είπαμε για τους αξιολογούμενους, αλλά και οι αξιολογητές οπωσδήποτε πρέπει να επιμορφωθούν. Πώς θα το κάνουμε ως διευθυντές, πώς θα γίνει η παρατήρηση.

Η ανάγκη για επιμόρφωση αναφέρεται και από αρκετούς άλλους διευθυντές, ως η πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση για να καταστεί η αξιολόγηση αποτελεσματική:

Εγώ θα έλεγα σίγουρα για επιμορφώσεις. Σίγουρα για επιμορφώσεις. Ναι, ο χρόνος, η επιμόρφωση, αυτά... Να γίνεται περισσότερες υποδειγματικές από άλλους.

Οι απόψεις αυτές δείχνουν την ανάγκη για πρακτική και βιωματική επιμόρφωση, η οποία δεν θα περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση νόμων και εγκυκλίων, αλλά θα περιλαμβάνει παραδείγματα από την πραγματική σχολική ζωή, συγκεκριμένες προτάσεις και δυνατότητες παρακολούθησης καλών πρακτικών στην τάξη:

Θα βοηθούσε μέσω βιωματικών επιμορφώσεων, και όχι να διαβάζουμε το ΦΕΚ και να προσπαθούμε να βγάλουμε άκρη για τον τρόπο αξιολόγησης.

Σε αυτή τη λογική εντάσσονται και προτάσεις για συστηματική επιμόρφωση από επίσημους φορείς, όπως το Υπουργείο ή το ΙΕΠ, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την έγκαιρη και ουσιαστική ενημέρωση των διευθυντών:

Σίγουρα θα γινόμουν ναι... Αν επιμορφώνουν καλύτερα από το Υπουργείο ή το ΙΕΠ έγκαιρα για την αξιολόγηση, σίγουρα θα είμαι και καλύτερος αξιολογητής.

Επιπλέον, επισημάνθηκε η ανάγκη η επιμόρφωση να μην είναι μόνο θεωρητική αλλά να ενσωματώνει στοιχεία ανατροφοδότησης και πρακτικής καθοδήγησης. Οι διευθυντές τόνισαν ότι η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά και εκπαιδευτικά, βοηθώντας ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς:

Η επιμόρφωση μπορεί νομίζω πάρα πολύ να συμβάλει... αν είναι δυνατόν να γίνει σε τομείς αυτούς οι οποίοι αξιολογούνται. Ναι, δηλαδή τι; Αυτό που ο σύμβουλος παρατηρεί και αξιολογεί, νομίζω ότι οφείλει να είναι μία επιμορφωτική διαδικασία... με μία πρότυπη διδασκαλία... ή με απανωτές ή ομαδικές διδασκαλίες.

Στο ίδιο πλαίσιο, αναγνωρίστηκε η σημασία της ουσιαστικής ανατροφοδότησης ως μέρος της επιμορφωτικής διαδικασίας. Αυτή η ανατροφοδότηση θεωρείται αναγκαίο στοιχείο υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

Νομίζω ότι η ανατροφοδότηση, όπως και όλη η διαδικασία, εάν γίνεται ουσιαστικά και όχι τυπικά... είναι μια τυπική διεκπεραίωση.

Η επιμόρφωση αφορά επίσης και πτυχές διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων, καθώς οι διευθυντές συχνά καλούνται να κινηθούν ανάμεσα στον διοικητικό και τον παιδαγωγικό ρόλο:

Πιστεύω ότι οι διευθυντές χρειαζόμαστε πάντα επιμόρφωση... Η διαχείριση του προσωπικού πιστεύω είναι πολύ δύσκολο πράγμα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές θεωρούν την επιμόρφωση όχι ως περιστασιακή δραστηριότητα αλλά ως συνεχή διαδικασία που πρέπει να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Ζητούν μια συστηματική προσέγγιση στην επιμόρφωση που δεν θα περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση, αλλά θα προσφέρει πρακτικά εργαλεία, ενθάρρυνση και σαφή καθοδήγηση, ώστε όλοι όσοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση να αισθάνονται σίγουροι και επαρκώς προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

9.3 Ενσωμάτωση Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Αξιολόγηση

Στην προσπάθεια να γίνει καλύτερη και πιο εύχρηστη η διαδικασία της αξιολόγησης, αρκετοί διευθυντές ανέδειξαν τη σημασία της ενσωμάτωσης ψηφιακών τεχνολογιών. Οι προτάσεις τους δείχνουν ότι η χρήση τέτοιων εργαλείων δεν είναι μόνο θέμα διευκόλυνσης ή μείωσης της γραφειοκρατίας, αλλά προσφέρει επίσης μεγαλύτερη διαφάνεια, ακρίβεια και ουσιαστική βελτίωση της διαδικασίας, ιδιαίτερα αν τα εργαλεία αυτά είναι σωστά ενταγμένα στην εκπαιδευτική πρακτική.

Κάποιοι διευθυντές, για παράδειγμα, προτείνουν να χρησιμοποιηθούν ηλεκτρονικοί φάκελοι (portfolio), όπου κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να συγκεντρώνει με οργανωμένο τρόπο τις διδακτικές δραστηριότητές του. Ένας διευθυντής ανέφερε:

Ιδανικά σε μια διαρκή αξιολόγηση θα ήταν καλύτερα αυτό. Θα μπορούσε να γίνει με τη λογική ενός portfolio του εκπαιδευτικού, που ο εκπαιδευτικός εκεί θα ετοιμάζει τα σχέδια μαθήματος και τις διδασκαλίες που σκοπεύει να κάνει ή που κάνει μες στη χρονιά σε αυτό το portfolio. Αν είναι και ηλεκτρονικό, θα ήταν ακόμα καλύτερα.

Μια τέτοια λύση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, να αναστοχάζονται πιο εύκολα πάνω στη δουλειά τους και να τεκμηριώνουν καλύτερα το έργο τους. Επιπλέον, η ψηφιακή μορφή διευκολύνει την πρόσβαση και τον έλεγχο των στοιχείων από τον διευθυντή ή τον αξιολογητή.

Άλλες προτάσεις εστιάζουν στη δημιουργία ηλεκτρονικών πλατφορμών αξιολόγησης, οι οποίες συνδυάζουν τόσο κλειστές ερωτήσεις όσο και περιγραφικές εκτιμήσεις. Ένας διευθυντής δηλώνει:

Θα έπρεπε να είναι μικτή αξιολόγηση, δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος να είναι κλειστού τύπου και να υπάρχει κάποια περιγραφική αξιολόγηση. Να υπάρχει μια πλατφόρμα με κλειστές ερωτήσεις. Να υπάρχει μια πλατφόρμα για να μπορούμε να αξιολογούμε πιο γρήγορα.

Η πρόταση αυτή εκφράζει την ανάγκη να γίνει η αξιολόγηση πιο γρήγορη και εύκολη, διατηρώντας όμως παράλληλα και μια ποιοτική διάσταση. Η ύπαρξη τέτοιων εργαλείων θεωρείται ότι θα διευκολύνει τον διευθυντή και θα μειώσει τη γραφειοκρατική επιβάρυνση.

Άλλοι πάλι προτείνουν τη χρήση πιο αυτοματοποιημένων συστημάτων, όπως για παράδειγμα έτοιμες φόρμες με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες θα δίνουν αμέσως τα αποτελέσματα:

Θα μπορούσε να είναι πολλαπλής επιλογής η αξιολόγηση, να υπάρχει μία έτοιμη προκατασκευασμένη φόρμα με 100 ερωτήσεις με την κλίμακα Λάικερτ και να αξιολογήσουμε τον εκπαιδευτικό μας στην τάξη. Και το αποτέλεσμα να βγαίνει αυτόματα και να υπάρχει μία τελική.

Μέσω της χρήσης λογισμικού που παράγει αυτόματα τα αποτελέσματα, οι διευθυντές θεωρούν ότι θα διευκολυνθούν στη λήψη αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχυθεί η αντικειμενικότητα και η διαφάνεια.

Μία ακόμα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση είναι η ενσωμάτωση τεχνητής νοημοσύνης (AI) στην αξιολόγηση. Γι παράδειγμα ένας διευθυντής λέει:

Όχι, όχι εγώ νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει, καταρχήν είναι χρονοβόρο κομμάτι. Πολλοί θα το ξεπεράσουν χρησιμοποιώντας τεχνητή νοημοσύνη, να δίνουμε τα δεδομένα και να τα παίρνουμε για να φεύγει από μας. Αυτό το βάρος πρέπει να κωδικοποιηθεί και να είναι πολύ πιο σύντομη, να γίνεται πολύ πιο τακτικά... να μην είναι περιγραφική.

Η συγκεκριμένη πρόταση δείχνει ότι υπάρχει ενδιαφέρον για πιο σύγχρονες τεχνολογίες που μπορούν να μειώσουν τη γραφειοκρατία και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ουσία της αξιολόγησης, προσφέροντας αυτοματοποίηση και αντικειμενικότητα.

Ως συμπέρασμα μπορούμε να πούμε ότι οι διευθυντές δεν βλέπουν τις ψηφιακές τεχνολογίες μόνο ως έναν τρόπο να απλοποιηθεί η αξιολόγηση, αλλά ως ένα στρατηγικό εργαλείο που μπορεί να αλλάξει την ίδια τη φύση της διαδικασίας, κάνοντάς την πιο διαφανή,

πιο αντικειμενική και πιο ουσιαστική για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη όλων των εμπλεκομένων.

9.4 Προώθηση Συνεργασίας, Διαφάνειας και Ανταλλαγής Καλών Πρακτικών

Για τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, η βελτίωση της αξιολόγησης δεν περιορίζεται απλώς σε καλύτερα εργαλεία ή διαδικασίες. Για να είναι πραγματικά αποτελεσματική, η αξιολόγηση χρειάζεται να στηρίζεται σε μια κουλτούρα συνεργασίας, ανοιχτού διαλόγου και διαφάνειας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι στηρίζονται και μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους.

Οι διευθυντές τόνισαν ότι στην πράξη, η ανάγκη για συνεργασία έγινε ξεκάθαρη όταν κλήθηκαν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη. Ένας διευθυντής περιέγραψε ως εξής την εμπειρία του:

Θυμάμαι, ήτανε μέρες που διάβαζα νόμους για να καταλήξω κάπου. Βέβαια, σε αυτό πήρα τηλέφωνο και συναδέλφους να ρωτήσω τι είχαν κάνει. Δυστυχώς δεν είχε ξεκινήσει κανείς, αλλάξαμε κάποιες ιδέες. Και εφαρμόσαμε αργότερα.

Αυτό το παράδειγμα δείχνει πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν επίσημες δομές για την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών. Δεν αρκεί οι διευθυντές να στηρίζονται σε προσωπικές πρωτοβουλίες ή άτυπες συζητήσεις. Χρειάζεται οργανωμένη υποστήριξη, με τρόπο που να ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των διευθυντών όσο και με τους εκπαιδευτικούς.

Ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να επιτευχθεί αυτό είναι η ετεροπαρατήρηση, δηλαδή η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν διδασκαλίες των συναδέλφων τους. Όπως εξήγησε ένας διευθυντής:

Η συνεργασία, του να αρχίσουμε, αυτό που μπορεί να τους βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση. Είναι να δουν καλά παραδείγματα, καλές πρακτικές, να μπαίνουν ακόμα και σε συναδέλφους, να βλέπουν το μάθημα για ετεροπαρατήρηση.

Αυτή η συνεργατική διάσταση της αξιολόγησης προβάλλεται και από άλλο διευθυντή, ο οποίος συνδέει την ετεροπαρατήρηση με την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου:

Η ετεροπαρατήρηση... Θεωρώ ότι αυτό θα μας βελτιώσει όλους και σαν εκπαιδευτικούς, άρα θα είναι και καλύτερη η αξιολόγηση. Μία πρακτική που κατά κόρον χρησιμοποιείται στο εξωτερικό...

Αλλά η συνεργασία δεν περιορίζεται μόνο στην παρατήρηση. Είναι σημαντικό να υπάρχουν συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων, όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις ιδέες και τις ανησυχίες τους. Όπως εξηγεί ένας διευθυντής:

Πρέπει να γίνονται αυτές οι συζητήσεις με διαλόγους. Με επιχειρήματα, όταν υπάρχουν επιχειρήματα... όταν έχεις επιχειρήματα μπορείς και περνάς πράγματα, το πιστεύω.

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στον ρόλο της ανατροφοδότησης ως μορφή υποστηρικτικής επικοινωνίας. Όπως λέει ένας άλλος διευθυντής:

Η ανατροφοδότηση είναι καλύτερη και από το μάθημα που κάνει... έτσι ούτε τους λες ότι εγώ ξέρω και εσύ δεν ξέρεις... η εμπειρία μετράει.

Για να ενισχυθεί η συνεργασία, οι διευθυντές προτείνουν τη θεσμοθέτηση τακτικών συναντήσεων, όπου όσοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση θα μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να συζητούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και να προτείνουν λύσεις. Όπως αναφέρουν:

Ελάτε εδώ όσοι αξιολογήσατε... να τα βάλουμε κάτω. Τι ακριβώς έγινε, τι μπορούσε να γίνει, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε... και ποια ήταν τα προβλήματα.

Η ανάγκη θεσμοθέτησης συνεργατικών διαδικασιών επιβεβαιώνεται και από άλλες μαρτυρίες:

Η ανταλλαγή καλών πρακτικών... Άμα κάποια πράγματα δεν βγουν προς τα έξω, δεν μπορούν να αλλάξουν.

Πιστεύω ότι οι διευθυντές πρέπει να συνεργάζονται... και να λένε όλοι τις εμπειρίες τους. Είναι μια καλή πρακτική.

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στην έννοια της κουλτούρας αξιολόγησης κα στο open doors, εννοώντας τις παρατηρήσεις από συναδέλφους, όπου η παρατήρηση, η επιμόρφωση και η ανταλλαγή καλών πρακτικών συγκροτούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον:

Είπαμε για το open doors, κουλτούρα αξιολόγησης, είπαμε. Η παρουσίαση καλών πρακτικών, είπαμε η επιμορφωτική διαδικασία, είπαμε όλα αυτά.

Συνοψίζοντας, η συνεργασία, η διαφάνεια και η ουσιαστική επικοινωνία αναδεικνύονται ως θεμέλια για μια αξιολόγηση που πραγματικά λειτουργεί. Οι διευθυντές δεν περιορίζονται στο να ζητούν καλύτερα εργαλεία ή διαδικασίες, αλλά τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συλλογικότητας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η

αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός ελέγχου, αλλά ως μια πολύτιμη ευκαιρία για αμοιβαία μάθηση, ανταλλαγή ιδεών και επαγγελματική εξέλιξη.

Το Κεφάλαιο 9 ανέδειξε τις προτάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις παρατηρήσεις τους. Οι προτάσεις αυτές επικεντρώνονται σε τέσσερις βασικούς άξονες: την αναμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, την επιμόρφωση και υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων, την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και την ενίσχυση της συνεργασίας και διαφάνειας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη αναβάθμισης των κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να είναι σαφή, αντικειμενικά και προσαρμοσμένα στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής πράξης. Τόνισαν επίσης τη σημασία του παιδαγωγικού προσανατολισμού των κριτηρίων, που να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι να λειτουργεί τιμωρητικά ή γραφειοκρατικά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση. Η επιμόρφωση αυτή δεν θα πρέπει να είναι θεωρητική ή εφάπαξ, αλλά βιωματική, πρακτική και συνεχής, ώστε να στηρίζει ουσιαστικά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, οι διευθυντές επεσήμαναν την ανάγκη ύπαρξης δομών καθοδήγησης και ενίσχυσης του ρόλου τους ως αξιολογητών. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων περιλάμβαναν και την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην αξιολόγηση, όπως η χρήση εκπαιδευτικών portfolios, ψηφιακών αρχείων τεκμηρίωσης, καθώς και η ανάπτυξη κατάλληλων πλατφορμών. Η χρήση της τεχνολογίας θεωρήθηκε μέσο ενίσχυσης της διαφάνειας, της τεκμηρίωσης και της εξοικονόμησης χρόνου, με την προϋπόθεση ότι θα ενταχθεί λειτουργικά και με παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Τέλος, αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη για δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας, ανατροφοδότησης και συλλογικής ευθύνης εντός του σχολείου. Οι διευθυντές πρότειναν την ενίσχυση των διαδικασιών παρατήρησης διδασκαλίας, την καθιέρωση δομών ανταλλαγής καλών πρακτικών, και την αναγνώριση της συμβολής των εκπαιδευτικών στην αυτοβελτίωσή τους μέσω του διαλόγου και της εμπιστοσύνης. Συνολικά, οι προτάσεις που διατυπώθηκαν συγκλίνουν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως δυναμικής, υποστηρικτικής και συμμετοχικής διαδικασίας. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει θεσμική στήριξη, παιδαγωγική προσήλωση και συνεχή ενδυνάμωση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Συμπεράσματα και Σύνθεση των Ερευνητικών Ευρημάτων

Η συζήτηση και η σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων αποτελούν το τελικό στάδιο της παρούσας έρευνας, όπου τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων εξετάζονται κριτικά και ερμηνεύονται σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία. Η ανάλυση πραγματοποιείται διαδοχικά για κάθε ερευνητικό ερώτημα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν μια ποικιλία αντιλήψεων και στάσεων των διευθυντών απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες οργανώνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: θετικές και αρνητικές. Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών είναι πολύπλευρες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντιφατικές. Κάποιοι διευθυντές βιώνουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ άλλοι την προσλαμβάνουν κυρίως ως μηχανισμό ελέγχου και επιβολής από τη διοίκηση, γεγονός που επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο την εφαρμόζουν.

Αρχικά, φάνηκε πως οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. Τονίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης, της αυτοαξιολόγησης και της καθοδήγησης, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εντοπίζουν τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση, να δυναμώνουν τις ικανότητές τους και να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους με πιο στοχευμένο τρόπο. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι, όταν εφαρμόζεται με υποστηρικτικό και αναπτυξιακό τρόπο, η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις ανάγκες τους, να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπως οι Darling-Hammond, (2013) και Κασσωτάκης, (2016). Παρόμοια, οι Almutairi και Shraid (2021) επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στο να εντοπίζει προβλήματα, αλλά να αποτελεί αφετηρία για την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη κουλτούρας ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης (όπως αυτοαξιολόγηση,

αξιολόγηση από συναδέλφους και αξιολόγηση από μαθητές) συμβάλλει στη μείωση της μεροληψίας και αυξάνει την εγκυρότητα των αξιολογήσεων.

Η πλειονότητα των διευθυντών αναγνώρισε επίσης ότι η αξιολόγηση ενισχύει τη συνεργασία εντός του σχολείου. Μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών και της ετεροπαρατήρησης, ενισχύεται η δημιουργία μιας κοινής αντίληψης για το τι σημαίνει ποιοτική διδασκαλία. Η θεωρία της συνεργατικής μάθησης Johnson and Johnson, (2009), ενισχύει αυτή την προσέγγιση, επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν λειτουργούν σε ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον. Το άρθρο των Johnson and Johnson (2009), υπογραμμίζει ότι η συνεργατική μάθηση, όταν εφαρμόζεται σωστά, οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχυμένες διαπροσωπικές σχέσεις και καλύτερη ψυχολογική υγεία των μαθητών. Επιπλέον, οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αυτών των αρχών, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στην πράξη. Όπως δείχνει και η έρευνα των Abu-Hussain and Essawi (2014), η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας συλλογικής παιδαγωγικής κουλτούρας, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, ο Cohen (2006) δίνει έμφαση στον ρόλο της αξιολόγησης ως μιας ομαδικής διαδικασίας που ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, προωθώντας την καινοτομία και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη στο σχολικό περιβάλλον.

Η σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη σχολική κουλτούρα αναδείχθηκε ως ένας ακόμα βασικός παράγοντας. Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2018), όταν η αξιολόγηση εφαρμόζεται με διαφάνεια, συνεργατικό πνεύμα και συστηματική ανατροφοδότηση, μπορεί να συμβάλει θετικά στο σχολικό κλίμα. Αντίθετα, όταν εφαρμόζεται με τρόπο μονόπλευρο ή τιμωρητικό, αυξάνει το άγχος και ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και ανασφάλειας. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) υπογραμμίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και προτείνουν ένα μοντέλο αξιολόγησης με επίκεντρο τον άνθρωπο και με τη συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η αξιολόγηση συνδέεται και με την προώθηση της καινοτομίας. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι, μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να υιοθετήσουν σύγχρονες πρακτικές και να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Παρόλο που η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό ως μέσο ανάπτυξης, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει και κάποιες ανησυχίες από την πλευρά των διευθυντών, κυρίως σε σχέση με τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Πολλοί διευθυντές ανέφεραν ότι

δίνεται υπερβολική έμφαση στη συμπλήρωση εντύπων και στον διοικητικό φόρτο, ενώ παράλληλα νιώθουν πίεση να τηρήσουν αυστηρά τις απαιτήσεις του θεσμικού πλαισίου. Όλα αυτά, σύμφωνα με τους ίδιους, τους απομακρύνουν από τον ουσιαστικό παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι Cosner et al., (2015), αναφέρουν ότι η υλοποίηση πολύπλοκων συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει σε σημαντική αύξηση του διοικητικού και τεχνικού φόρτου των διευθυντών. Πολλοί διευθυντές εξέφρασαν ανησυχίες για την ικανότητά τους να διαχειριστούν όλες τις απαιτήσεις αξιολόγησης, ενώ αρκετοί αναγκάστηκαν να μειώσουν άλλες διοικητικές ή παιδαγωγικές δραστηριότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συστήματος

Ωστόσο, οι αρνητικές αντιλήψεις αναδεικνύουν τους προβληματισμούς των διευθυντών. Για κάποιους, η αξιολόγηση μπορεί να εκληφθεί ως τιμωρητικός μηχανισμός, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται χωρίς σαφείς κατευθύνσεις ή όταν συνοδεύεται από γραφειοκρατικές διαδικασίες. Η έλλειψη σαφήνειας ή η υπερβολική έμφαση στον έλεγχο ενδέχεται να δημιουργήσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και να μειώσει τη διάθεσή τους για συμμετοχή. Αυτοί οι προβληματισμοί αντικατοπτρίζουν την ιστορική δυσπιστία που παραμένει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους κινδύνους της γραφειοκρατίας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίθεση ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές αντιλήψεις. Ενώ η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο ανάπτυξης, οι φόβοι των εκπαιδευτικών για τιμωρητική χρήση αναδεικνύουν την ανάγκη για υποστηρικτικό πλαίσιο. Επίσης, η γραφειοκρατία αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας αποθάρρυνσης, δείχνοντας ότι οι διοικητικές διαδικασίες πρέπει να είναι σαφείς και απλές. Συνολικά, οι διευθυντές σχολικών μονάδων αναγνωρίζουν την αξιολόγηση ως ένα εργαλείο με διττό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την καινοτομία. Από την άλλη, αν δεν εφαρμοστεί με σαφήνεια, διαφάνεια και υποστήριξη, κινδυνεύει να μετατραπεί σε μηχανισμό ελέγχου και πίεσης. Η επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται από την καθιέρωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου, που θα προάγει την ανατροφοδότηση, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και ποιες στρατηγικές διαχείρισης ακολουθούν;

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές αναδεικνύεται ως μια σύνθετη διαδικασία, που δεν επηρεάζεται μόνο από θεσμικούς κανόνες ή οργανωτικά πλαίσια, αλλά και από βαθύτερους ιστορικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τη διαπίστωση της Darling-Hammond (2015) η οποία αναφέρεται σε αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, επισημαίνοντας ότι αυτές συχνά έχουν τις ρίζες τους σε ιστορικούς και συναισθηματικούς λόγους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιδρούν στην αξιολόγηση επειδή τη συνδέουν με πρακτικές επιτήρησης και ελέγχου που έχουν ιστορικά εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, δημιουργώντας αίσθημα δυσπιστίας και άγχους. Παράλληλα, η αξιολόγηση μπορεί να προκαλεί συναισθηματική αντίδραση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αμφισβητείται η επαγγελματική τους ταυτότητα και οι παιδαγωγικές τους δεξιότητες. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η εμπειρία του επιθεωρητισμού, όπως την καταγράφουν οι Παπακωνσταντίνου και Κολυμπάρη (2017), εξακολουθεί να συνοδεύει τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις αξιολογικές αλλαγές.

Οι διευθυντές συχνά έρχονται αντιμέτωποι με επιφυλάξεις ή ακόμη και ανοιχτή αντίσταση από μερίδα του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό τους φέρνει σε δύσκολη θέση, αφού καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στον θεσμικό τους ρόλο και στην ανάγκη να διατηρούν ένα αρμονικό και συνεργατικό κλίμα στο σχολείο. Η αντίσταση αυτή δεν πηγάζει μόνο από ιδεολογικές θέσεις· συνδέεται και με την απουσία μιας σταθερής κουλτούρας αξιολόγησης, που θα είχε καλλιεργηθεί μέσα από διαρκή επιμόρφωση και ουσιαστικό παιδαγωγικό διάλογο.

Παράλληλα, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη σαφών και διαφανών κριτηρίων. Χωρίς αυτά, η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και δυσκολεύει τη δημιουργία αίσθησης δικαιοσύνης – μια παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και από τους Mackenzie et al., (2019). Η απουσία συγκεκριμένων εργαλείων, σε συνδυασμό με την περιορισμένη επιμόρφωση των διευθυντών, δυσχεραίνει την εφαρμογή μιας συνεκτικής και ουσιαστικής αξιολόγησης. Όπως τονίζουν οι Leithwood et al., (2006), η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί σαφείς στόχους, ξεκάθαρες διαδικασίες και ένα περιβάλλον που ενισχύει τη διαρκή επαγγελματική εξέλιξη.

Σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι συναισθηματικές πιέσεις. Οι διευθυντές συχνά βιώνουν έντονο άγχος, καθώς αισθάνονται μόνοι στην ευθύνη της αξιολόγησης: με ελάχιστη υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση και πίεση από το διδακτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran, M., and Gareis, C. R. (2015) η αξιολόγηση μπορεί να προκαλέσει άγχος στους διευθυντές των σχολείων, κυρίως λόγω των υψηλών προσδοκιών, των

πίεσεων για αποτελεσματικότητα και της ανάγκης για διατήρηση εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η έλλειψη σαφών κριτηρίων αξιολόγησης και η αβεβαιότητα για τις προσδοκίες μπορεί να ενισχύσουν το άγχος των διευθυντών, επηρεάζοντας αρνητικά το εργασιακό τους περιβάλλον και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς .

Η καθημερινότητα των διευθυντών επιβαρύνεται περαιτέρω από διοικητικές υποχρεώσεις, τον περιορισμένο χρόνο και τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις, που συχνά αφήνουν ελάχιστο περιθώριο για τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Αυτός ο κατακερματισμός του ρόλου επισημαίνεται και από τους Darling-Hammond and Cook-Harvey (2018), οι οποίοι τονίζουν πως χωρίς κατάλληλη στήριξη και ανακατανομή ευθυνών, οι διοικητικές απαιτήσεις λειτουργούν εις βάρος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Παρά τις δυσκολίες, η παρούσα μελέτη καταγράφει στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να διαχειριστούν τις προκλήσεις της αξιολόγησης. Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και διαρκούς διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό εργαλείο για τη μείωση της αντίστασης. Ο Hallinger (2011) αναφέρει ότι η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ο διαρκής διάλογος με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν κρίσιμα εργαλεία για τη μείωση της αντίστασης κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Ειδικότερα, τονίζει ότι οι διευθυντές που επιδιώκουν να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς τους είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ανοιχτής επικοινωνίας, όπου οι ανησυχίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη.

Η ανατροφοδότηση, σύμφωνα με τους διευθυντές διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως προτείνει και ο Hutchins (2024), η ανατροφοδότηση συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της παιδαγωγικής τους πρακτικής. Επίσης, αναδεικνύει ότι η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά να αποτελεί μέρος μιας διαρκούς διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, συνδεδεμένης με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών .

Σε αυτό το απαιτητικό τοπίο, η εξισορρόπηση του διοικητικού και του παιδαγωγικού ρόλου είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση για τον σύγχρονο διευθυντή. Όπως σημειώνουν οι Spillane et al., (2004), η ηγεσία δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου· είναι μια συλλογική και πολυεπίπεδη διαδικασία. Οι διευθυντές καλούνται να κινηθούν ανάμεσα σε πολλές απαιτήσεις, να ηγηθούν παιδαγωγικών δράσεων, αλλά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες λογοδοσίας

και θεσμικής συμμόρφωσης. Για να τα καταφέρουν, χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση, υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο και μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο.

Καταληκτικά, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη πρόκληση για τους διευθυντές, όπου εμπλέκονται τόσο θεσμικοί όσο και ανθρώπινοι παράγοντες. Κύρια δυσκολία αποτελεί η αντίσταση των εκπαιδευτικών, η οποία αποδίδεται σε ιστορικές μνήμες επιθεωρητισμού, στην έλλειψη εμπιστοσύνης και στην απουσία αξιολογικής κουλτούρας. Παράλληλα, η εφαρμογή της αξιολόγησης επιβαρύνεται από την έλλειψη σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων, την απουσία θεσμικής υποστήριξης και την περιορισμένη επιμόρφωση των διευθυντών. Επιπλέον, οι διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν έντονη συναισθηματική πίεση, την ανάγκη διατήρησης αρμονικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις που δυσχεραίνουν τη συγκέντρωση και την ποιότητα της αξιολόγησης.

Παρά τις δυσκολίες, όμως, πολλοί διευθυντές επιστρατεύουν προσεγγίσεις που βασίζονται στη συνεργασία, την προσαρμοστικότητα και την καλλιέργεια θετικού κλίματος. Στο επίκεντρο αυτών των προσπαθειών βρίσκεται η ανατροφοδότηση – όχι ως κριτική, αλλά ως μέσο στήριξης και βελτίωσης. Η εξισορρόπηση του διοικητικού και παιδαγωγικού ρόλου, καθώς και η διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων και των συναισθηματικών παραμέτρων της αξιολόγησης, αποτελούν κεντρικούς άξονες της λειτουργίας των διευθυντών. Για να μπορέσει η αξιολόγηση να λειτουργήσει ουσιαστικά, χρειάζεται να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας και να στηρίζεται από ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει τις σύνθετες απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή.

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα από μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, την επαγγελματική τους εμπειρία, την καθημερινή λειτουργία του σχολείου αλλά και το γενικότερο θεσμικό, κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο. Δεν προσεγγίζουν όλοι οι διευθυντές την αξιολόγηση με τον ίδιο τρόπο, αλλά ο τρόπος με τον οποίο την εφαρμόζουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου τους, το πώς αντιλαμβάνονται την ηγεσία, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και την πίεση που νιώθουν από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.

Ένα από τα πιο καθοριστικά στοιχεία που αναδείχθηκαν είναι η σχολική κουλτούρα. Όταν το κλίμα στο σχολείο χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και συνεργασία, η αξιολόγηση εντάσσεται φυσικά στην καθημερινή ζωή του σχολείου και λειτουργεί ενισχυτικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη διαλόγου, η αναγνώριση της προσπάθειας και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του συλλόγου διευκολύνουν την αποδοχή της διαδικασίας, όπως υπογραμμίζουν και οι Leithwood et al., (2006), Cohen (2006) και Γκέκας (2011). Η αξιολόγηση που εστιάζει στον διάλογο επιτρέπει την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν μόνο μια τελική αξιολόγηση, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, συζητούν τα αποτελέσματα και καθορίζουν στρατηγικές βελτίωσης. Αυτός ο διαρκής διάλογος, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία, μειώνει το άγχος και τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, μετατρέποντάς την σε ένα εργαλείο υποστήριξης και ανάπτυξης. Αντίθετα, όταν λείπει η αναγνώριση ή επικρατεί ένα κλίμα καχυποψίας, η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μέσο ελέγχου ή επιβολής (Παπαδοπούλου, 2018).

Σημαντικό ρόλο παίζει και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Όσοι υιοθετούν ένα μετασχηματιστικό, συμμετοχικό ή παιδαγωγικό μοντέλο ηγεσίας τείνουν να βλέπουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία υποστήριξης, ανατροφοδότησης και στοχασμού. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν διδακτική ηγεσία δεν περιορίζονται σε διοικητικές διαδικασίες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου, παρέχοντας ανατροφοδότηση, επιμόρφωση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι διευθυντές με περισσότερο διοικητικό ή τεχνοκρατικό προσανατολισμό την αντιμετωπίζουν ως μια υποχρέωση που πρέπει να φέρουν εις πέρας, συχνά εστιάζοντας στη συμμόρφωση με εξωτερικές απαιτήσεις (Hallinger, 2000· Bass and Avolio, 1994· Northouse, 2016).

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί και η επίδραση των προσωπικών πεποιθήσεων και προηγούμενων εμπειριών των διευθυντών. Όσοι είχαν θετικές εμπειρίες με διαδικασίες αξιολόγησης ή σχετική επιμόρφωση, αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σιγουριά και αναπτυξιακή προοπτική τον ρόλο τους ως αξιολογητές. Από την άλλη, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ή η συμμετοχή σε αποσπασματικές και επιφανειακές αξιολογήσεις δημιουργεί επιφυλάξεις και μειώνει τη διάθεση εμπλοκής και καλλιεργεί την εικόνα της αξιολόγησης ως τυπικής ή μη ωφέλιμης διαδικασίας.

Η ανάγκη για κατάλληλη και πρακτική επιμόρφωση αναδεικνύεται ως καθοριστική. Η απουσία πρακτικής, βιωματικής εκπαίδευσης σε κρίσιμους τομείς, όπως η παρατήρηση της

διδασκαλίας και η παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης, προκαλεί ανασφάλεια και μειώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Αντίθετα, όταν παρέχεται πρακτική στήριξη, για παράδειγμα μέσω δειγματικών διδασκαλιών ή ενδοσχολικής καθοδήγησης, οι διευθυντές νιώθουν περισσότερο προετοιμασμένοι και ενεργοποιούνται θετικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης (Συμβούλιο της Ε.Ε., 2014). Παράλληλα, η παροχή ουσιαστικών κινήτρων, ηθικών ή υλικών, ενισχύει τη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή, καθιστώντας την αξιολόγηση μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος, το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Αν και οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης σαφούς νομοθετικού πλαισίου, ταυτόχρονα εκφράζουν προβληματισμό για τον υπερβολικά γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας, την απουσία καθοδήγησης και τις πολλαπλές υποχρεώσεις τεκμηρίωσης στοιχεία που συχνά απομακρύνουν την αξιολόγηση από τον παιδαγωγικό της σκοπό. Ο Brown (2004) υποστηρίζει ότι το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο διαμορφώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες και καθορίζει το κατά πόσο η αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως εργαλείο βελτίωσης ή ως μέσο ελέγχου. Το πολιτικό πλαίσιο μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, αλλά και να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις όταν δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις αξίες των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, και δεν είναι ενιαίες ούτε σταθερές. Αντίθετα, σχηματίζονται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος, του ηγετικού τους προφίλ, των προσωπικών εμπειριών και του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου. Εκεί όπου υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, η αξιολόγηση ενσωματώνεται φυσικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποκτά αναπτυξιακό χαρακτήρα. Όμως, η έλλειψη διαλόγου, η απουσία επιμόρφωσης και τα εμπόδια του θεσμικού πλαισίου ενισχύουν τη δυσπιστία και αποδυναμώνουν τη δυναμική της διαδικασίας.

Από τα ευρήματα προκύπτει ξεκάθαρα η σημασία της σχολικής κουλτούρας και, ειδικότερα, των σχέσεων εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της αναγνώρισης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών. Όταν σε ένα σχολείο κυριαρχεί ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερική επιβολή αλλά εντάσσεται οργανικά στην καθημερινότητα, λειτουργώντας ως διαδικασία υποστήριξης και επαγγελματικής

βελτίωσης. Αντίθετα, όταν λείπει ο διάλογος και η αναγνώριση, δημιουργείται κλίμα επιφύλαξης και αμφισβήτησης απέναντι στην αξιολόγηση.

Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποδεικνύεται επίσης καθοριστικής σημασίας. Όσοι διευθυντές ασκούν ηγεσία με μετασχηματιστικά, συμμετοχικά ή παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο καθοδήγησης, ενδυνάμωσης και ανατροφοδότησης. Αντίθετα, εκείνοι που υιοθετούν πιο τεχνοκρατική ή διοικητική προσέγγιση, την αντιμετωπίζουν περισσότερο ως διαδικασία συμμόρφωσης και ελέγχου, γεγονός που περιορίζει τον δυναμικό της ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι προσωπικές εμπειρίες και πεποιθήσεις των διευθυντών φαίνεται να επηρεάζουν σε βάθος τη στάση τους. Όσοι έχουν προηγούμενη θετική εμπειρία με την αξιολόγηση ή έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, αισθάνονται περισσότερο σίγουροι και τείνουν να προσεγγίζουν τη διαδικασία με πνεύμα βελτίωσης και στήριξης. Αντίθετα, η απουσία προετοιμασίας ή η συμμετοχή σε παλαιότερες πρόχειρες και αποσπασματικές εφαρμογές καλλιεργεί επιφυλάξεις και ενισχύει τη διστακτικότητα απέναντι στην αξιολόγηση.

Η ανάγκη για επιμόρφωση και κατάλληλα κίνητρα προβάλλει ως ιδιαίτερα σημαντική. Όταν δεν υπάρχουν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για ουσιαστική επιμόρφωση, οι διευθυντές νιώθουν ανασφάλεια ως προς τον ρόλο τους και επιβαρύνονται με μια διαδικασία που χάνει τη δυναμική της. Αντίθετα, όταν τους δίνονται ουσιαστικά εργαλεία και ενισχύονται με κίνητρα — είτε ηθικά είτε πρακτικά — νιώθουν ότι η αξιολόγηση αποκτά πραγματικό νόημα και γίνεται πιο αποτελεσματική.

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει και το θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον. Παρότι η ύπαρξη ενός σαφούς νομοθετικού πλαισίου θεωρείται απαραίτητη, στην πράξη οι διευθυντές εκφράζουν έντονο προβληματισμό για τον υπερβολικό γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας, την απουσία καθοδήγησης, αλλά και τις κοινωνικές ή πολιτικές παρεμβάσεις που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της. Όλα αυτά επηρεάζουν αρνητικά την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση δεν είναι στατικές· διαμορφώνονται μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον, τον τρόπο ηγεσίας που ασκούν, τις εμπειρίες τους και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται. Για να μπορέσει η αξιολόγηση να βρει ουσιαστική εφαρμογή, απαιτείται η ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας, η συστηματική επιμόρφωση και η εστίαση στην αναγνώριση της προσπάθειας και τη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Ποιες είναι οι προτάσεις των διευθυντών για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας;

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμό με σύνθετη λειτουργία και ποικίλες ερμηνείες, που συχνά προκαλεί εντάσεις, αλλά και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην παρούσα μελέτη, οι διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν ένα σύνολο συγκεκριμένων βελτιωτικών παρεμβάσεων με στόχο την αποτελεσματικότητα και αποδοχή της αξιολόγησης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν έξι βασικούς άξονες: (α) την αναβάθμιση των κριτηρίων και διαδικασιών αξιολόγησης, (β) την επιμόρφωση και υποστήριξη των εμπλεκομένων, (γ) την ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων, (δ) την ενίσχυση της συνεργασίας και της διαφάνειας, (ε) τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη και (στ) την ανάγκη απλοποίησης της διαδικασίας.

Ένα από τα βασικά αιτήματα που αναδείχθηκαν από τους διευθυντές είναι η ανάγκη αναθεώρησης των κριτηρίων και των εργαλείων αξιολόγησης. Ζητούν αυτά να είναι ξεκάθαρα, αντικειμενικά, μετρήσιμα και συνδεδεμένα με συγκεκριμένα παιδαγωγικά δεδομένα που μπορούν να παρατηρηθούν στην πράξη. Αυτή η ανάγκη δεν προκύπτει μόνο από την εμπειρία τους, αλλά επιβεβαιώνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, η επιμόρφωση αναδείχθηκε ως κοινή ανάγκη και βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης. Οι διευθυντές δεν θεωρούν πως η ανάγκη αυτή αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς· αντίθετα, πολλοί από αυτούς εκφράζουν δική τους ανασφάλεια σχετικά με τον ρόλο τους ως αξιολογητών. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2019), η επιμόρφωση λειτουργεί ως επέκταση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία παρέχει ανατροφοδότηση και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους πορεία. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο ελέγχου, αλλά ως μηχανισμός υποστήριξης και ανατροφοδότησης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν από αρχάριοι σε έμπειρους και ειδήμονες.

Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών αναδεικνύεται από τους διευθυντές ως βασικός μοχλός αναβάθμισης της διαδικασίας αξιολόγησης. Πολλοί προτείνουν την ενσωμάτωση ηλεκτρονικών portfolios και ψηφιακών πλατφορμών, που θα επιτρέπουν την τεκμηρίωση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών με πιο οργανωμένο και διαφανή τρόπο. Όπως τονίζει και ο Κασσωτάκης (2016), τα ψηφιακά εργαλεία συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, περιορίζοντας τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και ενθαρρύνοντας τον στοχασμό τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές. Παράλληλα, σύγχρονες τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσαν στο μέλλον να

προσφέρουν πιο αντικειμενική και ακριβή ανάλυση των δεδομένων, κάνοντας τη διαδικασία αξιολόγησης πιο ευέλικτη και αξιόπιστη.

Ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει θετικά την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης είναι η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη Faubert (2009), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ενισχυτικά όταν συνοδεύεται από προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης. Αυτό σημαίνει ότι δεν περιορίζεται μόνο στην καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, αλλά επεκτείνεται στην υποστήριξή τους μέσω στοχευμένης επιμόρφωσης.

Τέλος, η ανάγκη απλοποίησης των διαδικασιών επισημαίνεται από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες ως βασική προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα του συστήματος. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τους διευθυντές, έχει μετατραπεί σε μια υπερβολικά χρονοβόρα και διοικητικά απαιτητική πρακτική, απομακρυνόμενη από τον παιδαγωγικό της σκοπό. Η διεθνής εμπειρία επιβεβαιώνει ότι τα επιτυχημένα συστήματα αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από απλότητα, σαφήνεια και ευελιξία στην εφαρμογή. Αυτά τα χαρακτηριστικά επιτρέπουν στα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμόζονται στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι η αξιολόγηση παραμένει κατανοητή και εφαρμόσιμη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Eurydice, 2015).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα κατέγραψε ένα ευρύ φάσμα συγκεκριμένων προτάσεων από τους διευθυντές σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις τους οργανώνονται γύρω από έξι βασικούς άξονες και στοχεύουν αφενός στη βελτίωση της εγκυρότητας και της παιδαγωγικής αξίας της αξιολόγησης και αφετέρου στην ενίσχυση της αποδοχής της από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Πρώτον, προτείνεται η αναθεώρηση των κριτηρίων και των διαδικασιών αξιολόγησης, ώστε να είναι σαφώς καθορισμένα, μετρήσιμα και άμεσα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική πράξη. Τονίζεται η ανάγκη απλοποίησης της διαδικασίας και μείωσης της γραφειοκρατίας, ώστε να καταστεί λειτουργική, αντικειμενική και προσαρμόσιμη στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.

Δεύτερος βασικός άξονας αφορά την επιμόρφωση. Οι διευθυντές επισημαίνουν με σαφήνεια ότι για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση, χρειάζεται συνεχής και πρακτική επιμόρφωση για όλους τους εμπλεκόμενους, με ιδιαίτερη έμφαση στο δικό τους ρόλο ως αξιολογητών. Προτείνουν μορφές επιμόρφωσης που να είναι βιωματικές και προσανατολισμένες στην πράξη, με έμφαση σε παραδείγματα, υποδείξεις και καθοδήγηση, και

που να συνδέονται ουσιαστικά με τα ζητήματα αξιολόγησης, παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων.

Επίσης, προτείνεται η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, όπως ηλεκτρονικά portfolios και πλατφόρμες αξιολόγησης, προκειμένου να διευκολυνθεί η τεκμηρίωση του παιδαγωγικού έργου, να ενισχυθεί η διαφάνεια της διαδικασίας και να διαχειρίζονται τα δεδομένα με μεγαλύτερη ακρίβεια και λιγότερο κόπο. Η τεχνολογία αντιμετωπίζεται ως στρατηγικός σύμμαχος, όχι μόνο για την αναβάθμιση της διαδικασίας, αλλά και για τη μείωση του διοικητικού φόρτου που συχνά αποθαρρύνει την ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης.

Ο τέταρτος άξονας επικεντρώνεται στην ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας, της διαφάνειας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η ετεροπαρατήρηση, ο παιδαγωγικός διάλογος και η θεσμοθέτηση συνεργατικών διαδικασιών προτείνονται ως βασικά εργαλεία για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που στηρίζει και ενισχύει την αποδοχή της αξιολόγησης.

Πέμπτο, τονίζεται η ανάγκη σύνδεσης της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση προτείνεται να λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και ενδυνάμωσης και όχι ως τιμωρητικός μηχανισμός, ώστε να ενισχύει τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Τέλος, έκτος άξονας είναι η ανάγκη απλοποίησης και ευελιξίας της διαδικασίας. Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις πραγματικές συνθήκες των σχολικών μονάδων, ώστε να εφαρμόζεται με ουσία και να εντάσσεται αρμονικά στο σχολικό έργο. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί πρόσθετο βάρος, αλλά να λειτουργεί υποστηρικτικά, χωρίς να δημιουργεί περιττά εμπόδια στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Συνοψίζοντας, οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους διευθυντές κινούνται γύρω από τον κοινό στόχο της ουσιαστικής αναβάθμισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εστιάζουν τόσο στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες όσο και στο θεσμικό πλαίσιο που τη συνοδεύει, με την επιδίωξη να μετατραπεί η αξιολόγηση σε μια πρακτική που είναι παιδαγωγικά τεκμηριωμένη, υποστηρικτική για τους εκπαιδευτικούς και λειτουργικά ενταγμένη στη ζωή του σχολείου. Μέσα από τις προτάσεις αυτές διαφαίνεται η πρόθεση των διευθυντών να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης που ενισχύει τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Ερευνητικό Ερώτημα 5: Πώς θεωρούν οι διευθυντές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στην εκπαίδευση;

Σε αυτή την ενότητα, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την επίδραση της αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ανάλυση βασίζεται στις θεματικές ενότητες που αναδείχθηκαν από τα αποτελέσματα: η πολυδιάστατη φύση της ποιότητας στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας, η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη σχολική κουλτούρα.

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη και συχνά διαφορούμενη έννοια, όπως αποδεικνύεται από τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ενώ η ποιότητα αναφέρεται συχνά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ερμηνεία της ποικίλει ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις αξίες των συμμετεχόντων. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτή την ασάφεια, με τους Schein (2010) και Cohen (2006) να επισημαίνουν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο τις μαθησιακές επιδόσεις όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συναισθηματική ευεξία και τις κοινωνικές σχέσεις. Αυτό σημαίνει, ότι η ποιοτική εκπαίδευση δεν μπορεί να αξιολογηθεί αποκλειστικά μέσα από τυποποιημένα εργαλεία ή εξεταστικά αποτελέσματα (Darling-Hammond and Snyder, 2000), αλλά απαιτεί μια ευρύτερη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη το συγκείμενο της διδασκαλίας, την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Η αυθεντική αξιολόγηση περιλαμβάνει τη χρήση εργαλείων όπως: πορτοφολιο, μελέτες περίπτωσης, εκθέσεις επιδόσεων και έρευνες δράσης.

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται επίσης ως κεντρική πτυχή των ευρημάτων. Όταν η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης και υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται, να βελτιώνουν τις πρακτικές τους και να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 2016). Η αξιολόγηση αναδεικνύεται έτσι ως βασικός μηχανισμός ενίσχυσης των παιδαγωγικών πρακτικών, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται με υποστηρικτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα (Kraft and Papay, 2014).

Παράλληλα, οι διευθυντές συνδέουν την έννοια της ποιότητας με την ικανοποίηση και την ευημερία μαθητών και γονέων, επισημαίνοντας ότι η συναισθηματική ασφάλεια, το θετικό κλίμα και οι σχέσεις εμπιστοσύνης αποτελούν θεμέλια για την ποιότητα της σχολικής ζωής.

Για τους Bryk and Schneider, (2002), η ποιότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται από το επίπεδο εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων). Χωρίς αυτήν την εμπιστοσύνη, ακόμη και οι καλύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές ή οι πιο καινοτόμες διδακτικές πρακτικές μπορεί να αποτύχουν.

Τέλος, η αξιολόγηση επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα και την αίσθηση λογοδοσίας, καθώς μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ή, αντίθετα, να δημιουργήσει άγχος και ανασφάλεια όταν εφαρμόζεται χωρίς σαφή κριτήρια και υποστηρικτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Gruenert και Whitaker (2015), η αξιολόγηση έχει αναμφίβολα βαθιά επίδραση στην κουλτούρα ενός σχολικού περιβάλλοντος. Όπως επισημαίνουν, η αξιολόγηση μπορεί να έχει μία από τις τρεις κύριες επιδράσεις στην κουλτούρα του σχολείου. Πρώτον, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ή συνδετικός κρίκος, ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ενόχλησης, όταν χρησιμοποιείται ως μέσο επιβολής ή τιμωρίας, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα και υπονομεύοντας την εμπιστοσύνη. Τρίτον, μπορεί να μετατραπεί σε ένα αδιάφορο βάρος, όταν δεν έχει σαφή σκοπό ή εφαρμογή, και αντιμετωπίζεται ως γραφειοκρατικό φορτίο χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο.

Ωστόσο, σημαντικό εμπόδιο στην αξιοποίηση της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης αποτελεί η έλλειψη ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της έννοιας της ποιότητας, όπως αναδείχτηκε από το σύνολο των διευθυντών. Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρά την κεντρική θέση της έννοιας αυτής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή άποψη που να προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 2012) και ούτε σαφή θέση σχετικά με την ποιότητα στα ελληνικά επίσημα έγγραφα (Παπαδόσηφου και συν., 2019). Αντιθέτως, χαρακτηρίζεται από πολυδιάστατο και δυναμικό χαρακτήρα, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Όπως επισημαίνουν οι Παπαδόσηφου και συν., (2019), δεν υπάρχει μια σαφής και κοινά αποδεκτή θέση σχετικά με την έννοια της ποιότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Η έννοια της ποιότητας παραμένει ασαφής και επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Αυτή η ασαφής φύση της ποιότητας επιτρέπει διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία – εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές ή τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές. Η ετερογένεια των

απόψεων των διευθυντών της συγκεκριμένης έρευνας και η σαφής τοποθέτησή τους για την ασάφεια του ορισμού της ποιότητας, επιβεβαιώνει αυτή τη δυσκολία, καθώς η έννοια της ποιότητας ερμηνεύεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τις εμπειρίες και το πλαίσιο του κάθε σχολείου.

Πολλοί διευθυντές εκφράζουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των τυποποιημένων εργαλείων αξιολόγησης, τονίζοντας ότι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Ο Fullan και ο Hargreaves (2012) επισημαίνουν ότι η υπερβολική τυποποίηση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τονίζουν ότι η εστίαση στη μέτρηση των επιδόσεων και στη χρήση ποσοτικών δεικτών ως κύριο εργαλείο αξιολόγησης μπορεί να περιορίσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε μια κουλτούρα γραφειοκρατίας αντί για παιδαγωγική βελτίωση. Υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς αυτό ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ η υπερβολική τυποποίηση υπονομεύει αυτούς τους στόχους.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της σχολικής κουλτούρας και του ηγετικού ύφους των διευθυντών στην προώθηση της ποιότητας. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και εμπιστοσύνης αποτελεί βασικό μοχλό εκπαιδευτικής βελτίωσης. Σύμφωνα με τον Louis (2007), η συλλογική λήψη αποφάσεων, η διαφάνεια και η συμμετοχικότητα αποτελούν βασικά στοιχεία που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, την ποιότητα στην εκπαίδευση. Ο Louis επισημαίνει ότι οι ηγέτες των σχολείων που προωθούν τη συλλογικότητα και τη διαφάνεια δημιουργούν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, να ανταλλάσσουν ιδέες και να ενισχύουν την επαγγελματική τους μάθηση. Αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης όχι μόνο βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών αλλά συμβάλλει και στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως και στη βιβλιογραφία, έτσι και στα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η αξιολόγηση φαίνεται να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά όταν ενσωματώνεται σε ένα δημοκρατικό, συνεργατικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται την ποιότητα στην εκπαίδευση ως μια σύνθετη έννοια, η οποία δεν περιορίζεται σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά περιλαμβάνει και πτυχές όπως η συναισθηματική ασφάλεια, η παιδαγωγική σχέση, οι ίσες ευκαιρίες μάθησης και η καλλιέργεια αξιών.

Ως προς τη συμβολή της αξιολόγησης στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ποιότητας, καταγράφηκε η άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά όταν στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της συνεργασίας. Η ανατροφοδότηση, η παρατήρηση και η ανταλλαγή καλών πρακτικών αναγνωρίζονται ως σημαντικοί μηχανισμοί για τη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας εντός του σχολείου.

Ωστόσο, επισημάνθηκαν και σοβαρά εμπόδια, με κυριότερο την απουσία ενός κοινού, ξεκάθαρα και λειτουργικού ορισμού της έννοιας της ποιότητας. Η έλλειψη σαφών κριτηρίων και δεικτών δυσχεραίνει την πρακτική εφαρμογή και αποδυναμώνει τον ρόλο της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης. Επιπλέον, η υπερβολική έμφαση σε τυποποιημένα εργαλεία και η έλλειψη ευελιξίας κρίνονται ανασταλτικοί παράγοντες για την προσαρμογή της αξιολόγησης στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας.

Τέλος, αναδείχθηκε ο καθοριστικός ρόλος του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας. Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης, η συλλογική ευθύνη και η υποστηρικτική ηγεσία αποτελούν προϋποθέσεις ώστε η αξιολόγηση να γίνει αποδεκτή και να λειτουργήσει προς όφελος της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Σύνοψη και Προτάσεις

Αρχικά, η ανάλυση των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατέδειξε μια πολυδιάστατη και συχνά αντιφατική εικόνα. Οι θετικές αντιλήψεις επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση της αξιολόγησης ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως επισημαίνουν οι διευθυντές, όταν η αξιολόγηση συνοδεύεται από εποικοδομητικά σχόλια και στοχευμένη στήριξη, δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εντοπίσουν ακριβώς τις περιοχές όπου χρειάζονται βελτίωση, να αναστοχαστούν πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας τους και να πειραματιστούν με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η αξιολόγηση αναγνωρίστηκε επίσης ως μέσο ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προάγοντας την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη διαμόρφωση μιας κοινής παιδαγωγικής κουλτούρας. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την καινοτομία ήταν ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε, καθώς πολλοί διευθυντές επισήμαναν ότι η διαδικασία μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες διδακτικές μεθόδους και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Παράλληλα, οι αρνητικές αντιλήψεις ανέδειξαν τους προβληματισμούς που συνοδεύουν την αξιολόγηση. Για αρκετούς διευθυντές, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να εκληφθεί ως τιμωρητικός μηχανισμός, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται χωρίς σαφείς κατευθύνσεις ή όταν συνοδεύεται από υπερβολικές γραφειοκρατικές απαιτήσεις. Όταν οι διευθυντές καλούνται να ακολουθήσουν έναν ασαφή, γεμάτο γραφειοκρατία δρόμο, δεν νιώθουν ότι αξιολογούνται για να βελτιωθούν, αλλά μάλλον ότι ελέγχονται και επιβαρύνονται με επιπλέον έντυπα και διαδικασίες. Αυτή η υπερβολική έμφαση στα διοικητικά καθήκοντα δεν συνεισφέρει στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, και την μετατρέπει από εργαλείο ανάπτυξης σε ένα απλό μέσο τυπικού ελέγχου.

Στο ίδιο πλαίσιο, η επίδραση της αξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης αναδείχθηκε ως ένα σύνθετο ζήτημα. Η έννοια της ποιότητας παραμένει ασαφής και διαφορούμενη, καθώς οι διευθυντές προσέγγισαν την ποιότητα με διαφορετικούς τρόπους. Για κάποιους, η ποιότητα ταυτίζεται με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, ενώ για άλλους συνδέεται με την ισότητα των ευκαιριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συναισθηματική ευημερία και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτή την πολυδιάστατη προσέγγιση, υπογραμμίζοντας ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε τυπικές μετρήσεις, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που σχετίζονται με τη συνολική μαθησιακή εμπειρία.

Η αξιολόγηση αναγνωρίστηκε ως ένας μηχανισμός που θα μπορούσε να ενισχύσει την ποιότητα, όταν εφαρμόζεται με υποστηρικτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Οι διευθυντές τόνισαν ότι, όταν η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, ενισχύοντας την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε και τους περιορισμούς της αξιολόγησης, όταν εφαρμόζεται με αυστηρά τυποποιημένα κριτήρια ή όταν λειτουργεί ως μέσο ελέγχου. Οι διευθυντές επεσήμαναν ότι η επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται από τη σαφήνεια των στόχων της, τη διαφάνεια της διαδικασίας και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, διατυπώνονται οι εξής προτάσεις για την ενίσχυση της αξιολογικής διαδικασίας:

- Η αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης ώστε να είναι σαφή, αντικειμενικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και διευθυντών.

- Η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η αποτελεσματικότητά τους.
- Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών για την τεκμηρίωση και διαχείριση της αξιολόγησης, μειώνοντας τη γραφειοκρατία και διευκολύνοντας τη διαφάνεια της διαδικασίας.
- Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και τη θεσμοθέτηση διαδικασιών ετεροπαρατήρησης.
- Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας ότι η διαδικασία δεν περιορίζεται σε μια γραφειοκρατική άσκηση, αλλά λειτουργεί υποστηρικτικά και ενδυναμωτικά.
- Τέλος, προτείνεται η απλοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης, με έμφαση στη μείωση των διοικητικών απαιτήσεων και στη διατήρηση ενός ευέλικτου και υποστηρικτικού πλαισίου που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας.

Ως κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση με βάση το νομο 4823/2021 καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή της αξιολόγησης με μεγαλύτερα δείγματα και σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές, και η ανάπτυξη και δοκιμή ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία, αν και προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρώτον, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων και η γεωγραφική εστίαση της έρευνας (διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένης πόλης) δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού των διευθυντών στην ελληνική επικράτεια. Οι αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων ενδέχεται να διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, τον τύπο σχολείου (π.χ. ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Πρότυπα) και τις τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Δεύτερον, η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ως μοναδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρότι παρείχε βάθος και ευελιξία στην ανίχνευση νοημάτων,

εμπεριέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας τόσο εκ μέρους των συμμετεχόντων όσο και του ερευνητή κατά την ανάλυση. Επιπλέον, οι κοινωνικές και θεσμικές σχέσεις των διευθυντών ενδέχεται να επηρέασαν τις απαντήσεις τους, κυρίως σε θέματα που άπτονται της διοικητικής τους εξουσίας ή της κριτικής προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Τρίτον, η μελέτη δεν εξετάζει τις αντιλήψεις των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών ούτε συνδυάζει ποσοτικά δεδομένα για τη διασταύρωση ευρημάτων. Η μονομερής οπτική περιορίζει την πληρότητα της προσέγγισης και υποδεικνύει την ανάγκη για μελλοντικές πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις. Τέλος, η χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας, σε μεταβατικό στάδιο ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, ενδέχεται να επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές ερμήνευσαν τον ρόλο και τις προσδοκίες τους. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα αναδεικνύει ουσιώδεις διαστάσεις του φαινομένου και προσφέρει πολύτιμο υλικό για περαιτέρω μελέτη, σχεδιασμό πολιτικών και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abu-Hussain, J. G., και Essawi, M. M. (2014). Principals' perceptions of teacher evaluation in Kuwait. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 4–23.
- Almutairi, T. S., and Shraid, N. S. (2021). Teacher evaluation by different internal evaluators: Head of departments, teachers themselves, peers and students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 588–596.
- Andrews, K. A., Boyland, L. G., and Quick, M. M. (2016). Principal evaluation in Indiana: Practitioners' perceptions of a new statewide model. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(2), 36–55.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st-century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Barnes, C., Archer, D. T., Hogg, R., Bush, M., and Bradley, P. S. (2014). The evolution of physical and technical performance parameters in the English Premier League. *International Journal of Sports Medicine*, 35(13), 1–6.
- Barnes, N., Fives, H., and Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107–116.
- Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Beatty, A. (2022). Interindividual Differences in Perception Theory. In T. Chan, A. Ridley, & R. Morris, *Principals' Perception of Their Roles as Curriculum Leaders: A Comparison of High, Middle and Elementary Schools*, Educational Research and Development Journal, 25(1), 84.
- Béchar, N., and Hurteau, M. (2020). Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec: quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école ? *Formation et profession*, 28(3), 18–35. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.559>
- Braun, V., and Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Braun, V., και Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., και Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51–77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brinia, V., Katsionis, C., Gkouma, A., and Vrekousis, I. (2023). Attitudes and perceptions of school principals about the contribution of evaluation to the efficient operation of schools both at the administrative and educational levels. *Education Sciences*, 13(4), 366. <https://doi.org/10.3390/educsci13040366>
- Brouskelis, C. (2024). *Greek secondary school teachers' views on teacher evaluation: Implications for school culture and teachers' autonomy* (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campbell, J. W., and Derrington, M. (2019). Principals' perceptions of teacher evaluation reform from structural and human resource perspectives. *Journal of Educational Supervision*, 2(1), 58–77. <https://doi.org/10.31045/jes.2.1.4>

- Chan, T., Ridley, A., & Morris, R. (2022). *Principals' perception of their roles as curriculum leaders: A comparison of high, middle and elementary schools*. *Educational Research and Development Journal*, 25(1), 82–98
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation, and democracy. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, L., Manion, L., και Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cosner, S., Kimball, S. M., Barkowski, E., Carl, B., και Jones, C. (2015). Principal roles, work demands, and supports needed to implement new teacher evaluation. *Mid-Western Educational Researcher*, 27(1), 6.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., and Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child>
- Darling-Hammond, L., and Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545.
- DeMonte, J. (2014). *A million new teachers are coming: Will they be ready to teach?* Washington, DC: American Institutes for Research.
- Eyal, O., and Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review* (OECD Education Working Paper No. 42). OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Fenstermacher, G. D., and Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Flores, M. A., and Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: Lessons learned from two empirical studies. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 416–431.
- Fresko, B., and Levy-Feldman, I. (2023). Principals' implementation of teacher evaluation and its relationship to intended purpose, perceived benefits, training and background variables. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.
- Fullan, M., and Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with “professional capital.” *Education Week*, 31(33), 30–36.
- Grissom, J. A., and Loeb, S. (2017). Assessing principals' assessments: Subjective evaluations of teacher effectiveness in low- and high-stakes environments. *Education Finance and Policy*, 12(3), 369–395.
- Gruenert, S., και Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.

- Johnson, D. W., και Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., και Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Cham: Springer International Publishing.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington*.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hoy, W. K., και Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Hutchins, E. (2024). *The impact of feedback on teacher professional growth* (Doctoral dissertation, University of Maine). University of Maine Electronic Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/etd/3933>
- Kraft, M. A., και Gilmour, A. F. (2017). Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and the distribution of teacher effectiveness. *Educational researcher*, 46(5), 234-249.
- 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), 476–500
- Leithwood, K. A., και Poplin, M. S. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Sage.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24.
- Mackenzie, L. N., Wehner, J., and Correll, S. J. (2019). Why most performance evaluations are biased, and how to fix them. *Harvard Business Review*.
- McNamara, G., Skerritt, C., O'Hara, J., O'Brien, S., and Brown, M. (2022). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985439>
- Mezirow, J. (2007). «Update on transformative learning». In Connolly, B. et al. (eds). *Radical Learning for Liberation*. Dublin: MACE
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Sage Publications.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research και Evaluation Methods*. Sage.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., και Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research και Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation practice*, 17(2), 151-161.
- Scriven, M. (2013). Evaluation as a paradigm for educational research. In E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 53–67). Routledge
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective. 3rd Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J., and Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Shaked, H. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.007>
- Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Tschannen-Moran, M., and Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In K. S. Louis and L. M. Anderson (Eds.), *Trust and school life* (pp. 67–83). Springer.
- Vekeman, E., Devos, G., και Tuytens, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 129-151.,
- UNESCO. (2013). *Teaching and learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/4*. UNESCO Publishing

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). (2023). *Διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, όπως εφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος 2021–22*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Γιαννακοπούλου, Ε., και Χασάπης, Δ. (2012). Η έννοια της ποιότητας δομών και προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Διαπιστώσεις μιας ανάλυσης γραπτών τεκμηρίων. Στο Α. Τριλιανός (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ. 60-69). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γκελαμέρης, Δ. Β. (2019). *Οι μελλοντικές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Δεφαράνα, Β. (2014). *Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης: Απόψεις διευθυντών and σχολικών συμβούλων περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του έργου αυτών* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Α' μέρος, Πέμπτη Έκδοση, εκδ. Γρηγόρη,
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη. (2015). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση: Πολιτικές και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη* (Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη). Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://doi.org/10.2797/41925>
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/81397>

Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η σημασία του παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ίσαρη, Φ. και Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1-2, 43–76

Κατσαρού, Ε., and Δεδούλη, Μ. (2008). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α., και Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός.

Κολυμπάρη, Ε. (2020). *Η αποτυχία εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση: Το παράδειγμα της περιόδου 1974–2014* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Κουλουμπαρίτση, Α., και Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτούζης, Μ., και Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα». Στο: Αθανασία Αθανασούλα-Ρέππα, Μανώλης Κουτούζης, Ιγνάτιος Χατζηευστρατίου, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (σελ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων: Σχολική ηγεσία και αποτελεσματικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουτούζης. (2024). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (Σημειώσεις μαθήματος). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κολυμπάρη, Ε. (2020). *Η αποτυχία εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση: Το παράδειγμα της περιόδου 1974–2014* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Κρανά, Δ., and Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 93–106.

Κυρίδης, Α., Μότα, Ε., Μυσιρλή, Φ., και Τουρτούρας, Χ. (2018). Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70. *Επιστημονικό Βήμα*, 22, 115–145.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαζαρίδου, Α., & Καραγιαννόπουλος, Π. (2020). Η αξιολόγηση του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δείκτης της αποτελεσματικότητάς τους. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 6, 114–135. Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Λαζαρίδου, Α. (2024). *Κουλτούρα και κλίμα στα σχολεία* (Σημειώσεις μαθήματος). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Παιδαγωγικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούρχα, Α. (2016). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ).

Μπούσκος, Μ. (2022). Η λογοδοσία στην ελληνική εκπαίδευση: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις πτυχές της λογοδοσίας και τη σχέση της με την αυτονομία. *7ο*

N. 4823/2021. (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021.

Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.

Παπαδοπούλου, Α. (2017). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»* (σσ. 754). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας).

Παπαδόσηφου, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Γκαρνάρα, Ρ. Σ., και Κοντάκος, Α. (2019). Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/337732697>

Παπακωνσταντίνου, Π., και Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής. *Εκπαίδευση and Κοινωνία*. <https://www.researchgate.net/publication/327365881>

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Α. Τριλιανός (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ. 41-52). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σαραφίδου, Α. (2011). *Μέθοδοι Ποιοτικής Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση

Τριλιανός, Α. (2012). Εισαγωγή στην προβληματική του Συνεδρίου. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Συνεδρίου (Τόμος Β')* (σσ. 23–24). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 – ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.